



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

**Programa de Maestría y Doctorado
en Psicología**

**INFLUENCIA DEL MEJORAMIENTO AMBIENTAL
DEL SALÓN DE CLASES, EN LA REDUCCIÓN DEL
MALTRATO ESCOLAR ENTRE PARES
(Reporte profesional)**

TESIS

**Que para obtener el grado de
Maestro en Psicología**

Presenta

Juan Carlos Mazón Sánchez

Director de Tesis: Dr. Cesáreo Estrada Rodríguez

Comité de tesis:

Dr. Alfonso Valadez Ramírez

Dr. Ariel Vite Sierra

Mtra. Beatriz Vázquez Romero

Dra. Elizabeth López Carranza

México D. F.

Junio 2012





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos:

Todo el trabajo que hoy representa este documentos acabado, está dedicado a dos grandes personitas que me han acompañado al máximo en estos dos últimos años... es para ustedes, Santiago e Irma

Gracias por ayudarme a darle sentido al sin sentido, a soportar las desveladas y el duro trabajo, a espantar la flojera.

Los amo a ambos, muchas gracias.

A mi madre, por todo su apoyo y ayuda total.

Un muy especial agradecimiento, a mi tutor durante la maestría el Dr. Cesáreo Estrada, gracias por sus consejos, su acompañamiento durante todo este tiempo, su apoyo y dedicación en este gran trabajo académico que hoy concluye.

A mi comité académico, por sus valiosas observaciones y tiempo invertido:

Dr. Alfonso Valadez Ramírez

Dr. Ariel Vite Sierra

Mtra. Beatriz Vázquez Romero

Dra. Elizabeth López Carranza

Esta tesis también está dedicada a...

...todos mis demás profesores dentro de la maestría, gracias por sus enseñanzas, Dra. Patricia Ortega, Dr. Víctor Coreno, Dr. Marcos Bustos, Mtro. Javier, con mucho cariño y respeto...

...a mis amigas y colegas del programa "Escuelas sin violencia", que tanto me ayudaron y apoyaron para la realización de este proyecto: Mariana, Marina, Claudia, Ruth, Denisse, Cecilia, Fania, Amanda, Nazarena, Danae, Rosy, Gaby...

...a mis compañeros de las clases de maestria, Yesenia, Karina, Carolina y Carlos...

... a mis colegas del consultorio, con cariño, Rosy, Sonia, Claudio, Hugo y Aura...

...y a todos mis amigos y compañeros de ruta, los mismos, los de siempre, Ricardo "Pibe", Adrián, Blas, Luisa, Lupita, Victoria, Rodolfo, Carlitos, Fernando, Alejandra, Cesar "Foko", Andrea, Jorge Luis

¡¡¡JUNTOS VENCEREMOS!!!

Índice general

	Página
1. Introducción	5
1.1 Objetivo del reporte de experiencia profesional	5
1.2 Justificación	5
2. Descripción de la sede de prácticas profesionales	7
2.1 Contextualización de la sede	7
2.2 Conclusión	13

Estudio empírico: Influencia del mejoramiento ambiental del salón de clases, en la reducción del maltrato escolar entre pares

Marco teórico

3. Definición del maltrato escolar entre pares (bullying)	15
3.1 Dimensiones del maltrato escolar entre pares (bullying)	20
3.2. Incidencia del maltrato escolar entre pares	22
3.3 Repercusiones para los niños involucrados en maltrato escolar entre pares	23
3.4 Evolución de las perspectivas teóricas del estudio del maltrato escolar entre pares	26
- Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987)	26
- Modelos niño-ambiente de Kochenderfer-Ladd, Ladd y Kochel (2009)	29
- Modelo de los detonantes de Simonds (2009)	30
- Modelo de factores de riesgo de Miller y Kraus (2008)	30
3.5 Variables relacionadas con el maltrato escolar entre pares	33
3.6 Variables individuales	33
- Sexo	34
- Déficit de atención	34
- Rasgos emocionales	35
- Variables biológicas	36
3.7 Variables ambientales	37

- Variables ambientales sociales	38
- Relaciones con los pares	38
- Relaciones con los profesores	41
- Factores familiares	43
- Variables sociales comunitarias	44
- Variables ambientales físicas	46
- Tamaño se la escuela	46
- Densidad social y hacinamiento	47
- Vigilancia y control	47
- Lugar donde ocurre la agresión	48
- Áreas de juego y áreas verdes	49
- Factores situacionales	50
3.8 Métodos de evaluación del maltrato escolar entre pares	50
- Escalas de autorreporte	51
- Nominación y cuestionarios sociométricos	52
- Métodos observacionales	52
- Métodos cualitativos	53
- Métodos múltiples	54
3.9 Métodos de intervención	54
4. Método	59
Planteamiento del problema	59
4.1 Fase 1 Estudio exploratorio	60
4.2 Fase 2 Construcción de instrumentos y estudio correlacional	70
4.3 Fase 3 Proceso de Intervención	95
5. Discusión General	135
6. Referencias	142
Apéndices	155

Reporte de Experiencia Profesional

Lic. Juan Carlos Mazón Sánchez
Facultad de Psicología

1. Introducción

1.1 Objetivo del reporte de experiencia profesional

En el presente trabajo se narran las experiencias adquiridas durante mi estancia en el Programa de Maestría en Psicología, Residencia en Psicología Ambiental. El objetivo general del proyecto fue indagar sobre las variables socio-ambientales que están relacionadas con el maltrato escolar entre pares o bullying, para posteriormente desarrollar un proyecto de intervención basado en estos resultados. Fueron identificadas algunas variables físicas y sociales pertenecientes a la escuela, que mostraban tener una relación significativa con los niveles de bullying.

Para alcanzar estos objetivos, llevé a cabo diversos estudios en diferentes escuelas primarias públicas de la Ciudad de México, para los cuales conté con el apoyo de mi sede de prácticas profesionales, el Programa "Por una cultura de no-violencia y buen trato en la comunidad educativa", y su campaña "Escuelas sin Violencia". Dicho programa está adscrito a la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal.

En las siguientes páginas se describen las actividades realizadas dentro de mi sede de prácticas profesionales, así como las actividades académicas extraordinarias en las que me involucré, como complemento a mi estancia en la maestría.

En la segunda parte, se describe el estudio empírico que fue desarrollado a lo largo de mi estancia en la maestría.

1.2 Justificación

La violencia y la agresión dentro de la escuela constituyen un problema de salud pública en muchos países alrededor del mundo. La Organización Mundial de la Salud, considera que la violencia que viven los alumnos dentro de la escuela, es uno de los principales motivos de deserción escolar en todos los niveles escolares (Organización Mundial de la Salud, 2008). Un tipo de violencia que ha mostrado un incremento importante en los últimos años es el maltrato escolar entre pares o bullying. Este tipo de violencia es ejercida por compañeros hacia otros compañeros de la escuela. La investigación al

respecto ha revelado que existen graves consecuencias negativas para los niños que se ven involucrados.

El objetivo del presente trabajo fue desarrollar un proceso de intervención que estuviera basado en investigación científica, acompañado de una perspectiva integral, socio-ecológica, que tuviera como objetivo intervenir el fenómeno en diferentes niveles de organización del ambiente escolar. Por tanto, este trabajo se basa en una perspectiva que asume que el fenómeno del maltrato escolar entre pares está determinado por múltiples factores pertenecientes al ambiente escolar y la estructura social alrededor. El bullying aparece como resultado de una complicada transacción entre múltiples elementos de la familia, la escuela y el clima social.

Esta postura es reveladora, ya que asume que la violencia no se da sólo entre los niños involucrados, sino que se compone de múltiples aristas del entorno circundante.

2. Descripción de la Sede de Prácticas Profesionales

2.1 Contextualización de la sede

El lugar que fue elegido para llevar a cabo las prácticas profesionales fue el Programa **"Por una cultura de no-violencia y buen trato en la comunidad educativa"**. Este es un programa que depende directamente de la Dirección Ejecutiva de Educación Básica, de la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal.

Se trata de un programa de carácter social, cuyo objetivo, en conjunto con la Secretaría, es "sumar esfuerzos para incidir en el mejoramiento de la calidad en la educación y en las relaciones humanas, ya que considera que es sumamente necesario realizar acciones para proteger a niños, niñas y jóvenes de toda forma de discriminación, violencia y abuso de poder de unos o unas sobre otros u otras" (Secretaría de Educación del Distrito Federal [SEDF], 2010, p20).

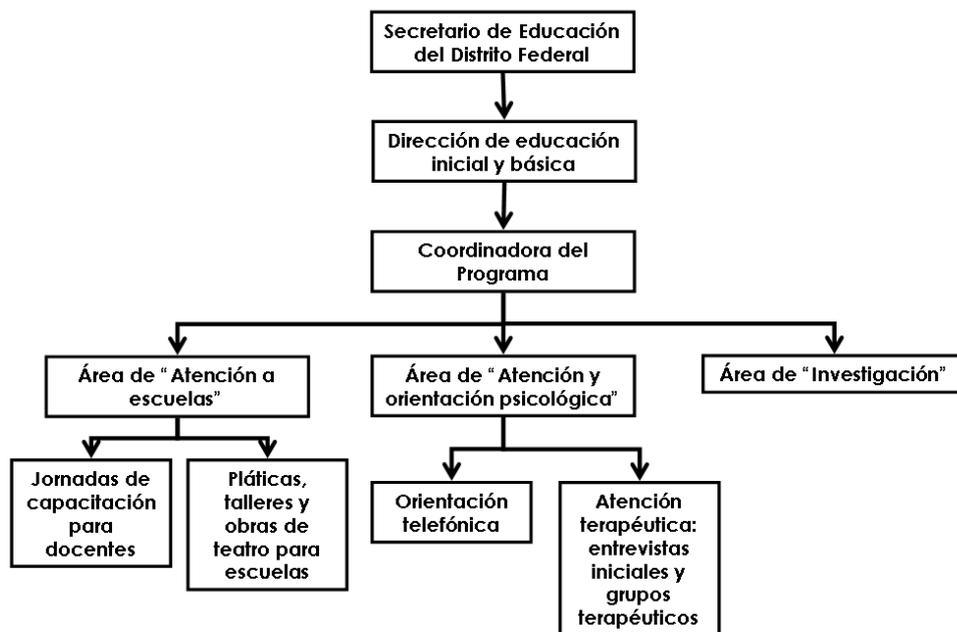
En casi tres años de existencia, el programa ha llevado a cabo acciones de investigación y diagnóstico en torno al maltrato entre escolares o bullying, ha promovido la prevención del fenómeno a partir de impartir pláticas y talleres en escuelas, ha creado la posibilidad de atender a niños víctimas de bullying, a través de grupos terapéuticos. Además, cuenta con una línea telefónica en la que proporciona asesoría y orientación al público en general. Adicionalmente, ha organizado diferentes foros, seminarios y congresos, que han servido como plataformas para el intercambio de información entre expertos y público interesado, al respecto de maltrato escolar entre pares.

Sus oficinas están ubicadas en el sexto piso del edificio de la Secretaría de Educación del Distrito Federal, que se encuentra en la calle de Jalapa 15, Colonia Roma, Delegación Cuauhtémoc, CP 06700. La supervisora en la sede fue la Maestra Marina Giangiacomo Bolzán, responsable de la línea de investigación del programa.

El equipo de trabajo del programa puede ser observado en la figura 1. En este esquema se pueden apreciar las tres grandes áreas del programa, cuya función se describe más adelante.

Como se mencionó antes, el programa fue formado en 2008, y desde entonces ha emprendido acciones importantes para combatir el maltrato entre pares en la Ciudad de México. Entre estas acciones destacan la publicación del manual "Escuelas aprendiendo a convivir" (SEDF, 2010), la realización del Primer Congreso Internacional sobre bullying "Maltrato entre escolares: una Cuestión de derechos" en mayo de 2011, o la instalación del Observatorio de Violencia escolar en el mes de septiembre del mismo año.

Figura 1. Organigrama del equipo de trabajo del Programa “Por una cultura de no-violencia y buen trato en la comunidad educativa”



En el momento en el que deje de colaborar con el programa como sede de prácticas profesionales, se ofrecían diferentes servicios. En primer lugar, existía un área de atención telefónica con cuatro líneas, en las que se daba asesoría psicológica y jurídica a las familias que estaban viviendo una situación de violencia en la escuela. En ese momento, se analizaba la situación de la familia, en dado caso de que se tratara de un caso de bullying, se le agendaba una cita con un psicoterapeuta para que acudieran a las oficinas del programa, para analizar más a fondo su situación y de esta forma recibir una canalización o asesoría más profunda. Posteriormente, se les derivaba a estos niños y niñas para recibir atención colectiva en grupos terapéuticos. Estos grupos se desarrollaban cuidando la edad y el rol jugado por los interesados.

Además de estas dos áreas, existía el área de atención a escuelas. En ésta, se proporcionaban talleres y pláticas de sensibilización sobre bullying, a las escuelas que llamaban solicitando estos servicios. Cuando ocurría esto, una de las compañeras de esta área se desplazaba hacia la escuela solicitante. Algunas compañeras montaban también obras de teatro sobre bullying, cuando se trataba de atender a niños más pequeños. El programa también ofrecía jornadas de capacitación, en las que profesores u otros profesionistas interesados, podían acudir para capacitarse durante tres días de trabajo.

A continuación se enumeran las actividades en las que colaboré con el programa, a lo largo de mi estancia:

1. Establecí contacto con Marina Giangiacomo a finales de enero, del 2010.
2. Acudí como espectador a un foro realizado en la Universidad Intercontinental (UIC): "**Día escolar de la no violencia y la paz**", realizado el 29 de enero de 2010. En ese evento, tuve contacto por primera vez con el programa y con las actividades realizadas por éste.
3. Comencé a colaborar con el equipo de forma oficial hasta el 5 de marzo de 2010, recibiendo la carta de aceptación firmada por la titular de la Dirección de Educación Básica de la Secretaría, 14 días después.
4. Inicialmente, acompañé a las compañeras promotoras del área atención a escuelas a las pláticas y talleres que tendrían que dar en escuelas públicas. En ese momento existía un convenio entre el programa y la Dirección de la Secretaría de Educación Pública de la Delegación de Iztapalapa, por lo que existieron muchas facilidades para entrar a escuelas de esta demarcación. En el periodo comprendido entre marzo y junio de 2010, acompañé al equipo a 14 escuelas ubicadas en esta delegación. Este acercamiento permitió vislumbrar una mirada general sobre el fenómeno, que aparentemente se agudizaba por las condiciones de marginación social en las que muchas de las escuelas visitadas se encontraban.
5. Durante estas visitas, fui recabando los primeros datos que se exponen de forma sistemática más adelante.
6. En abril de 2010 acompañé a mi supervisora a impartir una capacitación sobre bullying a una ONG de nombre SERAJ: Servicios a la Juventud. En esta oportunidad fue posible conocer el trabajo que ella misma realizaba, y que de alguna forma había marcado la forma de conducirse de muchas personas dentro del programa.
7. En julio de 2010, participe en un programa de capacitación interna, presentando los resultados preliminares de mi proyecto de investigación/intervención.
8. Durante los últimos meses del año 2010, participe como apoyo en la logística de diferentes eventos, en los que hay que destacar:
 - **Foro Educativo: Recursos para combatir el ausentismo escolar en adolescentes**, realizado el 6 de agosto de 2010, en las instalaciones del Centro Cultural Universitario Tlatelolco.
 - **Presentación del Manual "Escuelas Aprendiendo a Convivir. Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación escolar (bullying)"**, acontecida el 7 de septiembre de 2010 en las instalaciones del Centro Cultural Universitario Tlatelolco.

- **Jornadas de Sensibilización y uso del Manual “Escuelas Aprendiendo a Convivir, un Proceso de Intervención Contra el Maltrato e Intimidación Entre Escolares, (Bullying)**, llevadas a cabo el 1 de octubre de 2010, en la Casa de Cultura de la Delegación Coyoacán.
 - **El Evento “Comunidades Educativas de la Ciudad de México contra el Bullying”**, realizado el 1 de noviembre de 2010, en las instalaciones de Expo-Reforma, Canaco.
9. Comenzando el 2011, el programa reinició actividades hasta el mes de febrero. Durante los meses de febrero y marzo me integré al área de investigación. Según la partida presupuestaria, durante este año el programa contaría con mayores recursos, por lo que fueron planeadas algunas acciones de investigación. En este tenor, se me encargó hacer una propuesta de un estudio que midiera los niveles de bullying de forma representativa en la Ciudad de México. Para esto, desarrollé una base de datos con todos los nombres de escuelas primarias y secundarias, públicas y privadas en el Distrito Federal. A partir de este universo, hice un estimado para calcular la muestra necesaria para que resultará representativa de toda la ciudad. A la par, desarrollé un cuestionario que sería contestado por directivos, profesores y estudiantes de las escuelas que fueran seleccionadas. Sin embargo, debido a decisiones tomadas en la Secretaría, este proyecto no se llevó a cabo.
 10. En este periodo también se me encomendó hacer varias búsquedas de artículos especializados al respecto del bullying. Una búsqueda tuvo como objetivo localizar diferentes estudios que reportaran los niveles de violencia evaluados en diferentes países del mundo. Otra búsqueda a la que me dediqué, tuvo que ver con leyes e iniciativas de ley que existían en otros países en relación al bullying.
 11. A la par de estas actividades, continué trabajando en mi proyecto personal de intervención que se llevó a cabo en una escuela pública en la delegación Álvaro Obregón. Esta información se describe más adelante.
 12. A partir del mes de abril, me involucre en el área de atención psicológica, en la que me dí a la tarea de proporcionar servicio a las familias que hablaban por teléfono al programa y a las que acudían a una entrevista de asesoría psicoterapéutica.
 13. En este periodo, también se me encomendó desarrollar una búsqueda de información con el fin de desarrollar un proyecto de intervención para trabajar con un grupo terapéutico de niños ejersores de violencia en la escuela. Hasta este

momento, el programa había dado atención únicamente a niños receptores de violencia, por lo que esta acción fue muy importante para el desarrollo del programa.

14. Durante los meses pertenecientes al año 2011, acudí y colaboré en la logística de diversos eventos organizados por el programa, entre los que destacan:
 - **Primer Congreso Internacional sobre bullying “Maltrato entre escolares: una Cuestión de derechos**, realizado el 9 de mayo de 2011, en las instalaciones del Hotel Hilton-México, City Reforma.
 - **Encuentro Nacional “Compartiendo estrategias de paz en la comunidad escolar”**, llevado a cabo el 30 de agosto de 2011 en las instalaciones de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. Dicho evento fue organizado por el programa en conjunto con la CDHDF y la Red Nacional por una Cultura de Paz.
 - **Lanzamiento del Observatorio Mexicano sobre Convivencia Escolar**, implementado el 31 de agosto de 2011, en las instalaciones del Hotel Hilton-México, City Reforma.
15. Finalmente, participe como docente en el Diplomado “Estrategias de atención y Prevención al Maltrato entre Escolares (Bullying)”. Dentro de este diplomado, que fue organizado por la misma Secretaria en conjunto con el programa, impartí diferentes clases a lo largo de los diferentes módulos.

En relación a mi proyecto de investigación/intervención, fueron realizadas diferentes fases de recolección de datos y procesos de intervención. Aun cuando después del capítulo tres se describe a profundidad cada una de estas fases, a continuación se bosqueja superficialmente como se llevó a cabo dicho proyecto:

1. Inicialmente, se llevó a cabo un estudio exploratorio, por medio de un cuestionario de 13 preguntas abiertas, en el que participaron 135 niños de primaria y 34 de secundaria. Las escuelas que participaron fueron cuatro primarias y una secundaria de Iztapalapa. El objetivo de esta primera fase fue tener un primer acercamiento al fenómeno y generar información para construir un cuestionario estandarizado. Este estudio se llevó a cabo durante los meses de marzo y abril de 2010
2. Posteriormente, fue desarrollado un cuestionario estandarizado que evaluaba la frecuencia del maltrato escolar entre pares, la evaluación del ambiente escolar y la percepción de densidad social. En este segundo estudio, participaron 543 niños

de primaria (cuarto, quinto y sexto) de siete escuelas ubicadas en la Ciudad de México. Todas estas acciones se llevaron a cabo durante los meses de mayo y junio de 2010.

3. En la tercera fase, se implementó un proceso de intervención en una escuela primaria pública de la Ciudad de México. Inicialmente fue realizado un diagnóstico sobre la situación de la escuela, se seleccionaron cuatro grupos para intervenir y se implementó un proceso de intervención a partir de sesiones colectivas semanales, en las que se trabajaron diferentes temas, referentes al desarrollo de habilidades sociales y al mejoramiento del ambiente y la convivencia escolar. Este proceso se llevó a cabo en el periodo comprendido entre los meses de noviembre de 2010 y mayo de 2011.

Es importante señalar que todas estas acciones fueron posibles gracias al apoyo de mi sede de prácticas profesionales.

Adicionalmente, mi estancia en el Programa de Maestría, me permitió participar en diferentes foros y congresos científicos de psicología, en los que tuve la oportunidad de compartir y exponer los principales resultados de mi proyecto personal de la maestría. A continuación se enumeran los espacios donde he participado, la fecha de dicho evento y el nombre las ponencias con las que he colaborado.

Nombre de congreso / foro	Fecha	Nombre de ponencia
Coloquio Experiencias de Investigación en Psicología Ambiental, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM	Julio, 2010	Variables contextuales relacionadas con el maltrato escolar entre pares
XVIII Congreso de Psicología, Ciudad de México, México.	Octubre, 2010	Incidencia del acoso escolar entre pares o "bullying", en estudiantes de bachillerato.
XVIII Congreso de Psicología, Ciudad de México, México.	Octubre, 2010	Variables contextuales relacionadas con el maltrato escolar entre pares (bullying).
1er Foro Sobre Maltrato Infantil, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, Estado de México.	Febrero, 2011	Variables contextuales relacionadas con el maltrato escolar entre pares.
8º Coloquio Nacional y 2º Internacional de Investigación Estudiantil en Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Estado de México, México.	Mayo, 2011	Maltrato escolar entre pares (bullying) y variables ecológicas escolares.
Primer Congreso de Alumnos de Posgrado, Ciudad Universitaria, Ciudad de México, México.	Mayo, 2011	Variables socio-ecológicas relacionadas con el maltrato escolar entre pares o bullying.

X Coloquio de Desarrollo Humano y Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.	Noviembre, 2011	Mejoramiento del ambiente escolar y desarrollo de habilidades sociales: herramientas claves para la reducción del maltrato escolar entre pares.
1er Jornada de Psicología, Tecnológico Universitario México, Ciudad de México, México	Noviembre, 2011	Bullying: Maltrato escolar entre pares

2.2 Conclusión

Mi estancia tanto en la maestría como en la sede de prácticas profesionales, me permitió obtener un desarrollo profesional exitoso, al permitirme contar con espacios de aprendizaje, los cuales me permitieron desarrollar habilidades, conocimientos y oportunidades para desarrollar proyectos propios. De la misma forma, tuve la oportunidad de acceder a espacios de divulgación e intercambio académico, en los cuales pude compartir y dar difusión a los principales avances encontrados durante estos dos años de trabajo.

ESTUDIO EMPÍRICO

Influencia del mejoramiento ambiental del salón de clases, en la reducción del maltrato escolar entre pares



MARCO TEÓRICO

3. Definición del maltrato escolar entre pares (bullying)

El maltrato escolar entre pares o bullying, se ha convertido en los últimos años en un problema de salud pública en muchos países del mundo, lo que ha provocado un incremento en el interés científico por estudiar el fenómeno (Sanders, 2004). De la gran cantidad de trabajos publicados al respecto, podemos desprender varios puntos que pueden ser discutidos.

El primero de estos puntos, es la **conceptualización**: ¿Cómo llegar a una definición satisfactoria sobre el maltrato escolar entre pares? Según Sanders (2004), en la gran mayoría de los artículos, los autores dedican el primero y el segundo párrafos a plantear una definición. La mayoría, coinciden en que la definición propuesta por Olweus (2006) es la mejor opción, ya que es la que ha generado mayor consenso.

Olweus (1992, citado en Sanders, 2004) señala que *"un estudiante es maltratado o victimizado cuando es expuesto repetidamente en el tiempo a acciones negativas de parte de uno o más estudiantes"* (p.9). El uso del término *"acciones negativas"* refleja el hecho de que pueden existir una gran cantidad de conductas agresivas (golpes, patadas, insultos, rumores, amenazas, etc.) dentro de este tipo de maltrato.

Siguiendo esta postura, podemos señalar que el maltrato escolar entre pares se refiere a un evento en el cual uno o más niños ejercen un comportamiento lesivo, intencional y recurrente, contra uno o más niños de su misma edad, y se caracteriza por un abuso sistemático del poder (Limber, 2006; Loredó-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete, 2008).

El segundo punto que debe ser discutido, es el referente a estas **tres características** (intención, recurrencia y asimetría de poder), que dentro de la definición de Olweus resultan ser una parte central.

Intencionalidad: La mayoría de los trabajos han señalado que las conductas asociadas al maltrato escolar entre pares están dirigidas a causar daño al receptor de violencia. Por el contrario, algunos han hecho la diferencia entre la agresión proactiva y reactiva: la primera se conceptualiza como aquellos actos agresivos dirigidos a un objetivo, mientras la segunda está determinada por algún evento que le ocurre al agresor, y puede relacionarse con la frustración (Sanders, 2004). Sin embargo, podríamos pensar que ambos tipos de agresión deberían ser considerados dentro del concepto de bullying, ya que ambos pueden generar consecuencias negativas para los estudiantes involucrados.

Repetición en el tiempo: Aun cuando se ha señalado que las agresiones relacionadas con el bullying se caracterizan por tener una frecuencia sistemática en el tiempo, estas frecuencias no están del todo establecidas. ¿Cuántas veces por día, semana o mes deben ocurrir actos de agresión para que podamos hablar de bullying?

En algunos casos, un solo acto de agresión, ha generado consecuencias altamente negativas para la víctima (Sanders, 2004). Por otro lado, Rønning y sus colegas (2009) señalan que muchos cuestionarios de autorreporte han seguido el planteamiento de Olweus para medir la frecuencia de maltrato entre pares. Según este autor, es necesario que un estudiante reciba al menos una agresión al mes para que se le considere como víctima de maltrato. Sin embargo, la investigación ha mostrado que existe una diferencia enorme entre los niños que reportan ser agredidos una vez al mes, en relación con aquellos que reportan recibir maltrato frecuentemente o todos los días. De hecho, en un estudio longitudinal fueron obtenidos datos que señalaban que los niños que reportan recibir maltrato frecuentemente o todos los días, presentaban mayores trastornos psicopatológicos entre los 18 y 23 años, en comparación de los individuos que recibían agresiones con una menor frecuencia ("algunas veces") (Rønning, Sourander, Kumpulainen, Tamminen, Niemela, Moilanen, Helenius, Piha y Almqvist, 2009).

Asimetría de poder: Reiteradamente se ha señalado que la asimetría de poder no se refiere solamente al aspecto físico, como la fuerza, la talla o el peso, sino que también a otras características que hacen una diferencia entre el agresor y la víctima. Por ejemplo, la capacidad del agresor para manipular a los demás en contra del agredido (Atlas y Pepler, 1998).

Por otra parte, en la investigación ha sido difícil operacionalizar la asimetría de poder, debido a que comúnmente se utilizan instrumentos de autorreporte, lo que complica el preguntar sobre este aspecto (Harris, 2009). Adicionalmente, en múltiples estudios observacionales, se ha registrado que no siempre el niño agresor es más grande o más fuerte que el niño agredido (Atlas y Pepler, 1998) y no siempre existe una diferencia de edad entre ambos (Chan, 2009).

Atlas y Pepler (1998), utilizando métodos observacionales pudieron constatar que sólo en el 37% de los casos de maltrato registrados, el agresor era más grande que la víctima, en 18% tanto el agresor como el agredido poseían un peso y una talla semejantes, y en 12% el agresor era incluso más pequeño.

Un tercer punto a analizar, tiene que ver con las **otras características** que puedan tipificar al maltrato escolar entre pares. Otros planteamientos teóricos conceptualizan el fenómeno del maltrato incluyendo algunas otras características. Por ejemplo, Glover, Gough, Johnson y Cartwright (2000), señalan que se trata de una invasión al espacio

personal, a través de las diferentes formas de maltrato y la interferencia con las propiedades del niño que es atacado. Otra característica importante es que el niño o la niña que recibe agresión, nunca hacen nada para ser molestados (Swearer y Doll, 2001). Sanders (2004) menciona que el maltrato entre pares puede describirse como una forma de terrorismo, ya que involucra ataques no provocados, que mantienen todo el tiempo en zozobra a los niños receptores.

Otro punto que debe ser discutido, sobre el bullying, es la **forma como se le denomina**. Harris (2009) recopila diferentes nombres con los cuales se habla del tema: bullying, mobbing, agresión, violencia escolar, victimización entre pares, agresión directa, agresión proactiva, agresión reactiva, agresión hostil (si se muestra ira) o agresión instrumental. El hecho de que existan tantas formas de nombrar el mismo fenómeno, es debido a que los autores han utilizado diferentes aproximaciones teóricas para explicarlo. De hecho, la misma Harris (2009) sostiene que es posible que cada acercamiento teórico diferente, se deba a que los autores han investigado diferentes cosas. Como se mencionará en la siguiente sección, el fenómeno del maltrato escolar entre pares o bullying involucra múltiples conductas y dimensiones, que lo hacen un fenómeno multifactorial y complejo (Chan, 2009).

Por otro lado, otra cuestión a discutir es si debemos considerar el maltrato escolar entre pares como una **forma de violencia o una forma de agresión**. En párrafos anteriores se ha señalado que el bullying o maltrato escolar es un tipo de violencia escolar, ya que en algunas ocasiones se ha referido así (Harris, 2009). Sin embargo, otros autores han tipificado el maltrato escolar entre pares como un tipo de "agresión" escolar, señalando que la violencia escolar se refiere a acciones más dañinas, en las que se pueden incluir los asesinatos o los disparos dentro de planteles escolares (Orpinas y Horne, 2006). Sin embargo, en otros trabajos se ha señalado que el fenómeno debe ser considerado como violencia, ya que tiene repercusiones muy serias para los niños involucrados, y el minimizar estas consecuencias negativas, sería una acción de negación del problema (SEDF, 2010).

Otros planteamientos han señalado que el bullying es un subtipo de un fenómeno más grande que podemos llamar "violencia escolar". Miller y Kraus (2008) señalan que la violencia escolar es toda acción que involucra una conducta agresiva (violenta) que afecta la misión de la escuela, que es educar. Además, señalan que la violencia escolar abarca un extenso número de acciones, donde pueden ser víctimas y agresores, tanto profesores como alumnos, además de incluir también daños a la infraestructura escolar, que también suelen ser considerados como violencia escolar. Es entonces, en este "amplio rango" de conductas o fenómenos, donde el maltrato entre escolares o bullying, es sólo uno de ellos.

Por otro lado, French (2008) señala que se deben usar los términos agresión y violencia de forma indiferenciada, asumiendo que la diferencia que nos debe interesar es el contexto del acto en sí mismo. French (2008) ejemplifica esta situación con el siguiente caso: Un individuo se comporta de forma agresiva en dos situaciones diferentes; en la primera, se enfrenta a un ladrón y lucha golpeándolo para defender su vida, en la segunda, golpea a sus compañeros para quitarles su comida. En ambos casos, el mismo joven se ha comportado de forma agresiva, sin embargo, en el primer caso, la agresión fue necesaria para defender su vida, es una agresión adaptativa, en la segunda situación, sin embargo, en lugar de obtener un beneficio, es probable que se generen consecuencias negativas para sus congéneres y para sí mismo. Al segundo tipo de agresión French se refiere como agresión inadaptativa. Es el segundo tipo el que nos interesa en la investigación sobre bullying. Este investigador señala que es recomendable usar términos claves para darle la connotación inadaptativa al fenómeno agresivo. Términos que podrían ser maltrato, abuso, trauma o victimización.

Otra razón para considerar indiferenciadamente el término agresión y violencia es que el fenómeno del maltrato entre escolares se compone de diferentes conductas, unas pueden ser consideradas como conducta agresiva (las de menor intensidad), mientras que otras como violencia (las de mayor intensidad) (Orpinas y Horne, 2006). Por esta razón, Card, Isaacs y Hodges (2008) sostienen que deberíamos usar ambos términos para cubrir este amplio espectro.

El autor del presente trabajo cree que la distinción entre agresión y violencia tiene que ver más con un debate filosófico y sociológico que con un análisis real de la conducta. Consideramos que el análisis debe estar más enfocado en las conductas dañinas que ejercen unos estudiantes a otros y las repercusiones asociadas, que en el debate de decidir si llamar a estos eventos actos de agresión o de violencia. Con este enfoque, centrándose más en los eventos, de aquí en adelante se usarán los términos de agresión y violencia de forma indistinta. Esto no deja de implicar que se asuma de primera instancia que los actos de maltrato entre pares, si bien si pueden comenzar como pequeños actos de "agresión" o de "violencia mínima", pueden incrementarse con el tiempo y desembocar en auténticos actos de violencia extrema (Nishina, 2004). Ejemplos de esta situación son las matanzas perpetradas en diferentes escuelas de Estados Unidos, en las que se ha observado que muchos de los actores de estos asesinatos habían sido estudiantes involucrados en situaciones de bullying (Limber, 2006).

Finalmente, hay que analizar el término que debemos utilizar en español para denominar al fenómeno. Olwues inicialmente adoptó el término "mobbing" para denominar el fenómeno, pero después optó por el término "bullying", para reflejar de

forma más clara este tipo de violencia (Monks, y Smith, 2006). La palabra bullying se deriva de la palabra inglesa "bully", que a la vez probablemente se deriva de la palabra holandesa "boele", que hace referencia al término de fanfarrón o bravucón. En la cultura anglosajona, el término se utiliza coloquialmente, y no hay problema para identificar el fenómeno del maltrato escolar entre pares con una sola palabra (Smith, Cowie, Olafsson y Liefoghe, 2002). De hecho estos autores, señalan que el término bullying fue introducido a la cultura americana en una novela de 1857, del escrito Thomas Hughes: "**Tom Brown's Schooldays**" o "**Los días de escuela de Tom Brown**", novela en la que se narra las vivencias de un niño en la escuela, y en la que se encuentra con diferentes situaciones que en la actualidad llamaríamos bullying.

La cuestión en el idioma español, es que no contamos con una palabra que refleje el fenómeno del maltrato escolar entre pares en todas sus facetas, como si lo refleja la palabra bullying en el inglés. Esta situación genera diferentes problemas para el estudio del fenómeno, cuestiones que van desde la disyuntiva filosófica que plantea que no se puede vislumbrar un problema si no se le puede nombrar, a cuestiones más prácticas como el tener que escribir "maltrato escolar entre pares" cada vez que se quiera hacer referencia al fenómeno, como se ha podido apreciar a lo largo de este documento.

En otros idiomas, los autores han encontrado términos equivalentes a "bullying". Por ejemplo, en el japonés la palabra "ijime" y en el coreano las palabras "wang-ta" y "jun-ta", reflejan más o menos el fenómeno del maltrato entre escolares, sin embargo, en ambas culturas hacen más referencia a la violencia relacional o de exclusión social, que a otros tipos de agresiones como las físicas (Smith et al., 2002).

Cuando comenzó la investigación en Italia, los especialistas de ese país comenzaron a buscar palabras dentro de su idioma que reflejaran el fenómeno del maltrato entre escolares. De esta forma fueron localizadas palabras como "prepotenza" o "violenza", pero que no reflejaban totalmente el fenómeno a estudiar. Por este motivo, han adoptado el término "il bullismo", que se deriva de la palabra inglesa pero adaptada al italiano.

En español también necesitamos un buen término consensual que nos permita referirnos a este tipo de violencia, sin tener que utilizar tantos y tantos términos que diferentes autores han utilizado en español: "matonaje". "acoso escolar", "maltrato escolar entre pares", "maltrato entre escolares", "abuso escolar", etc. Es muy probable que en algunos años también castellanicemos el término bullying, como ha sido el caso de otros términos psicológicos como la palabra "estrés" (Monks, y Smith, 2006).

3.1 Dimensiones del maltrato escolar entre pares (bullying)

Planteamientos recientes señalan que el maltrato escolar entre pares o bullying no es una entidad homogénea, sino una colección de diferentes conductas y acciones, en las cuales los estudiantes se ven involucrados para dañarse los unos a los otros (Chan, 2009). Es importante señalar que a pesar de que existe una variedad amplia de tipos de agresión, en muchas ocasiones, sólo los golpes son considerados como grave. De hecho, la investigación ha señalado que muchos profesores no creen que los apodos, las amenazas o los rumores sean consideradas formas de violencia entre los estudiantes (Sanders, 2004). Harris (2009) señala que dejado un poco de lado la agresión física directa, aparecen otros muchos términos que se asocian a otros modos de agresión, tales como agresión verbal, cotorreo, acoso, agresión indirecta, agresión relacional, rechazo interpersonal, cyberbullying (maltrato electrónico), amenazas, destrucción de la propiedad, invasión al espacio personal o gestos negativos (Nishina, 2004). Todas estas acciones agresivas deben ser consideradas dentro del maltrato entre pares, ya que todas tienen el objetivo común de causar daños a otros (Harris, 2009).

Aun cuando tradicionalmente se ha asumido que existen tres tipos de agresión dentro del bullying (física, verbal y relacional) (p. e. Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post, y Heraux, 2009), algunos trabajos han tipificado algunas otras dimensiones o tipos de violencia. Al igual que en la cuestión de la definición, algunos autores han propuesto sus propias clasificaciones de estas dimensiones (p.e. Varjas, Henrich y Meyers, 2009). Aun cuando el objetivo de esta sección no es discutir las diferentes clasificaciones, a continuación se exponen las dimensiones más señaladas en la investigación.

Violencia física: en esta dimensión se engloban conductas como golpes, patadas, empujones, mordidas etc. En general tienen que ver con agresiones en las que el agresor utiliza alguna parte del cuerpo para causar daño a otros. Las agresivas físicas suelen ser las más identificables, muchas veces los profesores saben mejor cómo responder ante estas acciones que hacia otros tipos de violencia (Nishina, 2004). En el estudio de Atlas y Pepler (1998), el 30% de las agresiones registradas fueron de tipo física. En esta dimensión podríamos incluir las acciones en las que se utiliza o arroja algún objeto para causar daño (Barboza et al., 2009). En el estudio de Atlas y Pepler (1998), sólo existieron dos agresiones (4%) en las que usaba algún objeto, como una pluma, para lastimar a otros.

Agresión verbal: en este tipo de agresión se compone de conductas como insultos, poner apodos, groserías, etc. Muchos estudios ha señalado que este tipo de agresión es mucho más frecuente que la agresión física (p.e. Nishina, 2004). Sin embargo,

otros estudios sostienen que la física sigue siendo la número uno (p.e. Aslund, Starrin, Leppert y Nilsson, 2009). En el estudio de Atlas y Pepler (1998), el 53% de las agresiones observadas fueron de tipo verbal.

Agresión social o relacional: en muchos trabajos, este tipo de agresión se conceptualiza como "indirecta", identificando como violencia "directa" a las agresiones físicas y verbales (Sanders, 2004). Esta dimensión involucra conductas como generar rumores o historias (Rønning et al., 2009) y las acciones de exclusión (Atlas y Pepler, 1998). En este tipo de violencia, el niño que agrede tiene la capacidad de manipular intencionalmente el estatus social del niño agredido, además de la habilidad de congeniarse con los otros compañeros y compañeras para causar daño a la víctima. Por tanto, el agresor logra modificar la percepción de los otros, sobre la niña o el niño agredido (Atlas y Pepler, 1998). Una distinción importante de la agresión relacional con los otros tipos de agresión, es que intervienen terceros, y no sólo el agresor y la víctima (Sanders, 2004). Así mismo, este autor señala que el recibir este tipo de violencia puede ser más perjudicial que los otros tipos más comunes.

Daño a la propiedad: Glover et al., (2000) tipifican el daño físico a las pertenencias de los niños, como otro tipo más de violencia. Abarca conductas como robo, maltrato, destrucción o desaparición de las propiedades de la víctima. En el estudio de Atlas y Pepler (1998), sólo una agresión (2%) fue de este tipo.

Agresión sexual: Barbozza et al. (2009) señalan que las agresiones sexuales son un tipo más de violencia relacionada al bullying. Este tipo de conducta tiene que ver con meterse con el cuerpo del niño o niña agredido. Pueden ser manoseos o tocamientos no permitidos

Agresión electrónica (cyberbullying): en los últimos años se ha observado un incremento en el uso de medios electrónicos y audiovisuales para causarle daño a otros estudiantes (César de la Cruz, Sebastián y Furlán, 2010). El *cyberbullying* se caracteriza por conductas de maltrato o amenaza por medio de correos electrónicos, mensajes instantáneos o a partir de escribir cosas en foros de Internet (Varjas, Henrich y Meyers, 2009).

La investigación ha señalado que las diferentes dimensiones que se han identificado en el maltrato escolar entre pares, son independientes, es decir que puede que se presenten unas en algunos casos, y otras en otros. En el estudio de Varjas, Henrich y Meyers (2009), se observó que las cuatro dimensiones que fueron medidas: física, verbal, relacional y electrónica, resultaron ser diferentes, sobre todo la violencia de tipo electrónico, difería

mucho del resto. Por este motivo, es muy importante tomar en cuenta de qué tipo de violencia se trata cuando se hace investigación.

3.2 Incidencia del maltrato escolar entre pares

Aun cuando los investigadores señalan que el fenómeno del bullying ha ocurrido desde hace siglos, aparentemente en la década de los 90 y en la primera década del siglo XXI, es cuando el fenómeno se ha agudizado y vuelto masivo en muchos países del mundo (Sanders, 2004).

Pese a que existen variaciones considerables, según el país, el método y la población estudiada, se ha señalado que entre el 20% y el 30% de los estudiantes de los diferentes niveles escolares, se ven involucrados en el maltrato escolar entre pares (Klomek, Sourander, Niemela, Kumpulainen, Piha, Tamminen, Almqvist y Gould, 2009). En los últimos años, las formas de maltrato se han diversificado, involucrando nuevas tecnologías y formas de maltrato. Por ejemplo, el 25% de los estudiantes reportan recibir algún tipo de maltrato de tipo electrónico, mientras que un 15% señalan haber maltratado a otro compañero por medio del Internet (Varjas, Henrich y Meyers, 2009).

En el Apéndice 5 se muestra en concentrado de los resultados y porcentaje de incidencia del maltrato, en todos los estudios que fueron revisados para la elaboración del presente reporte profesional. En dicho documento, se exponen una serie de datos de los estudios, tales como año de elaboración, tamaño de la muestra y método de evaluación. Los resultados mostrados, además tienen la particularidad de mostrar el país de origen de los estudios.

Como se ha mencionado antes, la forma de medir el fenómeno varía de estudio a estudio. Estas formas van desde simplemente preguntarles a los entrevistados si reciben o ejercen algún tipo de maltrato en un único reactivo, aplicar una cuestionario estandarizado con diversos reactivos o el uso del registros observacionales. Por otra parte, algunos estudios se han esmerado por identificar el porcentaje de víctimas, agresores y testigos, sin embargo, otros sólo han identificado un grupo de estos.

Como se puede observar en el Apéndice 5, existe una amplia variación en los diferentes métodos de evaluación, las muestras participantes y los criterios que son utilizados en los diferentes estudios para medir la incidencia del maltrato escolar entre pares.

Sin embargo, podemos ver que existe más o menos un consenso que señala que entre el 20% y el 30% de los estudiantes pueden estar involucrados en algún rol del maltrato escolar.

De los estudios analizados, es posible derivar algunas conclusiones. Es probable que los niños se vean más a menudo involucrados en problemas de maltrato escolar entre pares, como lo muestra el estudio de Klomek y sus colegas (2009). El porcentaje de víctimas suele ser un poco más alto que el de agresores (Ahmed y Braithwaite, 2004; O'Brennan, Bradshaw y Sawyer, 2009). El reporte de niños y adultos sobre el maltrato, es con frecuencia inconsistente (Rønning et al., 2009). Y finalmente, aparentemente el nivel de incidencia del fenómeno suele disminuir conforme los estudiantes son mayores (O'Brennan, Bradshaw y Sawyer, 2009). A la misma conclusión llegaron Lien, Green, Welander-Vatn y Bjertness, (2009), quienes estudiaron una muestra de jóvenes estudiantes cuando tenían 15 a 16 años, y observaron que dos años después, cuando tenían 17 y 18 años, reportaban menores niveles de conductas agresivas entre pares. Para consultar estos estudios, ver el Apéndice 5.

Otra parte importante, es el conglomerado de estudios presentados en el trabajo de la Organización Mundial de la Salud (2008). Como puede apreciarse, este estudio muestra datos de diversos países alrededor del mundo, en el cual también se procuró utilizar el mismo instrumento para medir la incidencia del fenómeno. En general, los datos presentados muestran niveles de violencia relativamente bajos (los mayores se ubican alrededor del 20%). Algunos países de Europa oriental son los que presentan los mayores niveles (p. e. Rumania, Lituania, Grecia, etc.). Por otro lado, se puede ver que los niveles de violencia reportados por los varones siempre son mayores que los reportados por las chicas (ver el Apéndice 5).

3.3 Repercusiones para los niños involucrados en maltrato escolar entre pares

Muchos estudios han documentado las consecuencias negativas que viven los niños que se ven involucrados en el maltrato escolar entre pares. En el nivel más drástico, se ha observado que los asesinatos ocurridos en diferentes colegios de educación media superior en los Estados Unidos, entre 1994 y 1999, fueron cometidos por estudiantes víctimas de bullying. El caso más famoso es el de la escuela secundaria *Columbine*, en 1999, donde murieron 15 personas, entre estudiantes y profesores (Limber, 2006). Más recientemente, el 16 de febrero de 2007, un estudiante de tiempo completo de 23 años, llamado Cho Seung-Hui, empezó a disparar en un dormitorio de la Virginia Tech,

matando a 32 personas y dejando heridos a otros 25 estudiantes (Fallahi, Austad, Fallon y Leishman, 2009). Con el tiempo se ha documentado que este individuo padecía una psicopatología producto de haber recibido violencia durante la infancia (Gómez-Jurado, 2007).

Sin embargo, no es necesaria esta violencia extrema para caracterizar el maltrato escolar entre pares como un problema grave. Diferentes estudios han señalado que existen repercusiones tanto para los niños que agreden como para los que son agredidos (Bacchini, Esposito y Affuso, 2009).

Los niños receptores de violencia o víctimas, son los que presentan mayores problemas en diferentes áreas de su vida. En el **área académica**, su desempeño escolar es menor, faltan más a la escuela, suelen llegar más tarde a clases y pierden clases con mayor frecuencia (Gastic, 2008).

Con respecto al **área clínica**, suelen presentar cuadros psicopatológicos introyectados, tales como estados ansioso-depresivos, somatización y alejamiento social (Bacchini, Esposito y Affuso, 2009). En un estudio longitudinal, llevado a cabo por Rønning y sus colaboradores (2009) con una muestra de más de 5,000 niños finlandeses, se pudo observar que recibir agresiones de parte de los demás compañeros a los 8 años, era un buen predictor de padecer trastornos psicológicos emocionales a la edad de 23 años.

Con la edad, los niveles de bullying disminuyen, pero aparentemente las consecuencias para los niños involucrados de vuelven más graves (Lien, Green, Welander-Vatn y Bjertness, 2009).

Por otro lado, ha sido establecido que ser víctima de maltrato escolar, es un factor de riesgo de cometer suicidio. En un estudio longitudinal llevado a cabo en Finlandia con una muestra superior a 5,000 niños, los cuales se evaluaron cuando tenían 8 años y diecisiete años después, se descubrió que el haber sido víctima de bullying en la escuela primaria, era un factor de riesgo para cometer suicidio. Este estudio señala, además, que el riesgo es mayor si el individuo es del sexo femenino y si presenta algún tipo de patología emocional anterior al maltrato (Klomek et al., 2009). En un estudio con 1,666 niños coreanos de 13 años, se encontró que el ser víctima de bullying se relaciona positivamente con la intención suicida (Kim, Leventhal, Koh y Boyce, 2009).

Cassidy (2009) sostiene que la forma en la que afecta el maltrato entre pares a la salud, es que los niños que reciben agresiones, suelen involucrarse en conductas poco saludables, a partir de una forma inapropiada de afrontar el estrés que les genera ser víctimas. Según este autor, si el niño desarrollara mejores estilos de afrontamiento, no tendría repercusiones directas para su salud.

Finalmente, en el **área social**, los niños víctimas de bullying tienden a ser sujetos socialmente aislados y rechazados, suelen tener pocos amigos, además de que muestran señales de desamparo y estrés (Rønning et al., 2009).

Del lado de los niños que ejercen violencia, o sea los agresores, también existen diferentes consecuencias negativas que se han documentado. Los niños agresores en edad escolar, suelen presentar patologías sociales y problemas para externar sus emociones cuando son adultos (Bacchini, Esposito y Affuso, 2009). En cuanto a las consecuencias durante la infancia, la investigación señala que los agresores activos suelen ser menos populares, mostrar más conducta antisocial, agresiva y disruptiva, tienden a tener un mayor desajuste social y altos niveles de depresión, así como desordenes emocionales (Rønning et al., 2009). Espelage y Horne (2008) señalan que los estudiantes agresores tienen mayores probabilidades de volverse criminales o participar en actos de violencia extrema en la edad adulta.

Según los datos de Kim y sus colegas (2009), el ser agresor también puede ser un factor de riesgo para cometer suicidio. En su estudio se estableció una relación positiva entre conducta agresiva e ideación suicida. En el estudio de Rønning y colaboradores (2009), se señala que el ejercer conductas de maltrato hacia otros frecuentemente, es un buen predictor para padecer trastornos psicopatológicos a la edad de 18 y 23 años.

Por otro lado, aparentemente los estudiantes que son agresores y víctimas al mismo tiempo, son los que muestran peores consecuencias negativas. Según Espelage y Horne (2008) estos niños son más impulsivos, y muestran mayores niveles de desajuste social que los otros niños involucrados. Por otro lado, aún cuando el efecto no fue significativo, en el estudio de Klomek y sus colegas (2009) se observó que estos estudiantes son los más afectados y tienden a suicidarse con más frecuencia.

Por otro lado, los roles de participación se mueven constantemente, o sea que es fácil que los niños pasen de ser víctimas a ser victimarios o a algún otro rol, por lo que los efectos del maltrato también podrían estar moviéndose (Gastic, 2008).

Los datos antes presentados muestra que tanto víctimas como agresores del maltrato escolar padecen repercusiones negativas que pueden afectar varias áreas de su vida. Esto es importante tomarlo en cuenta, ya que tradicionalmente sólo se da atención a niños o niñas víctimas. En una perspectiva más inclusiva, los programas de atención deberían tener una mirada más amplia y proponerse contar con estrategias de atención para dar apoyo a todos los estudiantes implicados.

3.4 Evolución de las perspectivas teóricas del estudio del maltrato escolar entre pares

Aun cuando el estudio del fenómeno comenzó hace ya casi cuatro décadas en países escandinavos, el enfoque que se le ha dado para su investigación se ha ido complejizado y transformando. En un inicio, los investigadores estaban sólo interesados en estudiar a los niños que agredían (Culley, Conkling, Emshoff, Blakely y Gorman, 2006). Posteriormente, se dieron cuenta que también había algo en los agredidos que podría estar relacionando con el fenómeno. Posteriormente se incluyó en los modelos también a los testigos (DeLara, 2006). Sin embargo, el enfoque de estudio se seguía quedando a nivel individual

Más recientemente, diferentes autores han señalado la necesidad de utilizar modelos ecológicos para el estudio de este tipo de maltrato (p.e. Bacchini et al., 2009; DeLara, 2006; Kochenderfer-Ladd, Ladd y Kochel, 2009; Limber, 2006; Swearer y Doll, 2001; Swearer y Espelage, 2004).

Muchos de los estudios que han partido de esta perspectiva han utilizado la teoría ecológica propuesta por Bronfenbrenner (1987). Sin embargo, existen otras posiciones teóricas que nos podrían ayudar a entender de forma más integral el maltrato escolar entre pares. A continuación se plantea un pequeño análisis de estos modelos teóricos.

Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987)

Bronfenbrenner define el ambiente como "cualquier evento o condición fuera del organismo, el cual presumiblemente influye, o es influido, en o por el desarrollo de la persona" (Card, Isaacs y Hodges, 2008, p.128).

Esta definición subraya dos puntos en el estudio ecológico del maltrato escolar entre pares: 1) existen elementos del ambiente que se relacionen con el fenómeno, y 2) esta relación entre ambiente y niños es dinámica, no existe sólo una influencia del uno sobre los otros, sino que se asume que también las acciones de los niños pueden afectar las características del ambiente (Card, Isaacs y Hodges, 2008).

Bronfenbrenner (1987) propone una taxonomía de organización de los diferentes niveles del ambiente, que interactúan con el individuo. Según esta perspectiva, existen diferentes niveles jerárquicos de organización o sistemas, que interactúan con el individuo a lo largo de su desarrollo. Cada nivel va variando en cuestión a su proximidad al individuo y a su complejidad. Estas características varían a la inversa, es decir, entre más aumenta la complejidad, la proximidad del individuo disminuye.

El primer nivel de organización y más próximo es el **microsistema**. Se compone de las personas y los elementos físicos más cercanos al individuo. En este nivel, existe una mayor influencia del ambiente sobre el individuo, y de la misma forma, el individuo puede influir de forma más marcada. Las interacciones en este nivel son llevadas cara a cara. La familia, el grupo de pares y el salón de clases, son ejemplos de microsistemas (Bronfenbrenner, 1987). En la investigación en torno al maltrato escolar entre pares, los elementos del microsistema que más han sido estudiados son el grupo de pares, la familia y la escuela (Card, Isaacs y Hodges, 2008).

El segundo nivel de organización, es el **mesosistema**. Este es el conjunto de los diferentes microsistemas con los que interactúa el niño. La influencia del niño en este nivel comienza a ser menor. Lo importante del mesosistema, es que los diferentes microsistemas interactúen de tal forma que promuevan un mejor bienestar y desarrollo de los pequeños (Bronfenbrenner, 1987). A nivel empírico, se ha señalado que existe poca investigación que integre diferentes microsistemas, para estudiar el mesosistema: la mayoría de las investigaciones abordan los diferentes microsistemas de forma separada (Card, Isaacs y Hodges, 2008). Esto es preocupante, ya que múltiples modelos de intervención sostienen que tanto profesores, como padres, y otros actores deben involucrarse en el combate al maltrato entre pares, para obtener mejores resultados.

El tercer nivel de organización es el **exosistema**. En este nivel, la influencia del individuo es ya casi nula. Se refiere a un sistema que engloba microsistemas y mesosistemas. Bronfenbrenner (1987) señala que este nivel no influye directamente sobre el individuo, pero es posible que en él se tomen decisiones que le afectan. Ejemplos de este nivel podrían ser la zona escolar o el vecindario donde habita el individuo. En la investigación, las variables que han sido incluidas en este nivel son la dicotomía escuelas rurales vs urbanas, y escuelas ricas vs escuelas pobres (Card, Isaacs y Hodges, 2008). Sin embargo, la investigación a este respecto ha sido escasa.

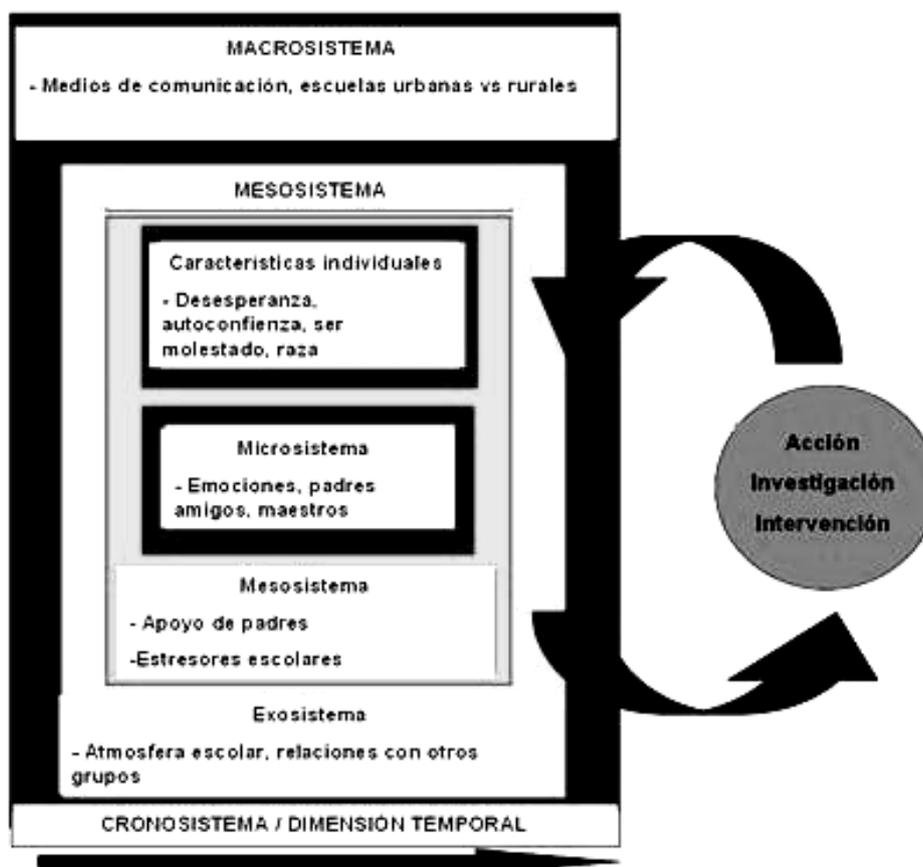
En cuarto lugar se encuentra el **macrosistema**. Es el nivel de mayor complejidad y de menor influencia sobre el individuo. Se asume que en este nivel, se agrupa a los tres niveles anteriores. Engloba patrones culturales, políticos, económicos e ideológicos pertenecientes a un marco de organización social. Bajo algunas circunstancias, los microsistemas, mesosistemas y exosistemas logran impactar en el macrosistema. Por ejemplo, los asesinatos cometidos en la secundaria Columbine, determinaron que se incrementara el estudio del bullying en Norteamérica (Card, Isaacs y Hodges, 2008).

En sus escritos posteriores, Bronfenbrenner añadió una quinta dimensión a su modelo, a la que llamó **cronosistema**. Este se refiere al transcurso del tiempo y los eventos históricos que ocurren dentro de los diferentes niveles que se han expuesto. En cuestión al

tema del maltrato, en ocasiones la ocurrencia de actos violentos en la escuela se relacionan con la presencia de actos violentos actuales (Card, Isaacs y Hodges, 2008).

Como hemos mencionado, muchos trabajos empíricos han partido de este planteamiento teórico para darle un enfoque socio-ecológico al fenómeno del maltrato escolar entre pares. Un ejemplo, de estos trabajos es el estudio de Barboza y sus colegas (2009), del cual se presenta su marco conceptual en la Figura 2.

Figura 2. Modelo propuesto por Barboza y colaboradores (2009), que se sustenta en el modelo de Bronfenbrenner.



A pesar de que la investigación se ha ido incrementando en los últimos años, existen algunas limitantes que hay que considerar: 1) diferentes trabajos ubican a diferentes variables en algún nivel de organización, mientras que otros trabajos ubican las mismas variables en otro nivel; 2) los niveles de influencia de los diferentes niveles de sistemas no quedan claros, es decir, si se asume que entre más próximo el nivel influye más o si esto ocurre a la inversa; 3) las variables que se integran a los niveles más próximos quedan claras para ser estudiadas, mientras que las variables del nivel macro, suelen ser abordadas de forma muy dispersa, lo que lleva a pensar que en este nivel no existe una relación clara sobre el individuo.

Modelos niño-ambiente de Kochenderfer-Ladd, Ladd y Kochel (2009)

En un enfoque distinto a la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, algunos autores han propuesto otro tipo de modelos. Estos modelos teóricos asumen que el maltrato escolar entre pares está determinado por características de los niños, del ambiente y el contexto escolar. Estos son llamados los "modelos niño-ambiente" [*child by environment models*] (Kochenderfer-Ladd, Ladd y Kochel, 2009).

Estos modelos asumen tres niveles de análisis: 1) existen diferentes factores independientes, que pueden ser localizados dentro de la persona, dentro del ambiente o en ambos, 2) puede haber manifestaciones observables de estos factores (impulsividad, agresividad, pasividad, conductas diferentes en diferentes entornos, falta de vigilancia, etc.) y 3) es posible indagar la forma en la que estos factores se combinan para determinar una situación de riesgo para la victimización o el maltrato (Kochenderfer-Ladd, Ladd y Kochel, 2009).

Se proponen cuatro modelos de niño-ambiente que tratan de explicar cómo los factores individuales y ambientales interactúan:

1) Modelos de continuidad.- pueden ser de dos tipos: continuidad individual o ambiental. Los primeros asumen que ciertas características propias del individuo (predisposiciones), van a determinar su desempeño cuando se introduzca al ambiente social. Esto quiere decir que los niños agresivos, se van a buscar inmiscuir en la parte agresiva del ambiente. Del otro lado, la continuidad ambiental, señala que ciertas características del medio van a determinar que la conducta agresiva se presente o no: muchos programas escolares están enfocados en modificar sus ambientes escolares para de esta forma prevenir el bullying (Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009).

2) Modelos aditivos.- señalan que factores individuales y ambientales influyen de forma independiente en el bullying. Sin embargo, cuando los factores de ambos niveles se suman, es cuando se presenta el fenómeno. Por ejemplo la agresividad (individual) y el rechazo social (ambiental) necesitan sumarse para que ambos en conjunto sean un factor de riesgo de victimización (Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009).

3) Modelos moderadores.- se basan en el principio de descubrir si ciertos factores ambientales presentes, o ciertas características personales presentes, causan o no el bullying, a partir de que ambos factores sean contingentes a la situación donde se

presente. Este, dicen los autores podría ser el más aproximados a la realidad, ya que asumen una contingencia necesaria (Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009).

4) Modelos mediadores.- señalan que la relación está dada por otros factores periféricos a los ambientales y los personales, y pueden ser más proximales. Por ejemplo, podemos poner el ajuste emocional del niño, esta variable se nutre tanto de variables individuales como ambientales, sin embargo, no podríamos asumir que se encuentra en los factores de un lado o del otro (Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009).

Modelo de los detonantes de Simonds (2009)

Otro modelo teórico que puede explicar la transacción entre individuo y ambiente con respecto al bullying, es el modelo de los disparadores. Este modelo señala que en la escuela existen ciertos detonantes de la violencia. Podemos asumir que cada persona llega al campus escolar con ciertas predisposiciones o ciertos antecedentes individuales hacia la violencia. De la misma forma, en la escuela pueden existir estos detonantes o gatillos de violencia. Cuando interactúan con las predisposiciones individuales, pueden hacer detonar episodios de violencia (Simonds, 2009). Este autor señala que algunos de los detonantes de la violencia podrían ser: 1) prácticas de disciplina inconsistente, 2) presencia de persona no autorizadas en la escuela o en los edificios, 3) novatadas, 4) robos, 5) vandalismo, 6) presencia de drogas o alcohol, 7) supervisión adulta inadecuada de los niños. En un estudio llevado a cabo por este autor, con una amplia muestra de escuelas de Estados Unidos, se puede constatar que sus puntos cuentan con cierto apoyo empírico (Simonds, 2009).

Modelo de factores de riesgo de Miller y Kraus (2008)

Otra forma de ver la relación ambiente-niño en relación al bullying es a partir del análisis de los factores de riesgo. Miller y Kraus (2008), señalan cinco aspectos importantes de los factores de riesgo en torno al maltrato entre escolares:

1) Aditividad.- Los factores de riesgo suelen ser aditivos, entre más coexistan, es mayor la posibilidad de que la conducta agresiva se presente. Un solo factor es difícil que tenga mucho poder predictivo.

2) Multiplicidad.- los factores de riesgo existen en múltiples niveles, por lo que hay que observarlos en esta lógica, esto implica prestar atención al individuo, a la familia, al grupo de pares, la escuela, el barrio y la comunidad.

3) Temporalidad.- la importancia de los factores de riesgo dependen de la época de la vida por la cual el individuo está cursando. Por ejemplo, los factores familiares van a ser muy importantes para niños pequeños, mientras que los factores relacionados al grupo de pares o al barrio, lo serán para estudiantes adolescentes.

4) Especificidad.- algunos factores de riesgo van a estar relacionados a ciertas conductas agresivas. Por ejemplo, los factores de riesgo asociados a la violencia sexual son diferentes a los asociados al robo o a la agresión física.

5) Proporción.- el efecto de los diferentes factores de riesgo va a estar determinado por su tamaño y su duración. Por ejemplo, un abuso físico constante y dramático. Tendrá mayores repercusiones en el niño, que otras formas de maltrato menores.

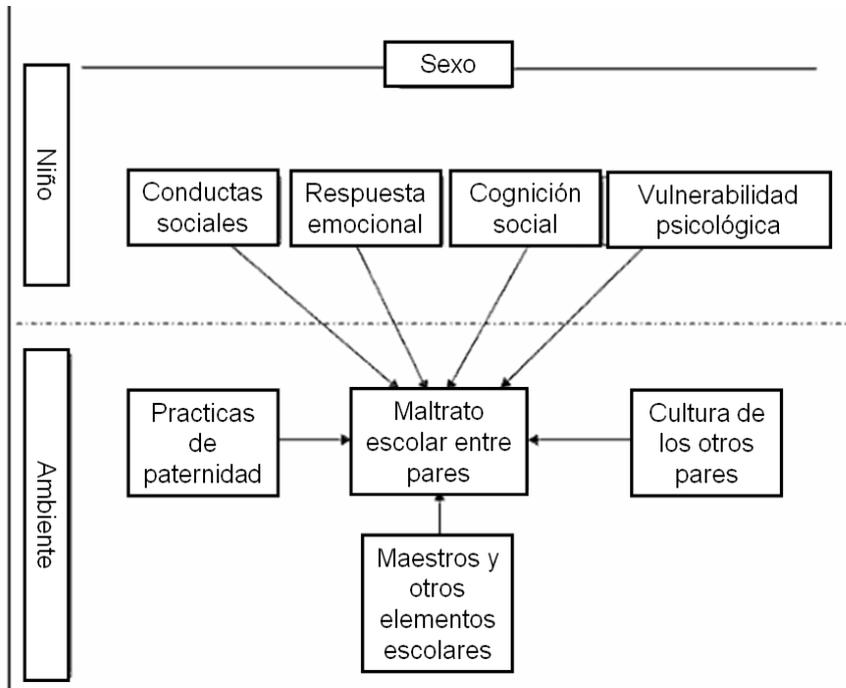
En los modelos que han sido expuestos hasta el momento se asume una transacción entre el niño y diferentes elementos del ambiente escolar. Sin embargo, existen algunos problemas al respecto de esta transacción. Un primer problema es que en la literatura suele abordarse el estudio del fenómeno de forma desestructurada, en algunos estudios sólo se evalúan los elementos individuales y en otros sólo los ambientales (Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009).

Un segundo problema importante ha sido el de identificar qué factores individuales y ambientales son relevantes para el estudio del maltrato escolar entre pares. Debido a esto, muchos estudios incluyen en sus modelos algunos factores que otros no incluyen, lo que genera un poco de confusión.

La falta de acuerdo entre los muchos trabajos, hace que se incluyan múltiples variables en los estudios. Por ejemplo, Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel (2009) dividen los factores ambientales en 1) familiares, 2) cultura y aceptación de pares, 3) amistad (calidad y cantidad) y 4) ambiente escolar y del salón de clases. A nivel individual identifican diferentes variables como las 1) conductas sociales, 2) las reacciones emocionales, 3) la cognición social y 4) la vulnerabilidad psicosocial. Siguiendo la propuesta de estos autores, se puede conceptualizar el esquema que se expone en la Figura 3. La principal desventaja de este esquema, es que deja de considerar los

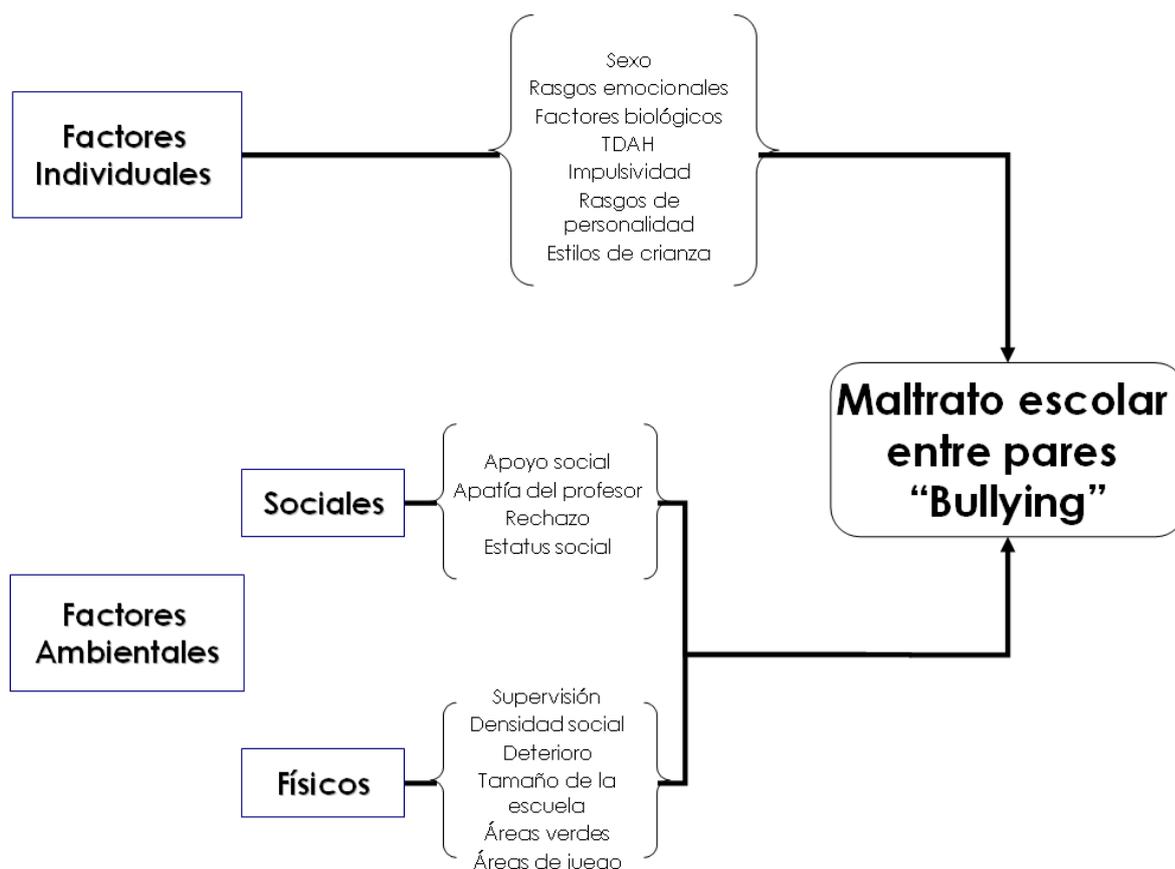
aspectos físicos de la escuela. Como se plantea en las secciones siguientes, el ambiente físico va a ser un factor también importante para el estudio del bullying.

Figura 3. Factores de los modelos ambiente-niño relacionados en el estudio del maltrato entre pares (Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009).



Con base en la revisión realizada para el presente trabajo, se propone utilizar el modelo que aparece en la Figura 4, para aproximarnos al fenómeno del maltrato escolar entre pares. En los siguientes apartados se desarrollarán cada uno de los puntos expuestos en este esquema. En este momento, basta señalar que este modelo asume que los factores individuales van a tener una importancia muy relevante, sin embargo, los factores ambientales (en el esquema están divididos en físicos y sociales) también tendrán mucha repercusión. La transacción entre factores individuales y ambientales, es lo que contribuye a generar o amortiguar la agresión en la escuela.

Figura 4. Modelo teórico propuesto por el presente trabajo para entender el maltrato escolar entre pares y sus antecedentes psicológicos



3.6 Variables relacionadas con el maltrato escolar entre pares

Como se ha mencionado en las secciones precedentes, múltiples variables pueden estar relacionadas con el maltrato escolar entre pares. Para hacer su análisis más preciso, se han separado en individuales y ambientales. En cada una de estas secciones, se exponen por separado algunas variables que pueden estar relacionadas. Las clasificaciones formadas fueron construidas arbitrariamente, a partir de la revisión minuciosa de la literatura especializada en el bullying.

3.5 Variables individuales

En un inicio, el estudio de la violencia se enfocó únicamente en el individuo (Goldstein, 1994), producto de esta perspectiva, fueron estudiadas múltiples variables individuales relacionadas con el fenómeno. A continuación se exponen algunas de estas importantes variables

Sexo

Aun cuando en ocasiones la evidencia resulta ser contradictoria, en general, se ha observado que tanto niños como niñas inciden en diferentes tipos de conductas de maltrato. Los hombres recurren más a la forma física, mientras que las mujeres suelen usar otras formas de agresión, como la verbal o la relacional (Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009). En otros estudios, sin embargo, se ha señalado que no hay diferencia al respecto. Atlas y Pepler (1998), usando metodología observacional, reportaron que las conductas agresivas que presentaban niños y niñas eran bastante similares, sin embargo, las niñas recibían más violencia relacional de parte de los niños.

Por otra parte, los niños y las niñas son molestados por diferentes motivos. Los niños podrían ser molestados debido a características físicas, mientras que las niñas son agredidas debido a su estatus social. Kochenderfer-Ladd y sus colegas (2009) sostienen que niños y niñas pertenecen a grupos culturales diferentes, lo que hace que a partir de la agresión busquen generar diferentes conductas, habilidades y gustos de acuerdo al sexo.

Finalmente, múltiples estudios han señalado que los niños suelen ser menos victimizadas que las niñas (p. e. Klomek et al., 2009), sin embargo, otros estudios señalan lo contrario, diciendo incluso que ser niña es un factor de riesgo de ser maltratado por los demás compañeros y compañeras. Card, Isaacs y Hodges, (2008) sostiene que la diferencia por sexo está determinada por el tipo de maltrato que se evalué. Cuando se trata de agresiones físicas, los hombres suelen reportar mayores niveles, si embargo, cuando se trata de formas de maltrato relacional o verbal, las mujeres reportaran mayores niveles de agresión

Otro aspecto importante en relación al sexo, es las acciones que juegan ambos grupos como testigos. Los datos de Siegel (2008), señalan que las niñas reportan sentir mayor empatía hacia los niños y niñas que reciben maltrato, por lo que es posible que las niñas se comporten como defensoras con mayor frecuencia que los hombres.

Déficit de atención

Un trastorno que tradicionalmente ha sido asociado a la conducta agresiva en las escuelas, es el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). En su estudio, Wiener y Mak (2009) entrevistaron a 104 niños, de los cuales la mitad estaban diagnosticados como TDAH. Sus resultados mostraban que los niños hiperactivos

reportaban ser victimizados por sus pares más a menudo que los niños sin este trastorno. Cabe señalar que cuando se trataba de niñas, la victimización era más frecuente.

En el caso de los niños agresores, no existía una relación real entre padecer TDAH y la conducta agresiva, sin embargo, según el reporte de padres y profesores, los niños con el trastorno eran los más agresivos (Wiener y Mak, 2009). Este dato nos señala que es probable que los niños con este cuadro sean etiquetados, de forma sesgada, como agresores cuando en realidad no lo son.

Otro hallazgo importante de este estudio, fue que los niños con TDAH reportaban recibir más maltrato relacional y rechazo de sus pares, que el grupo de comparación.

En otro estudio llevado a cabo con 195 niños italianos, de entre 8 y 10 años, se pudo constatar que los niños con TDAH son más propensos a ser agresores, sin embargo, las niñas con síntomas de esta enfermedad, son más propensas a ser víctimas (Bacchini, Affuso y Trotta, 2008).

Como se puede ver, aun cuando los datos pueden resultar contradictorios, la presencia de este cuadro patológico podría ser un factor de riesgo para incursionar en el maltrato entre pares, en alguno de los roles identificados.

Rasgos emocionales

Diferentes características emocionales de la personalidad podrían estar relacionadas con el maltrato escolar entre pares.

Diversas investigaciones han señalado la existencia de una relación entre problemas internalizados, tales como depresión, ansiedad, soledad y conductas de alejamiento social, en los niños que reportan ser víctimas de maltrato de sus compañeros. La relación podría ser bidireccional, esto implica que los niños que padecen de estos problemas suelen con el tiempo ser víctimas de maltrato de sus compañeros, pero de la misma forma, los niños que comienzan a ser víctimas, suelen con el tiempo desarrollar este tipo de trastornos interiorizados (Card, Isaacs y Hodges, 2008). Sin embargo, esto no deja de implicar que los niños con estos rasgos, sean fáciles blancos de agresiones.

Por otra parte, alguna investigación ha señalado que el ser victimizado por los pares puede estar relacionado a un bajo rendimiento escolar y un bajo auto-concepto, sin embargo, estas afirmaciones no han recibido el suficiente apoyo empírico en las investigaciones (Card, Isaacs y Hodges, 2008)

La investigación ha señalado que los niños que agreden suelen tener actitudes positivas hacia la venganza y una tendencia conductual hacia la impulsividad. Por su

parte, los niños agredidos suelen presentar síntomas interiorizados tales como ansiedad y depresión, suelen tener menos amigos, y reportar más rechazo social (O'Brennan, Bradshaw y Sawyer, 2009).

Un punto importante que hay que subrayar, es el hecho de que muchos niños juegan el rol tanto de agresores como víctimas, esto podría implicar que este tipo de niños presente características mezcladas de las que se asocian a cada uno de los roles (Card, Isaacs y Hodges, 2008).

Por otra parte, un factor emocional importante que podría estar involucrado en el fenómeno, es la empatía. La empatía se refiere a la habilidad para entender y compartir el estado emocional de otra persona o del contexto. Algunos investigadores del área han señalado que esta variable puede potencializar o disminuir el nivel de violencia. Si se trabaja con esta habilidad, es posible hacer que el agresor disminuya su nivel de violencia, y que los niños que son testigos se conviertan con más frecuencia en defensores de los niños maltratados (Caravita, Di Blasio, y Salmivalli, 2009). Esto es importante, pues se ha señalado que menos de una quinta parte de los testigos, ayudan a la víctima.

Caravita, Di Blasio y Salmivalli (2009) entrevistaron a 461 estudiantes de diferentes niveles escolares, con el objetivo de evaluar su nivel de empatía con respecto al maltrato entre pares. Sus resultados mostraron que en efecto existía una disminución del maltrato con respecto a la empatía, sin embargo, este efecto sólo pudo observarse en el segmento de su muestra que eran adolescentes. En el estudio de Siegel (2008), se ha encontrado una diferencia de género con respecto a la empatía sentida hacia los niños maltratados.

Otra variable emocional que podría estar involucrada con el maltrato entre escolares es el sentimiento de vergüenza. Cuando un niño es maltratado o humillado frente a otros, tiende a generar una sensación de vergüenza. Según las circunstancias, esta vergüenza se puede convertir en una tentativa hacia la acción. En el estudio de Aslund, Starrin, Leppert y Nilsson, (2009) se descubrió que los niños que estaban propensos a recibir burlas y humillaciones de sus pares, sintiendo vergüenza por esto, se involucraban más en actos de maltrato, en comparación de sus contrapartes.

Variables biológicas

Recientemente, la investigación en torno al maltrato entre escolares ha evolucionado hacia el estudio de diferentes estructuras cerebrales y sistemas hormonales, que podrían estar involucrados en el fenómeno (French, 2008).

En diferentes investigaciones, se ha asumido que los niveles de testosterona están involucrados con el ser víctima o agresor, sin embargo, los datos no resultan ser lo suficientemente claros a este respecto. Vaillancourt, deCatanzaro, Duku y Muir (2009) contrastaron esta hipótesis al medir el nivel de testosterona en un grupo de niños que reportaban ser víctimas de maltrato y un grupo testigo de niños. Sus resultados mostraron que las niñas que recibían maltrato tenían niveles más bajos de testosterona, a comparación de las niñas que no recibían maltrato, sin embargo, en el caso de los niños, la situación fue al revés: los niños víctimas poseían niveles más altos de testosterona a diferencia del grupo control.

En el caso de agresores, se ha señalado que este tipo de niños suelen tener niveles más elevados de testosterona en comparación a los demás. Sin embargo, esta relación podría ser bidireccional. La investigación ha mostrado que los niños tienden a ser más violentos cuando poseen mayores niveles de testosterona, pero también, se ha hallado que cuando los varones comienzan a ejercer un dominio sobre otros, igualmente muestran un incremento de sus niveles de testosterona (French, 2008). Estos datos, nos llevan a pensar que la relación entre elementos biológicos o internos, y la conducta agresiva es compleja y bidireccional. De la misma forma, al haber tantos factores implicados no se puede asumir ningún tipo de determinismo entre las variables biológicas y la conducta.

3.7 Variables ambientales

Como se describió en el apartado donde se discutieron los modelos ecológicos, múltiples trabajos han puesto énfasis en resaltar las variables ambientales en el estudio del maltrato entre pares. Aunque en dicho apartado se analizó a profundidad el tipo de transacción que existe entre el ambiente escolar y el individuo, no se analizaron a profundidad las variables ambientales que han sido identificadas por su relación con el maltrato. En la presente sección se hace un análisis de la relación de estas variables con el fenómeno. Antes de esto, analizaremos un poco el concepto de ambiente o contexto escolar.

Pol y Morales (1991) señalan que el ambiente escolar, debe comprender el entorno escolar físico (edificaciones, espacios y equipamientos), tanto exterior como interior, y el contexto social existente en la escuela. Frick (1986) afirma que la calidad de la vida de las personas está estrechamente relacionada con aspectos físicos, propios de las construcciones donde habitan, y con aspectos sociales. De esta forma, para que un

lugar se vuelva saludable, es necesario que cuente con aspectos sociales y físicos, que sean valorados como positivos.

El papel del estudio ambiental en contextos escolares tiene diferentes objetivos, como son el acondicionamiento ambiental en los aspectos técnicos, la creación de ambientes estimulantes y acogedores, tanto para alumnos como para profesores y la satisfacción del usuario. Otro objetivo general, es observar en qué medida las características del contexto escolar entorpecen o facilitan las actividades de estudiantes y profesores (Pol y Morales, 1991).

En términos generales, podemos asumir que las variables ambientales relacionadas con el maltrato entre escolares pueden ser de tipo social y de tipo físico. Por esto, a continuación se presentan estos dos tipos de variables por separado.

Variables ambientales sociales

Las variables ambientales sociales relacionadas con el maltrato han sido más estudiadas que las variables físicas. Estas variables van creciendo desde interacciones a nivel de díada, hasta interacciones sociales de tipo colectivo o comunitario. Siguiendo esta lógica, se presentan a continuación.

Relaciones con los pares

Quizás el tema más estudiado en relación al ambiente social es la relación que los niños reportan tener con sus pares. De muchas variables que pueden estar jugando aquí, podemos sostener que el apoyo social que reciben de los pares es un factor protector ante la violencia en la escuela. Taylor y Repetti (1997) señalan que a mayor apoyo social de adultos y pares, es posible que existan menores niveles de violencia. Sin embargo, es posible que este concepto de apoyo social sea demasiado amplio, por lo que se especifican diferentes variables al respecto.

Diferentes estudios han señalado que el **rechazo** y la **baja aceptación** de parte de pares se relaciona fuertemente con ser víctima de maltrato de parte de otros (Card, Isaacs y Hodges, 2008). En el estudio de Bacchini y sus colegas (2009), que fue realizado con una muestra de estudiantes italianos, se observó que los niños víctimas y los agresores/víctimas reportaban tener evaluaciones más negativas de sus pares, en comparación de los niños no involucrados en acciones de maltrato.

Esta relación es dinámica, pues en estudios longitudinales se ha observado que el ser víctima de maltrato genera un mayor rechazo y una baja aceptación de los pares. Card, Isaacs y Hodges (2009) señalan que este hecho tiene varias connotaciones, los niños que presentan estas características suelen ser blancos de agresión, ya que habrá menos niños que estén dispuestos a defenderlos, el castigo será menos probable, e incluso, al ser rechazados por todo el grupo, podrían los demás niños aprobar su maltrato, al reforzar con vivas y aplausos la conducta del niño agresor.

Otra variable que se relaciona con el rechazo de pares es el **alejamiento social**. Wei y Chen (2009) realizaron un estudio en el que se observaba que tanto el rechazo como el alejamiento social se relacionan positivamente con la victimización, así mismo, señalan que el rechazo podría ser un mediador de la relación entre alejamiento social y victimización.

El rechazo y la baja aceptación también podrían influir al niño que agrede. Al no percibir ningún tipo de apoyo social, el niño puede optar por la agresión como única forma de interacción o dominio. Ahmed y Braithwaite (2004) señalan que los agresores suelen iniciar más peleas con otros, ser rechazados por los demás, estar aislados socialmente, presentar insatisfacción con la escuela, y percibirse como parte de la comunidad escolar.

Otro factor importante es el **número de amigos** que los niños reportan tener. En diversos trabajos se ha mostrado que el tener pocos amigos es un factor de riesgo para ser víctima de maltrato entre pares (Ahmed y Braithwaite , 2004; Barboza et al., 2009). Card, Isaacs y Hodges (2009) sostienen que los niños que dicen tener muchos amigos reportan ser menos victimizadas que sus pares.

Por tanto, la **amistad con otros** podría ser un factor que disminuye la victimización, a partir de que los amigos pueden ser defensores de la posible víctima (Card, Isaacs y Hodges, 2009). Sin embargo, se puede señalar que **la calidad de la amistad** puede afectar este planteamiento, de hecho, las relaciones de amistad antipáticas se relacionan con mayores niveles de agresión. En un estudio realizado con 521 niños de noveno grado de Los Ángeles, en el que se mostró que la amistad podía fungir como un moderador importante de la victimización entre pares. El autor midió la amistad tomando en cuenta diversas cuestiones, como el número de amigos, la calidad de la amistad, el número de amigos violentos, y una medición sociométrica, en la que los entrevistados señalaban cuáles eran sus amigos íntimos y cual era su mejor amigo. Sus datos señalan que el tener amigos íntimos, de calidad y no violentos, es un factor protector de recibir violencia, de sentirse solo y presentar síntomas depresivos (Abou-ezzeddine, 2008).

No sólo la amistad está relacionada con el maltrato escolar, sino en general la **calidad de interacciones** entre los escolares también. Diversos estudios señalan que en los ambientes donde la interacción social entre pares es peor, se presentan más altos niveles de violencia (Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009).

Un aspecto importante en relación a los pares, es el número de niños presentes en los actos violentos. Estudios observacionales han señalado que en más del 85% de los episodios agresivos, existen otros pares testigos (Atlas y Pepler, 1998). Por otra parte, la duración de los periodos de agresión se correlaciona con el número de pares presentes, entre más pares hay, los episodio duran más tiempo (O'Connell, Pepler y Craig, 1999, citado en Duffy y Nesdale, 2009). En las situaciones de maltrato entre pares, es posible que ante la existencia de otros niños, se presente un fenómeno de contagio social, que lleva a la ocurrencia de la agresión (Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009). Duffy y Nesdale, (2009) usan la teoría de la identidad social para explicar el fenómeno del maltrato escolar entre pares. Estos autores sostienen que el maltrato sirve para cohesionar al grupo de pares, y fortalecer las relaciones del endogrupo, en relación al exogrupo. Esta situación está mediada por las normas grupales, que pueden ser pro o anti maltrato. Aparentemente, sus datos refuerzan esta idea.

Una cosa importante sobre los testigos, es saber lo que hacen ante la presencia de maltrato. Atlas y Pepler (1998) observaron que en los episodios donde había testigos, únicamente en el 10% los pares intervinieron para frenar la agresión, en 32% los pares colaboraron con el agresor, en 52% eran observadores activos y en 27% de los casos, los testigos estaban haciendo otra actividad, es decir, ignoraron el acto de agresión.

Finalmente, otro grupo importante de variables, son aquellas que tienen que ver con el **estatus social**. En muchos casos, el niño que agrede tiene un estatus social alto y son más populares, esto les facilita poder maltratar a otros sin recibir consecuencias significativas (Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009). Esta situación suele incrementarse con la edad, siendo la adolescencia la época en la que la relación entre estatus y agresión es más alta (Caravita, Di Blasio, y Salmivalli, 2009). En un estudio hecho con población Finlandesa, se observó que los objetivos de los agresores para maltratar a otros, es perpetuar su estatus social dentro del grupo (Sijtsema, Veenstra, Lindenberg y Salmivalli, 2009).

Respecto al estatus social, un modelo señala que los individuos con estatus bajo pueden estar predispuestos a la violencia, sin embargo, otra aproximación dice que la gente con un estatus más alto, es más proclive a mostrar agresión cuando ve amenazado su estatus quo, así que lo defenderá (Aslund, Starrin, Leppert y Nilsson, 2009).

Por otra parte, la relación entre estatus y maltrato podría ser compleja. Algunos niños agresores con alto estatus podrían defender sus estatus quo a través de la violencia, pero otros niños, que sean rechazados y tengan un estatus bajo, también pueden incursionar en la violencia, como venganza hacia sus pares (Aslund, Starrin, Leppert y Nilsson, 2009). En el estudio que llevaron a cabo estos autores, con una población superior a los 5000 niños, pudieron observar que tanto los niños con bajo y alto estatus, eran proclives a las acciones de maltrato hacia sus compañeros.

El estatus social también podría estar relacionado con la conducta de defensa de los niños maltratados. En un estudio llevado a cabo con 461 adolescentes italianos se observó que los estudiantes que tendían a defender a las víctimas, mostraban tener un mayor estatus social, poseer mayores niveles de popularidad, además de sentir más altos niveles de empatía con los niños agredidos (Caravita, Di Blasio, y Salmivalli, 2009).

Relaciones con los profesores

Algunas variables de los profesores están relacionadas con el maltrato escolar entre pares. En primer lugar, los niños agresores suelen tener una relación más negativa con sus profesores que el resto de los alumnos (Bacchini et al., 2009). Bilgiç y Yurtal (2009) sostienen que tanto víctimas como agresores, reportan tener una percepción más negativa del clima escolar que los niños no involucrados en el maltrato.

Diversos estudios han señalado una relación positiva entre la frecuencia de agresiones y la **apatía del profesor** (Barboza et al., 2009). En algunos estudios ha sido documentado que los profesores no intervienen en la mayoría de los episodios de maltrato. En el estudio de Atlas y Pepler (1998), quienes utilizaron una metodología observacional, pudieron constatar que los docentes sólo intervinieron en el 18% de los eventos de agresión que fueron identificados. Sin embargo, esta situación tiene implicaciones, cuando la cámara que se utilizó en el estudio estaba cerca, los profesores solían intervenir 50% más.

Las actitudes y conductas del profesor influyen en el maltrato entre pares y en la disposición de los niños a reportar estos actos (Marshall, Varjas, Meyers, Graybill y Skoczylas, 2009).

Según Card, Isaacs y Hodges (2008), el porcentaje de niños que denuncian actos relacionados al maltrato escolar entre pares es sumamente bajo. Según estos autores, aproximadamente la mitad de los niños maltratados lo reportan con el profesor, este porcentaje baja a una tercera parte en el periodo de la secundaria y sólo

aproximadamente 15% hace denuncias en la preparatoria o más adelante. En el estudio observacional de Atlas y Pepler (1998) sólo 15 de los 51 niños que fueron identificados como víctimas denunciaron los actos de agresión.

Deben existir múltiples razones por las que los niños no denuncian la agresión. Una podría ser que los niños no creen que los maestros puedan hacer algo verdaderamente efectivo para detener la violencia. En un estudio, 69% de los estudiantes entrevistados opinaban que los profesores manejaban pobremente los problemas de violencia, y sólo el 2% decía que lo hacían muy bien (Hazler et al., 1991, en Card, Isaacs y Hodges, 2008).

En estudios donde se entrevista a profesores, ellos mismos señalan que no están capacitados para trabajar con problemas de maltrato entre iguales. Según Card, Isaacs y Hodges, (2008), únicamente el 5% de los profesores dicen sentirse entrenados para enfrentar este tipo de problemas. Yoon (2004, citado en Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009) señala tres motivos por los que los profesores no intervienen: 1) porque creen que no es necesario, 2) no saben qué hacer y 3) se sienten incompetentes para llevar a cabo este trabajo.

Otra razón para que los niños no reporten los actos de agresión, es que en muchas ocasiones resulta ser contraproducente. Los estudios han señalado que cuando un niño reporta la violencia, en la mitad de los casos su situación mejora, pero en el resto de los casos, puede empeorar, pues es posible que el profesor no le preste atención, y sólo consiga recibir actos de venganza de los niños que lo agredían (Card, Isaacs y Hodges, 2008).

Otro factor importante, es el posible apoyo social que les brinden los profesores a los estudiantes. Los datos del estudio de Cassidy (2009) señalan que los niños que reportaban recibir más maltrato de sus pares, también reportaban tener un peor apoyo social de parte de padres y profesores.

El comportamiento del docente con respecto al maltrato está determinado por múltiples factores, que van desde el grado de apatía hacia sus alumnos y factores personales, como género, nivel socio-económico, creencias y valores sobre la cultura escolar. Lo cierto, es que la investigación ha mostrado que según la forma de actuar del docente, la violencia escolar puede o no perpetuarse (Marshall, Varjas, Meyers, Graybill y Skoczylas, 2009).

La relación que los estudiantes mantienen con sus profesores influye en la relación que sostienen los niños con los otros compañeros. En el estudio de Danielsen, Wiium, Wilhelmsen y Wold (2010), se pudo observar que mientras que los niños se sentían seguros en la relación con sus profesores, estaban más motivados para relacionarse con sus pares.

Finalmente, algunos estudios han documentado el impacto que tiene la violencia escolar sobre los profesores. En un estudio que se llevo a cabo en una escuela preparatoria de Estados Unidos, se observó que la percepción de violencia en la escuela hace que los profesores vean afectado su rendimiento en la actividad académica, además de que su relación con los alumnos se ve menguada (Hemphill, 2008).

Factores familiares

Algunas variables familiares pueden estar relacionadas con el maltrato escolar entre pares, como: 1) tipos de apego, 2) sobreprotección paterna, 3) falta de responsabilidad, y 4) algunas cuestiones molares de la familia, como abuso físico. Se señalan que estos factores afectan de forma diferencial a niños y niñas (Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009). Entre los profesores y los profesionales de la educación existe la creencia de que todo el fenómeno del maltrato debe ser adjudicado a la familia de los niños. En contraste, existen investigadores dentro del área que han señalado que los factores familiares poco influyen en el fenómeno del maltrato escolar entre pares.

Una característica es el **tipo de familia**. Los agresores suelen tener familias más hostiles, excesivamente disciplinarias y proclives a la violencia. Las víctimas suelen tener familias sobreprotectoras. Ambos reportan asimetría de poder entre los padres y suelen tener una evaluación negativa de su familia (Cenkseven, Onder y Yurtal, 2008). Ahmed y Braithwaite (2004) sostienen que el vivir en familias autoritarias, hacen que los niños experimenten una serie de emociones negativas, como la vergüenza, que hacen que los niños la expresen como agresión

Por otro lado, aunque la investigación puede ser escasa, algunos datos señalan una relación entre un **apego inseguro, ansioso y ambivalente** y ser víctima de maltrato. En estudios donde se ha utilizado simulación de juegos, los tipos que se catalogaron por tener este tipo de apego, eran más victimizadas por otros niños (Card, Isaacs y Hodges, 2008).

Otra variable muy importante relacionada con el maltrato escolar entre pares, es la falta de monitoreo de los padres (Idsoe, Solli y Cosmovici (2008). Esta situación es muy importante, pues múltiples estudios han demostrado que los padres muy pocas veces están enterados de la participación de sus hijos en el maltrato escolar entre pares, ya sea como víctimas o agresores. En un estudio llevado a cabo en 32 escuelas de Australia, donde se entrevistó a 1,401 alumnos y sus padres, se observó que las respuestas dadas por los padres y los niños con respecto al maltrato, no coincidían casi nada (Ahmed y

Braithwaite, 2004). Esta discrepancia es mayor cuando se trata de padres de niños que agreden a otros (Holt, Kaufman Kantor y Finkelhor, 2009).

Es importante señalar que en la investigación se ha observado que existe esta relación entre falta de supervisión y ambiente violento, sólo cuando se trata del autorreporte de los niños, cuando se analiza el autorreporte de los padres, suele no haber relación (Holt, Kaufman Kantor y Finkelhor, 2009). Esto nos podría estar indicando que los padres suelen ocultar información cuando se les pide que participen en los estudios.

Finalmente, hay que hablar sobre la participación de los padres en conjunto con la escuela para poner alto al maltrato entre pares. En 17 estados de Estados Unidos se ha modificado la legislación para promover la implementación de programas anti-bullying. Estas reformas señalan la necesidad de generar programas multisistema y multigrupo, en los que se trabaje en conjunto con alumnos, profesores y padres de familia (Holt, Kaufman Kantor y Finkelhor, 2009). Ahmed y Braithwaite (2004) señalan que los padres pueden promover modelos de aprendizaje vicario que generen sensación de autonomía y apoyo social en los niños. Sin embargo, los datos del estudio de Holt, Kaufman Kantor y Finkelhor (2009) señalan que pese a que la mayoría de los padres están conscientes del daño de la violencia escolar y que es necesaria su participación, sólo una tercera parte de los entrevistados dijeron estar dispuesto a trabajar conjuntamente con el personal de la escuela.

Variables sociales comunitarias

Si bien a nivel teórico se asume que existen variables comunitarias que se relacionan con la violencia escolar, se han llevado a cabo muy pocos estudios para comprobarlo empíricamente (Watkins, 2008).

Algunos estudios han analizado el impacto de la violencia externa en el interior de la escuela. En barrios violentos los niveles de agresión escolar suelen ser más altos. Cuando la violencia es común en el ambiente exterior, la conducta violenta es una característica normal de la vida escolar (Goldstein, 1994), y el bullying es visto como una característica normal de la vida diaria. Por otro lado, el desajuste emocional asociado con la violencia del barrio puede interferir con el desempeño académico e incrementar el riesgo de la presencia de bullying (Bacchini, et al., 2009).

La influencia del ambiente urbano podría facilitar el bullying a partir de tres mecanismos: 1) la violencia externa legitima la propia violencia dentro de la escuela; 2) la violencia del medio social genera la percepción de que el bullying es una buena

estrategia para aprender a defenderse en un medio violento externo; y 3) el bullying puede ser percibido como una forma de afrontamiento ante la amenaza externa (Bacchini, et al., 2009).

Por otra parte, Bacchini y sus colegas (2009) también se propusieron investigar la relación de varios aspectos del ambiente urbano y la incidencia de bullying. Además, en su estudio involucraron otras variables como sentido de comunidad, variables del barrio como sensación de pertenencia, sensación de seguridad, exposición a actos violentos y percepción del ambiente escolar, que es donde se llevan a cabo las conductas de abuso entre iguales. Estos autores entrevistaron a 734 estudiantes de una ciudad italiana, de los grados 7º, 10º y 13º, observando que el ambiente donde los niños habitan juega un papel muy importante, tanto en términos de una influencia objetiva, como de una influencia percibida. Sus resultados muestran que los niños agresores y agresores/víctimas reportan una mayor exposición a actos de violencia que los niños víctimas y los no involucrados. Los niños víctimas y los niños agresores/víctimas son los que tenían una peor percepción del ambiente escolar. En contraste, los niños agresores fueron los que poseyeron una percepción más positiva del ambiente escolar (Bacchini, et al., 2009).

Según la teoría de la Desorganización Social, el desorden social asociado a profesores y alumnos, así como altos niveles de marginación, se relacionan a un clima escolar más negativo, que repercute en mayores niveles de violencia (Bradshaw, Sawyer, y O'Brennan, 2009).

En contraposición a teorías individuales, la teoría de la desorganización social señala que el riesgo de que el individuo se incluya en conductas desviadas y su percepción misma del ambiente, están determinados por algunas variables del contexto (Bradshaw, Sawyer y O'Brennan, 2009). En el estudio llevado a cabo por estos autores, se muestra que las variables que estaban relacionadas a la violencia eran algunos indicadores de desorden escolar, tales como pobreza, movilidad y número de suspensiones. Sin embargo, en otros estudios no se observa esta relación. Por ejemplo, Watkins (2008) llevó a cabo un estudio donde participaron 10,308 estudiantes de 80 escuelas preparatorias de Estados Unidos, sus datos señalaron que la desventaja económica, la movilidad de residencia y los crímenes violentos no estaban asociados a la percepción de llevar armas a la escuela.

Otro hito de interés en el área es comparar el maltrato en escuelas rurales en comparación de escuelas urbanas. Aunque algunos investigadores señalan que existe más victimización en escuelas urbanas, en muchos estudios no se han observado diferencias en unos y otros ambientes (Card, Isaacs y Hodges, 2008).

Algunas variables situacionales que ocurren a nivel macrosocial o comunitario pueden relacionarse con el maltrato entre pares en la escuela. Estas variables pueden ser consideradas dentro del macro o el cronosistema. En un estudio llevado a cabo en una escuela de Luisiana, EUA, se logró de manera fortuita aplicar un cuestionario de bullying antes (1 mes) y después (2 meses) de que el huracán Katrina desbastara esa región. Los datos señalaron que los niveles de agresión se habían intensificado, sobre todo la violencia relacional. Los autores señalan que esta cuestión fue mediada por el **estrés postraumático** resultante. Es posible que cuando ocurre un reajuste social, los niños sienten la necesidad de reacomodarse, y por tanto buscar el dominio de otros, esto involucraría por tanto una búsqueda de un mayor estatus social por parte del agresor (Terranova, Boxer y Morris, 2009).

Variables ambientales físicas

Algunas variables del ambiente físico han sido identificadas como importantes en relación al maltrato escolar entre pares. Estas variables se ubican en torno al equipamiento escolar, el deterioro o conservación de la planta física y características propias de la escuela, como su tamaño.

Tamaño de la escuela

Múltiples trabajos teóricos y empíricos han señalado una relación positiva entre el tamaño de la institución escolar y el nivel de violencia (p.e. Bowes et al., 2009, Leung y Ferris, 2008). En escuelas demasiado grandes, existe un menor control visual de los docentes y del personal, lo que genera un mayor anonimato social, que les puede permitir a los alumnos llevar a cabo actos de agresión sin ser reconocidos ni castigados (Goldstein, 1994).

A los factores de tamaño de la escuela y la falta de supervisión, Limber (2006) añade que el carácter impersonal de la escuela puede ser un factor ambiental importante en el bullying. Quizás en la escuelas primarias no sea tan notorio este efecto, pero en la secundaria, en donde hay un maestro diferente para cada materia, el anonimato es mayor (es menos fácil conocer a los alumnos), haciendo más fácil la ocurrencia del bullying.

Densidad social y hacinamiento

Diferentes investigaciones (Evans, 2006) han señalado que los niveles de agresión escolar están relacionados con la densidad social de niños, es decir a la cantidad de niños que utilizan el lugar. En una revisión bibliográfica realizada por el autor antes citado, se identificaron múltiples estudios que señalaban que mientras que la densidad social de niños es mayor, los niveles de agresión también lo son.

Sin embargo, Regoeczi (2003) señala que los actos agresivos que surgen ante la presencia de hacinamiento, no se tratan precisamente de conducta asociadas al maltrato escolar entre pares. Este autor sostiene que estos actos no son violentos, sino que pertenecen a la denominada agresión reactiva. A diferencia del acto violento donde existe un objetivo claro de hacer daño, las acciones agresivas resultantes del hacinamiento, son sólo resultantes de la presión externa. Este autor señala que en estas situaciones, el acto agresivo debe ser visto como una conducta compensatoria y un tipo de “afrontamiento” ante la demanda ambiental.

Vigilancia y control

Wilcox, Augustine y Clayton (2006) utilizan un modelo ecológico del crimen para explicar el problema de la violencia en las escuelas. Su modelo sostiene que existen características del ambiente que afectan la conducta de supervisión e intervención sobre el espacio físico. De esta forma, los factores como la iluminación, la distancia entre los lugares, o el diseño de los corredores, determinan la percepción de control informal del crimen o agresión dentro de las escuelas. Cuando los pasillos o corredores están más hacinados, existen mayores oportunidades para que se cometan actos de agresión (Olweus, 1991, 1993 citado en Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009).

Sin embargo, las investigaciones sobre maltrato escolar entre pares, han señalado que suele no existir una relación entre la percepción de seguridad dentro de la escuela y la incidencia de los actos de violencia (Bacchini, 2009; Meyer-Adams y Conner, 2008). En este par de estudios, no se encontró una relación significativa entre ambas variables. De la misma forma, en el estudio de Watkins (2008), no se encontró relación entre la percepción de seguridad en la escuela y conductas violentas como portar armas dentro de la escuela.

Sin embargo, otros estudios señalan lo contrario. En un estudio llevado a cabo con 478 niños, en donde se les aplicó un cuestionario de conductas agresivas, de

victimización y percepción de seguridad en diferentes lugares de la escuela, se encontró una correlación negativa entre la incidencia de violencia y la percepción de seguridad (Varjas, Henrich y Meyers, 2009).

Algunos trabajos que se han enfocado en la intervención, han señalado que el aumentar la vigilancia en la escuela, genera una disminución de hasta del 50% de los actos de agresión relacionados con el bullying (Swearer y Doll, 2001).

Otras variables relacionadas al control social, tales como un buen manejo de grupo (enseñanza competente, monitoreo de tarea y conducta) y un eficiente cuidado de los niños, podrían asociarse a niveles menores de violencia (Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009).

La percepción de seguridad genera en los niños un mejor sentido de pertenencia y conexión a la escuela, además de que contribuye a generar un clima escolar más positivo, que se refleja en diferentes facetas de la vida escolar, como la convivencia y el desempeño académico (O'Brennan, Bradshaw y Sawyer, 2009).

Lugar donde ocurre la agresión

Otro tema importante relacionado al ambiente físico, es el lugar donde ocurren los actos de agresión. Las agresiones suelen ocurrir más en los lugares dedicados al juego (Atlas y Pepler, 1998).

Según un estudio observacional, en las agresiones registradas en áreas de juego, casi nunca se encontraba un adulto cerca (Atlas y Pepler, 1998).

Otro ambiente poco estudiado en torno a la agresión es el autobús escolar. Galliger, Tisak y Tisak (2009), llevaron a cabo un estudio con 157 niños de 8 a 12 años. A partir de entrevistas, se determinó que los niños en general perciben que en el autobús escolar ocurren más conductas prosociales que agresivas, las niñas reportaban más conductas prosociales que los varones, misma situación se presentó con los niños con mayor edad en relación a los niños más pequeños.

Todo esto nos lleva a señalar la necesidad de tener ambientes estructurados que cuenten con la vigilancia y control necesarios, que promuevan un nivel menor de violencia escolar (Atlas y Pepler, 1998). Según Galliger, Tisak y Tisak (2009), la estructura y el monitoreo (control) de los ambientes escolares son las dos variables más importantes que deberíamos tomar en cuenta para estudiar el fenómeno del maltrato escolar entre pares.

Áreas de juego y áreas verdes

Algunos investigadores han sostenido que los niveles de violencia escolar son mayores en las escuelas que no cuentan con el equipamiento de esparcimiento adecuado para los niños que acuden (Swearer y Doll, 2001). En espacios de recreo, si no existen condiciones ambientales para jugar, los niños serán más proclives a generar acciones de agresión hacia otros, como forma de “distracción”.

Normalmente, en los centros educativos no existe el equipamiento adecuado para el esparcimiento de los niños más grandes, por lo que es recomendable que se dividan los espacios de receso para los niños más grandes y los niños más pequeños (Swearer y Doll, 2001). Sin embargo, en un estudio llevado a cabo por McClelland (1994) se encontró que al colocar niños de la misma edad en el patio de recreo, los conflictos sociales no disminuían, sino al contrario, los conflictos aumentaban cuando sólo había niños de la misma edad en el patio de recreo.

Como se dijo antes, el mejoramiento de la posibilidad de juego puede generar una disminución de los índices de agresión escolar. Weinstein y Pinciotti (1988) reportan el proceso de construcción de un área de juegos en una escuela. Sus datos señalaron que el mejoramiento del espacio de juego repercutió en mejorar la interacción social de los niños, además de que se pudo apreciar una disminución de las conductas agresivas de los niños que acudían a la escuela.

Por otro lado, la presencia de vegetación en la escuela podría ser otro factor ambiental relacionado con los niveles de agresión. Kuo y Sullivan (2001a y 2001b) señalan que el contacto con áreas verdes puede reducir la fatiga mental de las personas. La fatiga mental se caracteriza por generar altos niveles de irritabilidad, impulsividad emocional y dispersión en la atención. Todos estos elementos se relacionan con cierta propensión a la violencia en ambientes urbanos. El estar en contacto con ambientes restauradores, o sea estar expuestos directamente a vegetación o ambientes naturales, hace que la fatiga mental se reduzca, lo que promueve que el nivel de agresión y de violencia también disminuya. Siguiendo esta línea de pensamiento, Han (2009) realizó un cuasi experimento en dos salones de clases. En uno colocó plantas en la parte posterior del salón, mientras que el otro fue utilizado como grupo control. En sus mediciones, observó que los estudiantes del grupo experimental mostraban menores índices de agresividad y mayores de convivencia social, además de otros beneficios relacionados a la salud.

Factores situacionales

Los factores situacionales pueden ser importantes para comprender el fenómeno del maltrato escolar entre pares. Siegel (2008) señala que los niños testigos de maltrato de sus compañeros, podrían ser más proclives a intervenir para detener la situación, cuando está se concibe como clara y existe más información disponible.

Otros factores situacionales, tienen que ver con los eventos que ocurren en el momento del evento de maltrato. En el estudio de Atlas y Pepler (1998), se observó que el 65% de las agresiones se presentaban cuando la víctima estaba en una actividad solitaria, 23% en actividades grupales y 12% en alguna actividad dirigida por el profesor. Estos datos señalan la importancia de la cercanía del profesor para evitar las acciones de maltrato, ya que estas suelen darse con mayor frecuencia cuando los niños están solos.

3.8 Métodos de evaluación del maltrato escolar entre pares

Cómo se señaló en el capítulo referente a la incidencia del maltrato escolar entre pares, existen diversos métodos o estrategias que han sido utilizadas para la medición y evaluación del fenómeno. En dicha sección se ha señalado que el porcentaje de niños involucrados en el fenómeno está relacionado con el método de evaluación utilizado. Ante esto, podemos comenzar a analizar ventajas y limitaciones de ciertos métodos sobre otros. El presente capítulo tiene el objetivo de analizar y discutir de forma amplia estas implicaciones.

Entre las diferentes formas de evaluación del bullying, podemos encontrar los cuestionarios de autorreporte, los reportes de pares y adultos (nominación), métodos observacionales y cuestionarios sociométricos (Pellegrini, 2001). Aún cuando pueden generar resultados diferentes, de forma general se ha señalado que el autorreporte suele mostrar niveles más altos de incidencia en comparación del resto de los métodos. En contraste, los métodos observacionales normalmente reportan una menor incidencia. No obstante, algunos estudios sostienen que ocurre un acto de maltrato al menos dos veces cada hora (Nishina, 2004).

Escalas de autorreporte

El propósito de esta sección no es la revisión y análisis de los diferentes cuestionarios estandarizados de autorreporte que se han desarrollado para evaluar la incidencia del maltrato escolar entre pares, sino presentar algunas características, ventajas y desventajas, del uso de estas técnicas para el estudio del fenómeno.

En la revisión de la literatura que fue llevada a cabo para el presente trabajo, se pudo observar que existen al menos dos tipos de autorreporte: 1) los que incluyen una sola pregunta para evaluar la incidencia del fenómeno y 2) los que involucran escalas psicométricas estandarizadas, compuestas de diversas preguntas, con ciertos niveles de confiabilidad y validez.

En el primer tipo, los estudios sólo utilizan un reactivo para preguntarle a los participantes con qué frecuencia se ven involucrados en acciones de maltrato, en algún rol determinado. Por ejemplo, en el estudio de Klomek et al. (2009), los niños participantes tenían que responder dos preguntas: 1.- *¿Con que frecuencia molestas a otros?* Y 2.- *¿Con qué frecuencia eres molestado?* Para ambas preguntas existía una escala de respuesta de tres niveles, donde el "1" se refería a "Nunca" y el "3" significaba "siempre".

En otros estudios, únicamente se utiliza una pregunta para evaluar la frecuencia con respecto a un solo rol, por ejemplo, en el estudio de Laeheem, Kuning, McNeil y Besag (2009), llevado a cabo en Tailandia con una muestra representativa, simplemente se les preguntó a los sujetos si maltrataban a otros o no.

Chan (2009) señala que ya que asumimos que el fenómeno del maltrato escolar entre pares es un fenómeno muy complejo, el hecho de preguntar simplemente a los estudiantes "¿Tú sufres bullying?", sería una forma muy incompleta de aproximarnos al fenómeno. Dentro del bullying existen diferentes dimensiones o formas de agresión. Según este autor, la principal desventaja de esta forma de evaluación, es que no se sabría a cual dimensión se refiere cuando el individuo contesta esta pregunta.

Una variante de este tipo de evaluación es el presentar primero una definición sobre el fenómeno del bullying, para después preguntar (con una sola pregunta) con qué frecuencia se involucran en este tipo de conductas. Un ejemplo de esta escala es la *Child Social Behavior Scales* (Terranova, Boxer y Morris, 2009) en la que primero se les presentaba a los niños una definición de bullying, haciendo énfasis, en la reiteración, la intencionalidad y la asimetría de poder, para después preguntarles "¿Con que frecuencia has maltratado / has sido maltratado por otros?". Se utiliza una escala de cuatro puntos (0=nunca a 4=siempre).

En este tipo de autorreporte, existen muchos estudios, de los que podemos dudar de sus resultados, ya que sólo se utilizó una pregunta, y muchas veces no fue bien planteada. Por ejemplo, en el estudio de Laeheem, Kuning, McNeil y Besag (2009) simplemente se les preguntó a los entrevistados si molestaban a otros. En otro estudio, llevado a cabo por Aslund, Starrin, Leppert y Nilsson (2009), con una muestra de más de 5000 adolescentes suecos, su forma de medir el bullying simplemente consistió en preguntarles a sus entrevistados si en el último año escolar habían ejercido algún tipo de agresión física o verbal. Otro ejemplo es el estudio de Watkins (2008), quien les preguntó a sus estudiantes de secundaria con qué frecuencia llevaban armas a la escuela. No creemos que los estudiantes que suelen llevar armas a la escuela suelen reportar esto en cuestionarios estandarizados que les aplican investigadores que visitan una vez la escuela.

En estos estudios, y en muchos más, se ha podido observar que su forma de evaluar el fenómeno resulta ser ambigua, inespecífica. Esto es preocupante si tomamos en cuenta que muchos estudios con muestras nacionales representativas utilizan este método de evaluación.

Nominación y cuestionarios sociométricos

Algunos autores han utilizado técnicas sociométricas para evaluar el maltrato escolar entre pares. Esta técnica propuesta por Moreno en la década de los 50, consiste en preguntarles a los estudiantes los nombres de los compañeros y compañeras que eligen y rechazan. Con esta técnica, algunos autores también les piden a los estudiantes que escriban nombres de compañeros y compañeras que son víctimas y agresores de bullying. Dentro de esta perspectiva, podemos encontrar el trabajo de Babarro (2010), quien ha desarrollado un software para facilitar la aplicación del cuestionario sociométrico. Según este autor, esta forma de evaluación permite que los niños rompan la llamada "*Ley del silencio*" y se posibilite un acercamiento más cercano al fenómeno.

Métodos observacionales

Algunos estudios en torno al maltrato escolar entre pares han utilizado métodos observacionales para evaluar el fenómeno. La metodología observacional permite

analizar la consistencia trans-ocasional, el desarrollo de la continuidad, y crecimiento de la victimización entre pares (Snyder, Brooker, Patrick, Snyder, Schrepferman y Stoolmiller, 2003). Atlas y Pepler (1998) sostienen que el método observacional es el único método verdaderamente ecológico, que permite tener una aproximación integral a la transacción entre el contexto y el individuo, relacionados al bullying. Otra ventaja de este método es que permite hacer registros con poblaciones que no cuenten con habilidades de lectoescritura, como preescolares.

En esta metodología, los investigadores forman categorías de conductas a registrar, para después levantar registros de su frecuencia a lo largo del tiempo de observación, según ciertas reglas que se eligen con anterioridad.

En algunos de los trabajos que fueron revisados, se pudo observar que normalmente lo que se registra son las conductas de agresión física. Sin embargo, en otros estudios, han considerado diferentes tipos de agresión, este es el caso de Snyder et al. (2003), en el que se utilizaron tres códigos diferentes, referentes a la agresión física, verbal y relacional.

Finalmente, hay que señalar que una gran posibilidad que tiene esta metodología, es que de esta forma el investigador tiene la capacidad de observar el fenómeno de forma excepcional, ya que a) permite observar la frecuencia de los episodios de bullying, la duración de estos, además de poder registrar que es lo que hacen los individuos (víctimas, agresores y testigos) en estos episodios. Un claro ejemplo es el estudio de Atlas y Pepler (1998). Ellos tomaron como espacio muestral de 28 horas de observación videograbada, en la que se utilizaron micrófonos y cámaras remotas. Según sus datos, se pudo establecer que ocurren actos de agresión dos o tres veces por hora, la duración promedio de los episodios fue de 26 segundos (s), en un rango que iba de 2s a 227s. De la misma forma, se pudo observar que en el 85% de los casos, hay otros niños presentes, pero en sólo 10% algún niño interviene para frenar la violencia, además de que en la gran mayoría de los actos de agresión, no estaba presente un adulto.

Métodos cualitativos

Algunos autores han optado por métodos cualitativos para evaluar el fenómeno del maltrato escolar entre pares. Un ejemplo es el estudio de Visser, Singer, van Geert, y Kunnen (2009), quienes entrevistaron a 64 niños, pidiéndoles que contaran su experiencia sobre el fenómeno, después de presentarles un video que mostraba una situación de

maltrato entre pares. Las respuestas a esta entrevista fueron analizadas haciendo análisis de contenido por medio de categorías.

Métodos múltiples

La información expuesta hasta este momento nos señala la necesidad de utilizar más de un método en la evaluación del fenómeno de la agresión entre pares. Cada uno de los diferentes métodos posee ventajas y desventajas, por lo que la conjunción de más de uno puede arrojar información más rica.

Otra cuestión importante que se debería tomar en cuenta, es el tipo de informante que es considerado para la investigación. En la investigación, los datos de los diferentes informantes muestran tener discrepancias entre sí. Por ejemplo, en el estudio de Rønning et al. (2009) fueron entrevistados padres de familia, alumnos y profesores, para tener una imagen más completa de la frecuencia con la que ocurrían actos de agresión relacionadas con el maltrato escolar entre pares. Los profesores reportan más frecuencia (6.6%) que los padres (1%) y que los niños (2%). En contraste, en las frecuencias de victimización los niños reportaban una mucho mayor frecuencia (6.6%) que los padres (1.8%) y los profesores (2.3%).

3.9 Métodos de intervención

La información analizada en las últimas siete secciones sustenta la idea de que el maltrato escolar entre pares es un fenómeno altamente complejo, en el que convergen múltiples variables que pueden ser localizadas a nivel del individuo y a nivel del ambiente. Se plantea pues, la necesidad de tener una perspectiva amplia y ecológica para lograr un acercamiento ideal a la investigación y la intervención sobre este fenómeno.

El fenómeno del bullying ha causado un incremento masivo en la generación de estudios científicos de investigación e intervención alrededor del mundo. Sin embargo, con respecto a la intervención, aun cuando existen muchos modelos de intervención publicados no siempre han resultado ser efectivos. Howard, Flora, y Griffing (1999) señalan que existen alrededor de 300 programas de intervención diferentes, sin embargo, solo la cuarta parte cuentan con apoyo empírico sobre su efectividad.

Harris (2009) señala algunos puntos metodológicos que han determinado el fracaso de múltiples modelos de intervención:

- a)** Falta de diseños de investigación rigurosos, que involucren cuestiones como la aleatorización y control experimental
- b)** Problemas de control de la varianza
- c)** Validez interna cuestionable
- d)** Falta de vinculación entre la investigación y las estrategias de intervención

Visser, Singer, van Geert, y Kunnen (2009) señalan que el principal problema de los modelos de intervención es el objetivo que cada uno persigue. Los viejos programas de intervención, los llamados programas de un solo factor, sólo se enfocaban en atacar una cuestión de la conducta social (p. e. aprendizaje de habilidades sociales, corrección de cogniciones erradas o mejoramiento del procesamiento de la información social). Planteamientos más recientes, proponen modelos de intervención que incidan en múltiples factores, es decir, no sólo llevar a cabo una sola estrategia, sino considerar múltiples estrategias que pretendan incidir en múltiples áreas. Esta cuestión resultará ser muy importante, ya que es muy probable que múltiples factores sean responsables del fenómeno, y al actuar al mismo tiempo, sean necesarias múltiples estrategias para atacar estos antecedentes

Otro punto importante de la intervención, es el nivel al que se trabaja. Muchos programas plantean trabajar con los niños a nivel individual; sin embargo, muchas veces el trabajo sólo individual no es tan efectivo que si se trabajara a nivel grupal Cassidy (2009).

Otra cuestión importante en la intervención, es el tipo de programa que se trata. Según (Rose, 2008) existen al menos tres diferentes tipos de programas de intervención contra la violencia escolar:

- a)** Programas encaminados a hacer una escuela más segura, a través de cambiar algunas de las características del ambiente físico, como la colocación de bardas.
- b)** Programas que enseñan interacción pacífica y resolución no violenta de conflictos, y desarrollo de habilidades sociales.
- c)** Programas de cambio organizacional, que apuntan a mejorar el clima escolar y se trabaja sobre todo con los administrativos.

Otra clasificación la proponen Espelage y Horne (2008), quienes señalan que existen dos tipos de programa: los universales y los específicos. Los programas universales trabajan a nivel de toda la escuela. Por ejemplo, se pueden enfocar en que todas las personas de la escuela (alumnos, profesores, trabajadores) cuenten con habilidades para lidiar con los problemas asociados a la violencia entre pares. Normalmente, estos modelos involucran talleres, pláticas y otras estrategias psicoeducativas. En contraste, los otros modelos, los específicos, se proponen trabajar enfocándose en grupos problemáticos, como por ejemplo, grupos de sólo agresores, o sólo víctimas.

Por otra parte, algunos programas han resultado ser inefectivos en el combate al bullying. Por ejemplo, los programas de tolerancia cero, que involucran medidas coercitivas hacia los niños agresores, como expulsiones o días de suspensión, aparentemente no han mostrado ser efectivos (Espelage y Horne, 2008).

A continuación se exponen algunos programas de intervención que han resultado ser medianamente efectivos.

Programa Antibullying de Olweus: Según los datos, este programa puede reducir la frecuencia de los actos de agresión hasta en un 50%. Los puntos que contempla este programa son los siguientes:

- a) Reducir las oportunidades y recompensas de conductas asociadas al maltrato escolar entre pares.
- b) Entrenar a profesores para generar un clima positivo con todos los estudiantes
- c) Protección especial y apoyo a estudiantes víctimas.
- d) Incrementar en todos los miembros de la comunidad las creencias sobre el maltrato, y las formas de manejar estas situaciones.

Para conseguir estos propósitos, se han enlistados diferentes estrategias de intervención:

- a) Aplicación del cuestionario de Olweus a toda la escuela, para conocer la magnitud del problema.
- b) Exponer en una conferencia comunitaria estos resultados.
- c) Aumentar el nivel de vigilancia en áreas de la escuela.
- d) Se identifican los posibles agresores y víctimas para darles apoyo y seguimiento más cercano.
- e) Establecer tiempos de recreo separados para niños grandes y pequeños.

f) En el aula, se motiva a los profesores para que establezcan junto con los niños reglas sobre el maltrato entre pares. Ejemplos de estas normas pueden ser: a) yo no molesto a otros, b) yo intento defender a otros niños que estén siendo molestados. De la misma forma, se acuerdan sanciones para aquellos niños que no respeten estas reglas.

g) Finalmente, es muy posible que se detecten casos de agresores o víctimas que necesiten atención más allá de las medidas tomadas. A estos niños se les motiva a buscar ayuda profesional, tal vez psicoterapéutica, más profunda. También sería conveniente trabajar con las familias de estos individuos, con el objetivo de mejorar el ambiente y el apoyo familiar.

Otro programa más o menos efectivo en el combate del maltrato escolar entre pares, es el presentado por (Newman et al., 2001, citado en Espelage y Horne, 2008), el cual consta de 7 módulos:

a) Incrementar el conocimiento de profesores y alumnos sobre el bullying, es conveniente que los maestros desarrollen una definición conjuntamente con sus alumnos. Esto incrementa que los niños conversen entre sí, para hablar sobre qué es bullying, quien es agresor, y donde ocurre. Se pueden hacer ejercicios para llevar a los niños a pensar sobre los efectos negativos de la agresión física y verbal.

b) Jornadas de discusión con los alumnos sobre el maltrato entre pares, sus características, consecuencias y los roles de los niños involucrados.

c) Discusión sobre el papel y características de los niños y niñas víctimas.

d) Entrenamiento en acciones concretas para liberarse del bullying, tales como establecer reglas, actuar rápido, habilidades sociales, empatía y entrenamiento de la ira.

e) Trabajar directamente con víctimas.

f) Se discuten cuestiones de la prevención.

g) Se trabajan con ejercicios de relajación y formas de afrontamiento.

Otro programa que ha resultado ser efectivo en el combate al maltrato entre pares, es el que propone Babarro (2010), quien toma como parte fundamental la estructura social en torno al fenómeno. Este programa toca los siguientes puntos:

a) Primero se les pide a todos los alumnos que contesten un cuestionario electrónico, el IESOCIO, que fue desarrollado por este autor, y que permite hacer evaluaciones sociométricas de las relaciones de los alumnos en su salón escolar. Los alumnos contestan

este instrumento en el centro de cómputo de la escuela, facilitando su aplicación, calificación y análisis.

b) Con esta información se identifica a alumnos y alumnas que a) estén viviendo situaciones de maltrato, b) que se muestren aislados socialmente y c) alumnos que muestren características de liderazgo y prosocialidad, que puedan ayudar a sus demás compañeros y compañeras.

c) Se motiva a los compañeros con alto estatus social, y habilidades prosociales a que ellos se encarguen de trabajar y ayudar a los niños que reportan ser víctimas de maltrato entre compañeros.

d) Con la información obtenida, también se reestructura la forma en la que los estudiantes se sientan dentro del salón de clases. Con esto, se busca que los niños que están siendo victimizadas, sean rodeados de sus amigos y de los niños con altos estatus sociales y prosociales.

e) Con esta información, se pueden hacer los nuevos grupos de los ciclos escolares posteriores. Este autor propone la construcción de grupos "colchones" donde existan más niños prosociales que ayuden a niños en riesgo.

f) Todo esto, se puede ir acompañando de tutorías o seguimiento con el apoyo de videos o materiales de entrenamiento.

Como se puede observar, todos estos programas de componen de múltiples acciones que pueden resultar efectivos en determinada medida. La cuestión principal de los métodos de intervención es que en muchas ocasiones han fallado para ofrecer una respuesta efectiva para reducir los niveles de violencia en la escuela.

4. Método

Planteamiento general del problema

Como se ha mencionado hasta ahora, el maltrato escolar entre pares es considerado un problema de salud pública en nuestro país y en muchos otros países del mundo. A la par de este planteamiento, las investigaciones más recientes han señalado la necesidad de incluir en el estudio de este fenómeno factores contextuales implicados en la escuela.

El desarrollar trabajos basados en estos factores, podría desembocar en la generación de novedosos y más eficientes planes de intervención.

El presente proyecto se dividió en tres fases para llevar a cabo su implementación. La primera fase tuvo el objetivo de representar un primer acercamiento al fenómeno; la segunda fase tuvo como objetivo construir y estandarizar los instrumentos psicométricos necesarios para evaluar el fenómeno y en la tercera fase se llevó a cabo un proceso de intervención destinado a disminuir el maltrato escolar entre iguales en un escenario escolar. De forma general, se puede plantear las siguientes preguntas de investigación sobre todo el proyecto general:

PG 1. ¿Cómo influyen los factores contextuales en la incidencia del maltrato escolar entre pares en escenarios escolares de educación básica?

PG 2. ¿De qué forma pueden ser modificados estos elementos, para impactar en la disminución de los niveles de maltrato escolar entre pares?

En las siguientes secciones se exponen detalladamente las metodologías y resultados implementados en cada una de estas fases.

4.1 Fase 1 Estudio exploratorio

Método

Planteamiento del problema

Con el fin de tener un primer acercamiento al estudio del maltrato escolar entre pares y su relación con los aspectos ambientales de la escuela, se plantearon las siguientes preguntas en relación a los objetivos de esta primera fase:

P01. ¿Cuáles son las conductas que los niños y las niñas reportan usar para molestar a otros niños?

P02. ¿Cuáles son los elementos del contexto que los niños consideran más importantes de su estancia en la escuela?

Derivados de estas preguntas se desprenden los siguientes objetivos:

- **Identificar las conductas agresivas que los niños utilizan para molestar a otros niños.**
- **Evaluar si existe diferencias entre las formas de agresión utilizadas por niños y por niñas.**
- **Identificar los factores contextuales más sobresalientes, que los niños reportan, tomando en cuenta su escuela, su salón de clases y sus profesores.**
- **Generar un espacio muestral del léxico que utilizan los niños para referirse al maltrato entre iguales y a los factores contextuales, lo que permitirá construir escalas psicométricas conformadas por las propias palabras de los niños.**

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 135 niños de primaria y 34 de secundaria. Con una edad promedio de 11.8 años. Del total, 79 fueron niñas y 88 niños, el resto no escribió su sexo en la hoja de registro. Los niños que participaron pertenecían a grupos de 4to, 5to y 6to de primaria, y 2do de secundaria. Todos fueron estudiantes de escuelas pertenecientes a la delegación Iztapalapa, Distrito Federal.

El muestreo fue por oportunidad, no probabilístico. Los datos fueron recabados con el apoyo del "Programa Por una cultura de no violencia y buen trato en la comunidad educativa", perteneciente a la Secretaría de Educación del Distrito Federal.

Instrumentos

Se construyó un cuestionario de 13 preguntas abiertas que indagaban sobre tres áreas en específico: **1)** Formas de agresión entre niños y niñas, **2)** Motivos del maltrato escolar entre iguales y **3)** Gustos y disgustos de la escuela, el salón de clases y los profesores.

Las preguntas fueron redactadas de la forma más simple posible. El cuestionario utilizado puede ser encontrado en el Apéndice 1. En el cuestionario también se preguntaba por el sexo y la edad de los participantes.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados de forma colectiva en los salones de clases, durante algunas visitas de difusión que realizaba personal de la SEDF. Las instrucciones fueron dadas de forma verbal, indicando que primero escribieran sus datos personales. A continuación, se les dijo que contestaran las preguntas según su opinión personal y escribieran lo primero que se les viniera a la cabeza, que no se esforzaran mucho, ya que lo que más nos interesaba era sus primera impresión. Las respuestas de todos los participantes fueron capturadas en hojas de cálculo, para ser sometidas a análisis de contenido, utilizando el método de categorización.

Resultados

Los resultados para cada pregunta se muestran a continuación. En cada caso, se presentan las frecuencias para cada categoría y el porcentaje que representan. Se han colocado los valores divididos por sexo y por nivel escolar.

En el caso de la primera pregunta, (que indagaba sobre el tipo de agresiones de varones a varones), se puede observar que las acciones de "pegar / golpear", son las que muestra una mayor frecuencia. Las agresiones verbales ("*insultos, groserías, apodos*") también representan un buen porcentaje de respuestas. Aparece también el "quitar las cosas", la cual representa una conducta de la dimensión de agresiones físicas indirectas o daño a la propiedad. Estos datos pueden observarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Resultados para la pregunta "¿De qué forma los niños molestan a otros niños"

	Total		Niños		Niñas		Primaria		Secundaria	
	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Pegar / golpear	113	26,3	57	25,3	53	26,9	83	24,7	30	31,9
Insultos	45	10,5	23	10,2	21	10,7	33	9,8	12	12,8
Groserías	34	7,9	11	4,9	23	11,7	30	8,9	4	4,3
Apodos	34	7,9	15	6,7	18	9,1	27	8,0	7	7,4
Agredir / molestar	33	7,7	21	9,3	11	5,6	29	8,6	4	4,3
Quitar las cosas	24	5,6	12	5,3	12	6,1	16	4,8	8	8,5
Decir de cosas	21	4,9	13	5,8	8	4,1	18	5,4	3	3,2
Zapes	11	2,6	10	4,4	1	0,5	10	3,0	1	1,1
Empujando	10	2,3	5	2,2	5	2,5	10	3,0	0	0,0
Peleando	10	2,3	3	1,3	7	3,6	10	3,0	0	0,0
Patadas	9	2,1	6	2,7	3	1,5	9	2,7	0	0,0

En relación a la segunda pregunta, (que indagaba sobre las agresiones de varones a niñas), el patrón de respuesta es bastante similar al de la pregunta anterior. Los golpes siguen siendo la categoría con más menciones, mientras que las agresiones verbales y de daño a la propiedad se conservan. Adicionalmente, aparecen otras conductas, tales como "manoseos", "besar a la fuerza", "jalar el cabello", "acoso" o "levantar faldas", que podrían catalogarse como agresiones de tipo sexual o de género, ya que se caracterizan por ser cometidas comúnmente por un varón hacia una mujer. Aparentemente, estas agresiones son más comunes entre los alumnos de secundaria. En la Tabla 2 se exponen todos estos resultados.

Tabla 2. Resultados para la pregunta "¿De qué forma los niños molestan a las niñas"

	Total		Niños		Niñas		Primaria		Secundaria	
	F	%	f	%	F	%	f	%	F	%
Pegar/golpear	68	17,9	37	18,9	29	16,6	56	19,7	12	12,5
Insultos	41	10,8	17	8,7	23	13,1	35	12,3	6	6,3
Agredir/molestar	29	7,6	20	10,2	9	5,1	24	8,5	5	5,2
Groserías	22	5,8	7	3,6	14	8,0	18	6,3	4	4,2
Jalar cabellos	22	5,8	17	8,7	5	2,9	20	7,0	2	2,1
Manoseo / besar a la fuerza	22	5,8	14	7,1	7	4,0	9	3,2	13	13,5
Decir de cosas	20	5,3	8	4,1	12	6,9	19	6,7	1	1,0
Quitar las cosas	19	5,0	12	6,1	6	3,4	11	3,9	8	8,3
Apodos	15	3,9	4	2,0	11	6,3	12	4,2	3	3,1
Empujando	14	3,7	5	2,6	9	5,1	13	4,6	1	1,0
Acoso	14	3,7	4	2,0	10	5,7	4	1,4	10	10,4
Burlas	10	2,6	4	2,0	6	3,4	7	2,5	3	3,1
Levantar faldas	10	2,6	1	0,5	8	4,6	4	1,4	6	6,3
Gritos	9	2,4	4	2,0	4	2,3	7	2,5	2	2,1

En la Tabla 3 se muestran los resultados para la tercera pregunta, que indagaba sobre las formas de violencia ejercida de niñas hacia otras niñas. Como se puede observar, la estructura es bastante similar a las preguntas anteriores, los golpes continúan siendo la primera mención, y las agresiones verbales siguen representando un porcentaje importante de la distribución total. Algunas conductas que se pueden clasificar como agresiones sociales ("amenazas", "echar miradas feas") aparecen en esta pregunta.

Tabla 3. Resultados para la pregunta "¿De qué forma las niñas molestan a otras niñas"

	Total		Niños		Niñas		Primaria		Secundaria	
	F	%	f	%	F	%	f	%	F	%
Pegar/golpear	57	16,7	26	14,9	29	18,1	41	15,9	16	19,0
Insultos	34	9,9	19	10,9	14	8,8	25	9,7	9	10,7
Agredir/molestar	24	7,0	12	6,9	11	6,9	17	6,6	7	8,3
Groserías	21	6,1	11	6,3	10	6,3	19	7,4	2	2,4
Decir de cosas	20	5,8	13	7,4	7	4,4	17	6,6	3	3,6
Peleando	17	5,0	13	7,4	4	2,5	16	6,2	1	1,2
Apodos	16	4,7	9	5,1	7	4,4	15	5,8	1	1,2
Gritos	14	4,1	7	4,0	6	3,8	10	3,9	4	4,8
Jalar cabellos	14	4,1	8	4,6	6	3,8	12	4,7	2	2,4
Amenazas	11	3,2	2	1,1	8	5,0	5	1,9	6	7,1
Empujando	10	2,9	4	2,3	6	3,8	9	3,5	1	1,2
Novio	10	2,9	4	2,3	5	3,1	4	1,6	6	7,1
Miradas feas	10	2,9	4	2,3	6	3,8	8	3,1	2	2,4
Quitar cosas	9	2,6	3	1,7	6	3,8	6	2,3	3	3,6

En la Tabla 4 se exponen los resultados de la cuarta pregunta, (que indagaba sobre la forma en la que molestan las mujeres a los varones). Nuevamente, los golpes representan la primera opción; las agresiones verbales siguen constituyendo buena parte de la distribución total. Algunas conductas que podríamos clasificar como de tipo sexual, aparecen en esta pregunta como "diciendo que son novios". Quizás hay un mayor énfasis en las conductas verbales, como se podía esperar, ya que se trata de mujeres hacia hombres, sin embargo llama fuertemente la atención que no importando esto, los golpes físicos continúan siendo la primera mención.

Hasta el momento, se puede observar que los golpes es la forma de violencia más común entre los estudiantes, no importando el sexo ni el nivel escolar. Tal vez, las agresiones verbales representen un porcentaje más alto, pero su frecuencia se divide en varias conductas distintas. El daño a la propiedad es una conducta que aparece en la mayoría de las preguntas. Algunas conductas asociadas a la violencia social y sexual o de género, aparecen con mayor frecuencia cuando se ven involucradas las niñas, ya sea del lado de quien ejerce o quien recibe violencia.

Tabla 4. Resultados para la pregunta "¿De qué forma las niñas molestan a los niños"

	Total		Niños		Niñas		Primaria		Secundaria	
	F	%	f	%	F	%	f	%	F	%
Pegar/golpear	72	21,1	38	22,0	32	20,1	51	20,3	21	23,3
Insultos	30	8,8	15	8,7	15	9,4	26	10,4	4	4,4
Agredir/molestar	25	7,3	13	7,5	11	6,9	21	8,4	4	4,4
Decir de cosas	17	5,0	4	2,3	12	7,5	13	5,2	4	4,4
Diciendo que son novios	16	4,7	5	2,9	11	6,9	14	5,6	2	2,2
Apodos	15	4,4	7	4,0	8	5,0	12	4,8	3	3,3
Groserías	14	4,1	9	5,2	5	3,1	11	4,4	3	3,3
Empujando	14	4,1	5	2,9	9	5,7	13	5,2	1	1,1
Acoso	14	4,1	8	4,6	5	3,1	7	2,8	7	7,8
Patadas	11	3,2	8	4,6	3	1,9	11	4,4	0	0,0
Gritos	11	3,2	4	2,3	5	3,1	6	2,4	5	5,6
Quitar cosas	9	2,6	5	2,9	4	2,5	7	2,8	2	2,2

Al respecto de los motivos que los estudiantes identifican para que ocurra la violencia entre pares, se puede apreciar en la Tabla 5 que el "juego / por gusto" es la categoría que aparece con una mayor frecuencia. Las categorías que hacen referencia al conflicto ("no se caen bien", "los provocan") ocupan el segundo y tercer lugar. Algunas otras categorías denotan algunas características del niño agresor o del niño agredido. Hay que señalar que es un porcentaje considerable los niños que indican que el motivo de agresión es únicamente "porque sí". Estos datos señalan claramente la existencia de un elemento lúdico dentro del maltrato escolar entre pares.

Tabla 5. Resultados para la pregunta "¿Por qué los niños y las niñas molestan a otros niños?"

	Total		Niños		Niñas		Primaria		Secundaria	
	F	%	f	%	F	%	f	%	F	%
Por juego / por gusto	49	17,6	27	19,4	20	14,9	33	15,5	16	24,2
No se caen bien	42	15,1	22	15,8	20	14,9	35	16,4	7	10,6
Los provocan	30	10,8	10	7,2	20	14,9	29	13,6	1	1,5
Porque son malos	18	6,5	8	5,8	10	7,5	17	8,0	1	1,5
Porque si	16	5,7	9	6,5	6	4,5	13	6,1	3	4,5
Se creen mucho	12	4,3	6	4,3	6	4,5	8	3,8	4	6,1
Son diferentes	12	4,3	12	8,6	0	0,0	2	0,9	10	15,2
No los quieres en casa	10	3,6	2	1,4	8	6,0	8	3,8	2	3,0
No se defienden	10	3,6	8	5,8	2	1,5	10	4,7	0	0,0
Porque son más fuertes	10	3,6	7	5,0	2	1,5	7	3,3	3	4,5
Envidia	9	3,2	4	2,9	5	3,7	8	3,8	1	1,5

Las preguntas restantes tuvieron el objetivo de indagar sobre gustos y disgustos de diferentes aspectos del contexto escolar, como son la escuela en general, el salón de clases y los profesores. En las Tablas 6 y 7 se muestran gustos y disgustos por la escuela.

Tabla 6. Resultados para la pregunta "¿Qué es lo que más te gusta de tu escuela?"

	Total		Niños		Niñas		Primaria		Secundaria	
	F	%	f	%	F	%	f	%	F	%
Los maestros	49	12,9	21	11,0	28	15,3	41	13,7	8	9,8
El recreo	43	11,3	22	11,5	18	9,8	27	9,0	16	19,5
Los compañeros	34	8,9	14	7,3	20	10,9	18	6,0	16	19,5
Aula de medios	32	8,4	20	10,5	12	6,6	29	9,7	3	3,7
Aprender	31	8,1	14	7,3	17	9,3	29	9,7	2	2,4
Educación física	26	6,8	18	9,4	7	3,8	23	7,7	3	3,7
El patio / las canchas	22	5,8	15	7,9	7	3,8	20	6,7	2	2,4
Los salones	21	5,5	11	5,8	10	5,5	19	6,4	2	2,4
Jugar	20	5,2	10	5,2	10	5,5	19	6,4	1	1,2
La convivencia	14	3,7	5	2,6	8	4,4	6	2,0	8	9,8
Las materias	13	3,4	7	3,7	6	3,3	9	3,0	4	4,9
Las áreas verdes	9	2,4	4	2,1	5	2,7	9	3,0	0	0,0

Tabla 7. Resultados para la pregunta "¿Qué es lo que menos te gusta de tu escuela?"

	Total		Niños		Niñas		Primaria		Secundaria	
	F	%	f	%	F	%	f	%	F	%
La violencia	44	13,4	21	12,1	23	15,6	42	16,8	2	2,6
Los maestros	41	12,5	18	10,3	18	12,2	18	7,2	23	29,5
Los baños	32	9,8	21	12,1	11	7,5	26	10,4	6	7,7
Las materias	31	9,5	22	12,6	7	4,8	19	7,6	12	15,4
Aprender	24	7,3	12	6,9	12	8,2	16	6,4	8	10,3
Los compañeros	22	6,7	10	5,7	12	8,2	20	8,0	2	2,6
La limpieza	16	4,9	6	3,4	10	6,8	16	6,4	0	0,0
Ambiente físico	14	4,3	6	3,4	8	5,4	13	5,2	1	1,3
Los regaños	14	4,3	6	3,4	8	5,4	9	3,6	5	6,4
El patio	13	4,0	9	5,2	4	2,7	12	4,8	1	1,3
La comida	11	3,4	8	4,6	3	2,0	7	2,8	4	5,1
Los salones	10	3,0	5	2,9	5	3,4	6	2,4	4	5,1
Nada	10	3,0	7	4,0	3	2,0	9	3,6	1	1,3
El mobiliario	9	2,7	4	2,3	5	3,4	9	3,6	0	0,0

En relación a los gustos de la escuela, los aspectos sociales ("los maestros", "los compañeros", "la convivencia") parecen ocupar los primeros lugares en la distribución de frecuencias. Otro lugar importante es ocupado por aspectos propiamente académicos tales como el "aula de medios", "aprender" o "las materias". Finalmente, aparecen elementos relacionados con el ambiente físico de la escuela, tales como "el patio / las canchas", "los salones" o "las áreas verdes".

En relación a los disgustos sobre la escuela, se mantienen más o menos los mismos elementos, y aparecen algunos nuevos. Como se puede observar, la categoría “violencia” aparece en el primer lugar. Además aumentan algunos elementos que podrían ser relacionados con el ambiente físico: “los baños”, “la limpieza”, “el mobiliario” y se agrega la categoría “ambiente físico” que agrupaba a respuestas tales como la pintura, el color o el tamaño de la escuela.

En la pregunta número 8, se les preguntó a los estudiantes qué elementos le cambiarían a su escuela, si es que esto fuera posible. Los resultados de este reactivo se ilustran en la Tabla 8. Como se puede observar, aparecen más o menos los mismos elementos detectados en las dos tablas anteriores, pero el orden aparentemente se invierte. Aparecen nuevamente elementos sociales y físicos, pero estos últimos parecen ser más importantes. De hecho curiosamente, la categoría “el mobiliario” que aparecía en los últimos lugares en la tabla 7, en esta nueva tabla ocupa el primer lugar. Estos resultados parecen indicar que si bien los elementos sociales son más importantes, los físicos se perciben como más urgentes para ser modificados, ya que también son estos elementos los que son más percibidos como negativos entre los estudiantes participantes en este estudio.

Tabla 8. Resultados para la pregunta “¿Qué le cambiarías a tu escuela?”

	Total		Niños		Niñas		Primaria		Secundaria	
	F	%	f	%	F	%	f	%	F	%
El mobiliario	33	10,9	15	9,4	18	12,9	33	13,9	0	0,0
Los maestros	26	8,6	12	7,5	14	10,1	10	4,2	16	24,6
Los salones	23	7,6	11	6,9	12	8,6	20	8,4	3	4,6
Ambiente físico	23	7,6	14	8,8	9	6,5	20	8,4	3	4,6
Los baños	23	7,6	11	6,9	12	8,6	18	7,6	5	7,7
Nada	21	7,0	10	6,3	10	7,2	19	8,0	2	3,1
La violencia	18	6,0	5	3,1	13	9,4	17	7,2	1	1,5
El patio	17	5,6	13	8,2	4	2,9	16	6,8	1	1,5
Los compañeros	17	5,6	3	1,9	14	10,1	14	5,9	3	4,6
El recreo	15	5,0	7	4,4	7	5,0	5	2,1	10	15,4
Ventanas / puertas	11	3,6	9	5,7	2	1,4	10	4,2	1	1,5
Todo	10	3,3	6	3,8	3	2,2	8	3,4	2	3,1
Las materias	9	3,0	8	5,0	1	0,7	3	1,3	6	9,2

Las preguntas 9 a la 11 tuvieron el objetivo de indagar sobre los gustos, disgustos y mejoras en torno al salón de clases. Al respecto de los gustos, podemos observar en la Tabla 9 que nuevamente los elementos pueden dividirse en aspectos físicos, sociales y académicos. El “mobiliario” muestra ser el más importante para los alumnos, seguido de

otros elementos sociales, tales como "los maestros", "los compañeros", y elementos académicos como "estudiar". Aparentemente, son estos los que representan un mayor porcentaje.

Respecto a los disgustos, se puede observar en la Tabla 10 un predominio de las categorías relacionadas al ambiente físico. Los entrevistados dijeron que no les gustan "el mobiliario", "las puertas", "las ventanas", "la limpieza" y "el ambiente físico". De la misma forma, se señalan algunos aspectos sociales tales como la violencia y los compañeros, pero como se puede observar, aparecen con menos frecuencia.

Tabla 9. Resultados para la pregunta "¿Qué es lo que más te gusta de tu salón?"

	Total		Niños		Niñas		Primaria		Secundaria	
	F	%	f	%	F	%	f	%	F	%
El mobiliario	61	18,5	32	19,6	28	17,5	57	21,3	4	6,6
Los compañeros	44	13,4	22	13,5	21	13,1	22	8,2	22	36,1
La computadora	43	13,1	30	18,4	13	8,1	43	16,0	0	0,0
Los maestros	35	10,6	10	6,1	25	15,6	29	10,8	6	9,8
Estudiar	31	9,4	17	10,4	14	8,8	31	11,6	0	0,0
Ventanas / puertas	25	7,6	10	6,1	14	8,8	22	8,2	3	4,9
Nada	15	4,6	8	4,9	6	3,8	6	2,2	9	14,8
Ambiente físico	14	4,3	6	3,7	7	4,4	9	3,4	5	8,2
Todo	12	3,6	3	1,8	9	5,6	10	3,7	2	3,3
Jugar	10	3,0	9	5,5	1	0,6	9	3,4	1	1,6
Las materias	10	3,0	7	4,3	3	1,9	7	2,6	3	4,9
Convivir	9	2,7	2	1,2	7	4,4	7	2,6	2	3,3

Tabla 10. Resultados para la pregunta "¿Qué es lo que menos te gusta de tu salón?"

	Total		Niños		Niñas		Primaria		Secundaria	
	F	%	F	%	F	%	f	%	F	%
El mobiliario	91	28,6	51	30,2	38	26,6	77	30,9	14	20,3
Las ventanas / puerta	60	18,9	36	21,3	24	16,8	50	20,1	10	14,5
La violencia	58	18,2	22	13,0	33	23,1	44	17,7	14	20,3
La limpieza	19	6,0	7	4,1	12	8,4	17	6,8	2	2,9
Los compañeros	18	5,7	10	5,9	8	5,6	11	4,4	7	10,1
Ambiente físico	16	5,0	10	5,9	6	4,2	11	4,4	5	7,2
Nada	15	4,7	8	4,7	7	4,9	12	4,8	3	4,3

En la pregunta 11, se preguntaba sobre los posibles cambios que a los alumnos les gustaría hacer a su salón de clases. Nuevamente, podemos observar un predominio de los elementos del ambiente físico, tales como "el mobiliario", "las ventanas", "las puertas", "el ambiente físico" y "la limpieza". Por otro lado, continúan apareciendo algunos aspectos sociales tales como "la violencia" o "los compañeros".

Tabla 11. Resultados para la pregunta "**¿Qué le cambiarías a tu salón?**"

	Total		Niños		Niñas		Primaria		Secundaria	
	F	%	f	%	F	%	f	%	F	%
El mobiliario	130	40,0	62	37,6	68	43,3	110	43,0	20	29,0
Las ventanas / puertas	74	22,8	42	25,5	31	19,7	61	23,8	13	18,8
La violencia	21	6,5	6	3,6	15	9,6	19	7,4	2	2,9
Todo	19	5,8	10	6,1	7	4,5	12	4,7	7	10,1
Ambiente físico	19	5,8	12	7,3	7	4,5	13	5,1	6	8,7
Nada	16	4,9	7	4,2	9	5,7	12	4,7	4	5,8
Los compañeros	13	4,0	8	4,8	5	3,2	5	2,0	8	11,6
La limpieza	11	3,4	4	2,4	7	4,5	9	3,5	2	2,9

Finalmente, las últimas dos preguntas evaluaban aspectos positivos y negativos de los profesores. En la tabla 12 se esquematizan los principales gustos mencionados sobre los profesores. Las principales respuestas obtenidas hacen hincapié en algunos aspectos de personalidad, que pueden apreciar los alumnos en su trato directo con ellos. Estos aspectos son: que "*son buenos*", "*dan respeto*", "*son divertidos*" y "*la convivencia*". Otras respuestas de los alumnos señalan algunas cuestiones relacionadas a su desempeño como profesores, tales como que "*enseñan bien*" o son "*buenos en su trabajo*".

Al respecto de los aspectos negativos de los profesores, los alumnos mencionan algunos relacionados principalmente con la disciplina (p. e. que "*son estrictos*", "*los regañan*") y en menor medida, algunos aspectos relacionados con su trato directo: "*su falta de apoyo*".

Tabla 12. Resultados para la pregunta "**¿Qué es lo que más te gusta de tus profesores?**"

	Total		Niños		Niñas		Primaria		Secundaria	
	F	%	f	%	F	%	F	%	F	%
Son buenos	67	25,2	32	23,0	35	28,2	54	26,3	13	21,3
Enseñan bien	56	21,1	24	17,3	32	25,8	47	22,9	9	14,8
Su apoyo	27	10,2	14	10,1	13	10,5	20	9,8	7	11,5
Otra	23	8,6	15	10,8	7	5,6	13	6,3	10	16,4
Buenos en su trabajo	20	7,5	12	8,6	8	6,5	18	8,8	2	3,3
Dan respeto	15	5,6	6	4,3	9	7,3	12	5,9	3	4,9
Nada	15	5,6	8	5,8	5	4,0	6	2,9	9	14,8
Tarea	13	4,9	11	7,9	2	1,6	11	5,4	2	3,3
Son divertidos	10	3,8	4	2,9	6	4,8	7	3,4	3	4,9
La convivencia	10	3,8	6	4,3	4	3,2	8	3,9	2	3,3

Tabla 13. Resultados para la pregunta "¿Qué es lo que menos te gusta de tus profesores?"

	Total		Niños		Niñas		Primaria		Secundaria	
	F	%	f	%	F	%	F	%	F	%
Los regaños	46	21,3	23	19,7	23	24,0	41	24,4	5	10,4
La tarea	35	16,2	21	17,9	13	13,5	18	10,7	17	35,4
La disciplina	27	12,5	22	18,8	5	5,2	22	13,1	5	10,4
Son estrictos	25	11,6	13	11,1	12	12,5	16	9,5	9	18,8
Nada	19	8,8	13	11,1	6	6,3	19	11,3	0	0,0
Son gritones	19	8,8	5	4,3	14	14,6	18	10,7	1	2,1
Son enojones	17	7,9	5	4,3	12	12,5	15	8,9	2	4,2
Su apoyo	11	5,1	8	6,8	3	3,1	9	5,4	2	4,2
Todo	11	5,1	5	4,3	4	4,2	4	2,4	7	14,6

Hasta este momento, los resultados del estudio exploratorio muestran un poco de información básica sobre el fenómeno del maltrato escolar entre pares. Aparentemente, las principales formas de violencia, son de tipo físico y verbal, aun cuando los tipos sexuales y sociales se acentúan cuando las agresiones son hechas de varones a mujeres o viceversa. Los datos en torno al ambiente también resultan ser interesantes, pero su análisis se llevará a cabo dentro de la discusión general.

Por otra parte, toda la información obtenida por este estudio fue utilizada para la construcción de los cuestionarios estandarizados que se utilizaron en la siguiente sección

11.2 Fase 2 Construcción de instrumentos y estudio correlacional

Método

Planteamiento del problema

Los resultados obtenidos en la fase 2, permitieron identificar las principales conductas agresivas relacionadas con el maltrato escolar entre pares. De la misma manera, fue posible establecer cuáles elementos del entorno escolar resultaban ser más sobresalientes en la percepción de los alumnos. Sin embargo, con los datos obtenidos en la fase anterior, no fue posible establecer relaciones entre ambos conjuntos. Por este motivo, fue necesario desarrollar una estrategia para conseguir este objetivo. Por otro lado, también fue necesario contar con un instrumento que permitiera evaluar las variables de interés de forma válida y confiable.

Se identifican los siguientes objetivos para la presente fase del proyecto:

Objetivos específicos:

- **Construir un instrumento que permita evaluar de forma válida y confiable la incidencia del maltrato escolar entre pares, así como las variables identificadas del contexto escolar.**
- **Establecer relaciones entre las variables contextuales del entorno escolar y los niveles de maltrato escolar entre pares.**
- **Obtener información que permita la planeación de un proceso de intervención enfocado en reducir los niveles de maltrato escolar entre pares en escuelas públicas de nivel primaria**

Preguntas de investigación:

- P01. ¿Cómo se relacionan las variables ambientales con la incidencia del maltrato escolar entre pares en escenarios de educación primaria?**
- P02. ¿Cuál de estos factores resulta ser el más importante en cuanto a su relación con el maltrato escolar entre pares?**

Para presentar el procedimiento y los resultados obtenidos en esta fase, se exponen dos etapas, una dedicada a la construcción de los instrumentos y otra donde se exponen los principales resultados hallados.

Etapa 1 Construcción de instrumentos

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 344 niños, que cursaban cuarto, quinto y sexto año de primaria. Del total, 45% eran varones y el 42% eran mujeres, el resto no indicaron su sexo. El rango de edad se ubicó entre los 9 y los 13 años, con una media de 10,7 años. Los participantes pertenecían a cinco escuelas primarias públicas, cuatro ubicadas en la delegación Iztapalapa y una más en la delegación Cuajimalpa. El muestreo fue por oportunidad no probabilístico, con el apoyo del "Programa Por una cultura de no violencia y buen trato en la comunidad educativa", de la Secretaría de Educación del Distrito Federal.

Instrumentos

Utilizando la información obtenida de la Fase 1 se procedió a construir tres cuestionarios que se describen a continuación:

A. Cuestionario de conductas escolares: este cuestionario se compuso de 27 reactivos dobles, que indagaban sobre la frecuencia de ocurrencia de diferentes conductas agresivas, identificadas en la fase 1. En cada pregunta se preguntaba primero en el rol de espectador y luego en el rol de víctima. Los participantes primero contestaban con qué frecuencia ellos observaban que ocurrían las diferentes acciones de violencia hacia otros niños y posteriormente, con qué frecuencia ellos recibían estas acciones de agresión. Al inicio del cuestionario, se presentaba el siguiente estímulo: "**Al convivir los niños y las niñas del salón con otros compañeros y contigo, ¿con qué frecuencia...?**". Posteriormente, se presentaban los reactivos que evaluaban las diferentes conductas violentas: "**...les dicen apodos**", "**...me dicen apodos**", "**...se burlan de ell@s**", "**...se burlan de mí**". En las instrucciones se hacía hincapié en que primero se preguntaba en el rol de espectador y luego en el rol de víctima. En la redacción del cuestionario se utilizó la "@", para identificar a artículos y sustantivos de ambos sexos.

Cada reactivo fue contestado utilizando una escala tipo likert de cinco niveles, cuyas opciones de respuesta fueron: "1.- **Nunca**, 2.- **Pocas veces**, 3.- **Algunas veces**, 4.- **Muchas veces** y 5.- **Siempre**". Para facilitar la resolución del cuestionario, se utilizaron escalas de tipo pictográficas. Además, la presentación del cuestionario fue apoyada por dibujos. En las casillas destinadas a preguntar como espectador, se colocaban los dibujos

de otros niños, y en las casillas dedicadas a contestar como víctima, fue colocada una carita feliz. En la Figura 1 se muestra un ejemplo de algunos reactivos de la escala.

Figura 1. Ejemplo de reactivos de la escala “Cuestionario de conductas escolares”

**Al convivir los niños y niñas del salón, con los otros compañeros y contigo,
¿con qué frecuencia...?**

		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
...les dicen apodos		<input type="checkbox"/>				
...me dicen apodos		<input type="checkbox"/>				
...se burlan de ell@s		<input type="checkbox"/>				
...se burlan de mi		<input type="checkbox"/>				

B. Cuestionario de evaluación del ambiente escolar: con base en la información obtenida en la fase 1, fueron desarrollados 24 reactivos para evaluar diferentes elementos de la escuela. Estas preguntas fueron formuladas en torno a aspectos de la escuela en general, de los otros compañeros, de los profesores y de la convivencia. Arriba del cuestionario se mostraba el estímulo: “¿Tú dirías que...?”, para posteriormente mostrar en cada reactivo un elemento diferente del entorno escolar. Para contestar cada reactivo fue implementada una escala tipo likert de cinco niveles de respuesta: “1.- **Pésimo(a)**, 2.- **Malo(a)**, 3.- **Regular**, 4.- **Bueno(a)** y 5.- **Excelente**”. Ya que los participantes serían niños, se utilizó una redacción clara y breve, además de que la escala se apoyó por medio de una escala de carita. En la Figura 2 se muestra un ejemplo de reactivos de esta escala.

Figura 2. Ejemplo de reactivos de la escala “Cuestionario de evaluación escolar”

¿Tú dirías que...?

	Pésimo (a)	Malo (a)	Regular	Bueno (a)	Excelente
La convivencia durante el recreo es...					
La limpieza de los baños es...					

C. Cuestionario de densidad social: finalmente, se construyó un cuestionario que indagaba sobre la percepción de densidad social en diferentes lugares de la escuela. En cada caso, los participantes tenían que indicar cuántos niños y niñas habían en estos lugares, utilizando una escala tipo likert de cinco niveles de respuesta: “1.- **Hay muy pocos niños**, 2.- **Hay pocos niños**, 3.- **Ni muchos ni pocos**, 4.- **Hay muchos niños** y 5.- **Hay**

muchísimos niños". Al igual que en los otros cuestionarios, se utilizaron elementos gráficos para facilitar la comprensión y respuesta del cuestionario. En este caso, cada opción de respuesta fue acompañada por dibujos que mostraban siluetas de niños, el número de estas siluetas iba aumentando según las opciones de respuestas de la escala. En la Figura se puede ver un ejemplo de reactivos de esta escala.

Figura 3. Ejemplo de reactivos de la escala "Cuestionario de densidad social"

	Hay muy pocos niños	Hay pocos niños	Ni muchos ni pocos	Hay muchos niños	Hay muchísimos niños
El recreo					
La hora de la entrada					

Estos tres cuestionarios fueron presentados en un solo instrumento, en el que se les pedía a los participantes que registraran su edad, su sexo, su grupo, el número de amigos que tenían y su colonia de residencia. En el mismo instrumento se incluían las instrucciones precisas para cada una de las secciones.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados de forma colectiva, nuevamente con el apoyo del Programa "Por una cultura de no-violencia y buen trato en la comunidad educativa" de la SEDF. Las instrucciones fueron dadas de forma colectiva, apoyándose en las instrucciones impresas de los cuestionarios. A continuación se describen los procesos de validación y confiabilidad del instrumento.

Análisis de datos

a. Cuestionario de conductas escolares

Inicialmente, fueron calculadas las frecuencias de respuesta para cada uno de los reactivos y cada una de sus opciones de respuesta, esto tuvo el objetivo de establecer que cada una de las opciones resultara ser atractiva y para asegurarse que cada reactivo hubiera tenido una distribución más o menos normal. Adicionalmente, fueron calculados los valores de Curtosis y Asimetría para cada reactivo, valores de estos estadísticos cercanos al cero señalan la existencia de distribuciones normales. Los resultados aparecen en la tabla 14. Para el caso de algunos reactivos, poseen niveles de

frecuencia muy bajos, en la tabla se han indicado con el símbolo (#) los casos en los que tienen frecuencias menores a 10 en alguna opción de respuesta. Por otro lado, algunos reactivos mostraron tener valores de Curtosis y Asimetría bastantes altos. En la tabla se han señalado con el símbolo (&) aquellos valores de estos dos estadísticos superiores al valor de 3.

Con este criterio, se decidió eliminar el reactivo "Picar con el lápiz", ya que tanto en la pregunta como espectador y como víctima obtiene frecuencias muy bajas en dos opciones de respuesta, y valores de Curtosis muy bajas en ambos roles. Con el resto de los reactivos, se llevo a cabo un Análisis de Discriminación de grupos extremos, para asegurar que cada reactivo sea capaz de diferenciar entre los participantes del cuartil 25 y el cuartil 75. Se aplicaron pruebas T de student, para contrastar entre el grupo bajo y el grupo alto.

Tabla 14. Distribución de frecuencias y valores de Curtosis y Asimetría para los reactivos del Cuestionario de conductas escolares (parte 1 de 3)

Reactivos del cuestionario *	n	media	Opciones de respuesta					Curtosis	Asimetría
			Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre		
Apodos (E)	342	2,94	70	85	73	23	91	-1,35	0,21
Apodos (V)	344	2,40	116	97	58	23	50	-0,72	0,72
Burlas (E)	341	2,54	94	91	81	28	47	-0,81	0,54
Burlas(V)	342	1,99	134	118	62	15	13	0,72	1,05
Cartas o papелitos para molestar (E)	342	2,10	164	69	53	22	34	-0,24	0,99
Cartas o papелitos para molestar(V)	343	1,59	230	68	19	9#	17	3,56&	2,05

* Se han utilizado las letras "(E)" para indicar cuando se pregunta en el rol de espectador y "(V)" cuando se pregunta en el rol de víctima

Valor de frecuencia menores a 10

& Valores de Curtosis o Asimetría iguales o superiores a 3

Tabla 14. Distribución de frecuencias y valores de Curtosis y Asimetría para los reactivos del Cuestionario de conductas escolares (parte 2 de 3)

Reactivos del cuestionario *	n	media	Opciones de respuesta					Curtosis	Asimetría
			Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre		
Decir de cosas (E)	340	2,50	94	106	64	28	48	-0,76	0,63
Decir de cosas (V)	341	2,18	121	121	45	24	30	0,05	1,00
Groserías (E)	341	2,69	100	77	66	26	72	-1,24	0,40
Groserías (V)	342	2,28	138	80	56	27	41	-0,63	0,79
Pellizcos (E)	312	1,79	195	59	32	5#	15	10,06&	2,88
Pellizcos (V)	307	1,66	202	55	22	9#	19	2,47	1,84
Pican con el lápiz (E)	306	1,51	206	59	30	6#	5#	3,49&	1,89
Pican con el lápiz (V)	306	1,42	215	65	18	3#	5#	6,34&	2,34
Ignoran (E)	341	2,01	147	104	55	11	24	0,71	1,19
Ignoran (V)	342	1,68	186	107	33	5#	11	3,13&	1,72
Aventar bolas de papel (E)	306	1,74	193	45	37	18	13	1,11	1,46
Aventar bolas de papel (V)	307	1,46	229	42	19	8#	9#	4,99&	2,33
Miradas feas (E)	341	2,05	144	107	49	12	29	0,55	1,18
Miradas feas (V)	342	1,88	170	101	39	6#	26	1,44	1,47
Amenazan (E)	340	1,60	219	71	28	10	12	3,09&	1,88
Amenazan (V)	342	1,52	248	50	21	5#	18	4,29&	2,24
Aventar papelitos (E)	303	1,46	232	28	25	10	8#	4,06&	2,19
Aventar papelitos (V)	304	1,31	252	25	16	7#	4#	8,01&	2,85
Humillar (E)	341	1,75	191	88	34	12	16	1,91	1,58
Humillar (V)	341	1,55	227	70	26	5#	13	4,14&	2,09
Patadas (E)	340	1,99	155	99	44	18	24	0,55	1,20
Patadas (V)	341	1,83	189	81	34	15	22	1,22	1,46
Jalar el cabello (E)	340	1,96	163	90	46	18	23	0,54	1,20
Jalar el cabello (V)	341	1,76	209	67	24	19	22	1,37	1,57
Insultos (E)	341	2,14	147	90	48	22	34	-0,15	0,99
Insultos (V)	342	1,93	174	89	35	18	26	0,70	1,31

* Se han utilizado las letras "(E)" para indicar cuando se pregunta en el rol de espectador y "(V)" cuando se pregunta en el rol de víctima

Valor de frecuencia menores a 10

& Valores de Curtosis o Asimetría iguales o superiores a 3

Tabla 14. Distribución de frecuencias y valores de Curtosis y Asimetría para los reactivos del Cuestionario de conductas escolares (parte 3 de 3)

Reactivos del cuestionario *	n	media	Opciones de respuesta					Curtosis	Asimetría
			Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre		
Golpes (E)	341	2,08	150	91	53	17	30	0,14	1,07
Golpes (V)	342	1,87	180	85	36	24	17	0,75	1,30
Romper sus cosas (E)	341	1,63	212	72	35	15	7#	2,04&	1,62
Romper sus cosas (V)	342	1,50	231	77	19	4#	11	5,51&	2,30
Dicen cosas feas de la familia (E)	305	1,74	188	53	35	13	16	1,44	1,54
Dicen cosas feas de la familia (V)	306	1,55	216	42	28	10	10	3,13&	1,95
Quitar cosas (E)	341	1,99	165	83	47	24	22	0,23	1,12
Quitar cosas (V)	342	1,84	184	80	44	17	17	0,98	1,35
Gritos (E)	339	2,19	126	114	43	19	37	-0,04	1,01
Gritos (V)	340	2,00	154	102	42	15	27	0,62	1,23
Pelear (E)	340	2,30	129	89	51	32	39	-0,65	0,77
Pelear (V)	341	2,09	155	85	51	17	33	0,04	1,06
Empujar (E)	340	2,28	119	105	54	25	37	-0,38	0,85
Empujar (V)	341	2,08	131	129	30	24	27	0,44	1,16
Esconden cosas (E)	341	2,21	140	78	66	24	33	-0,42	0,83
Esconden cosas (V)	342	1,88	167	95	50	14	16	1,01	1,28
Provocar a pelear (E)	341	2,25	154	68	48	23	48	-0,69	0,84
Provocar a pelear (V)	342	2,12	165	75	41	17	44	-0,27	1,03
Inventar chismes (E)	306	2,39	115	74	41	34	42	-0,94	0,66
Inventar chismes (V)	307	2,12	125	94	47	8#	33	0,25	1,11
Zapes (E)	341	2,23	147	78	47	29	40	-0,59	0,85
Zapes (V)	342	1,88	184	76	46	11	25	0,92	1,36

* Se han utilizado las letras "(E)" para indicar cuando se pregunta en el rol de espectador y "(V)" cuando se pregunta en el rol de víctima

Valor de frecuencia menores a 10

& Valores de Curtosis o Asimetría iguales o superiores a 3

Los valores de análisis de discriminación se presentan en la Tabla 15. Como se puede observar, en todos los casos los reactivos discriminan bien entre el grupo alto y el grupo bajo.

Tabla 15. Resultados del análisis de discriminación para los reactivos del Cuestionario de Conductas Escolares, en la subescala de espectador y de víctima

Reactivos del cuestionario	Análisis de discriminación Escala de Espectador				Análisis de discriminación Escala de Víctima			
	C25	C75	T	Sig.	C25	C75	t	Sig.
Apodos	1,77	3,76	-10,62	.000	1,86	2,81	-4,79	.000
Burlas	1,53	3,53	-12,52	.000	1,57	2,45	-5,39	.000
Cartas o papelitos para molestar	1,18	2,93	-9,86	.000	1,21	1,93	-4,66	.000
Decir de cosas	1,35	3,63	-13,89	.000	1,57	2,93	-7,03	.000
Groserías	1,43	3,80	-13,28	.000	1,55	2,95	-6,89	.000
Pellizcos	1,12	2,03	-5,75	.000	1,34	1,95	-3,43	.001
Ignoran	1,32	2,80	-8,81	.000	1,45	2,15	-4,44	.000
Aventar bolas de papel	1,14	2,52	-8,08	.000	1,13	1,96	-5,14	.000
Miradas feas	1,16	3,15	-12,07	.000	1,35	2,69	-7,50	.000
Amenazan	1,10	2,45	-8,28	.000	1,10	2,12	-5,83	.000
Aventar papelitos	1,08	2,21	-7,01	.000	1,14	1,68	-3,70	.000
Humillar	1,10	2,57	-9,28	.000	1,16	2,05	-5,88	.000
Patadas	1,17	2,97	-10,92	.000	1,39	2,40	-5,38	.000
Jalar el cabello	1,21	2,97	-10,28	.000	1,22	2,24	-5,83	.000
Insultos	1,12	3,43	-15,59	.000	1,25	2,81	-9,11	.000
Golpes	1,23	3,13	-10,59	.000	1,40	2,55	-6,19	.000
Romper sus cosas	1,06	2,41	-9,64	.000	1,22	1,84	-4,35	.000
Dicen cosas feas de la familia	1,03	2,83	-11,56	.000	1,14	2,07	-6,24	.000
Quitar cosas	1,08	3,07	-12,80	.000	1,32	2,57	-7,41	.000
Gritos	1,29	3,37	-12,45	.000	1,38	2,77	-7,44	.000
Pelear	1,26	3,52	-14,11	.000	1,27	2,97	-9,73	.000
Empujar	1,27	3,55	-13,98	.000	1,45	3,12	-9,08	.000
Esconden cosas	1,25	3,23	-12,03	.000	1,52	2,24	-4,13	.000
Provocar a pelear	1,05	3,44	-15,36	.000	1,26	2,96	-9,13	.000
Inventar chismes	1,18	3,87	-18,63	.000	1,38	3,07	-9,40	.000
Zapes	1,17	3,44	-13,88	.000	1,34	2,56	-6,60	.000

Con los 26 reactivos resultantes, se utilizó la técnica del análisis factorial exploratorio, con el objetivo de indagar sobre la validez de constructor de las dos subescalas que componían el cuestionario total, es decir, las subescalas como espectador y como víctima.

Para la escala como espectador, fueron identificados cuatro factores con autovalores superiores a 1, que explicaban el 55.55% de la varianza. Se utilizó un modelo de rotación Varimax para contrastar los reactivos, exigiendo que cada reactivo se localizara en algún factor. La solución rotada mostró claramente un factor donde se

asociaban todas las conductas de agresión verbal, pero, el resto de los factores no mostraban coherencia teórica en su composición.

Para la escala como víctima, el análisis factorial mostró la existencia de 6 factores, con autovalores superiores a 1, que explicaban en conjunto el 60.30% de la varianza. Al utilizar un método de rotación Varimax, se observó que los reactivos se distribuían en los factores con más coherencia teórica. Con esta solución factorial se pudo identificar diversos factores que hacían referencia a diferentes tipos de violencia. Por lo que resulta ser más coherente que la solución de la escala como espectador. Fue necesario decidir entre una y otra solución. Sin embargo, como la segunda resultaba ser más coherente teóricamente, se optó por usar este modelo, y usar la estructura resultante para el resto de los análisis que se realizaron para ambas escalas.

La primera solución factorial se muestra en la Tabla 16. Es fácil identificar a los diferentes factores. Por ejemplo, el primer factor agrupa conductas asociadas a la violencia verbal. Sin embargo, otros factores no se aprecian de forma tan clara, como por ejemplo, las conductas de violencia física, que se dividen en dos factores. Por este motivo, se decidió llevar a cabo un nuevo análisis factorial, eliminando algunos reactivos que mostraban una alta inconsistencia teórica y forzando a una solución de 6 factores, que eran los que se habían identificado hasta el momento. Por este motivo, se eliminaron los reactivos "**Pellizcos**" y "**Dicen cosas feas de la familia**", debido a que en esta primera solución mostraban mucha inconsistencia con el factor en el que eran localizados.

En la Tabla 17 se muestra esta nueva solución forzada a seis factores y eliminando los reactivos antes mencionados. Este nuevo modelo explica en conjunto el 61.90% de la varianza. Salvo cuatro reactivos, la estructura resulta ser teóricamente coherente.

Tabla 16. Solución factorial inicial de 6 factores para la subescala del rol de víctima

Reactivos del cuestionario	Análisis factorial					
	1	2	3	4	5	6
Apodos	0,645					
Burlas	0,753					
Cartas o papelitos para molestar						0,776
Decir de cosas	0,694					
Groserías	0,502					
Pellizcos				0,683		0,494
Ignoran			0,584			
Aventar bolas de papel					0,710	
Miradas feas		0,617				
Amenazan	0,484					0,424
Aventar papelitos					0,807	
Humillar	0,556					
Patadas				0,657		
Jalar el cabello				0,566		
Insultos	0,504	0,444				
Golpes	0,447		0,455	0,503		
Romper sus cosas			0,705			
Dicen cosas feas de la familia			0,617			
Quitar cosas			0,628			
Gritos		0,466	0,420			
Pelear		0,565		0,404		
Empujar		0,663				
Esconden cosas			0,424		0,490	
Provocar a pelear		0,686				
Inventar chismes		0,695				
Zapes			0,423		0,439	

Tabla 17. Solución factorial final, forzando la extracción de 6 factores

Reactivos del cuestionario	Análisis factorial					
	Peleas / coerción 1	Violencia Verbal 2	Violencia física 3	Daños a la propiedad 4	Violencia relacional 5	Violencia física indirecta 6
Apodos		0,799				
Burlas		0,677				
Cartas o papelitos para molestar					0,676	
Decir de cosas	0,429	0,630				
Groserías		0,498				
Ignoran					0,599	
Aventar bolas de papel [#]						0,705
Miradas feas	0,648					
Amenazan					0,670	
Aventar papelitos [#]						0,833
Humillar		0,484			0,438	
Patadas			0,735			
Jalar el cabello			0,722			
Insultos	0,484	0,408				
Golpes		0,412	0,584			
Romper sus cosas				0,771		
Quitar cosas				0,611		
Gritos	0,514					
Pelear	0,563		0,408			
Empujar	0,656					
Esconden cosas				0,649		
Provocar a pelear	0,669					
Inventar chismes	0,716					
Zapes			0,444			
% Varianza explicada	14.47%	11.76%	10.54%	8.95%	8.94%	
Alfa (E)*	.845	.788	.757	.728	.640	
Alfa (V)*	.819	.807	.750	.690	.691	
Alfa total (E)*			.931			
Alfa total (V)*			.922			

* Se han utilizado las letras "(E)" para indicar cuando se pregunta en el rol de espectador y "(V)" cuando se pregunta en el rol de víctima

[#] Reactivos del factor eliminado debido a que sólo se componía de dos elementos

A continuación se describen los factores encontrados:

Factor 1. Peleas / Coerción: En este primer factor se aglutinan diferentes conductas asociadas a acciones de pelea y de coerción: "**Pelear**", "**Provocar a pelear**", y otras conductas que posiblemente aparezcan al mismo tiempo que ocurre una pelea: "**gritos**", "**empujar**", "**miradas feas**" o "**chismes**". Otros dos reactivos cargan en este factor, "decir

de cosas" e "insultos" sin embargo, por tener mayor coherencia dentro de la violencia verbal se mantienen en ese otro factor.

Factor 2. Violencia Verbal: En este factor se agrupan conductas claramente asociadas a la violencia verbal, tales como "**apodos**", "**burlas**", "**decir de cosas**", "**groserías**" e "**insultos**". Otras dos conductas cargaron en este factor, pero se decidió mantenerlas en otros factores.: "humillar" se asocia más a violencia de tipo relacional y "golpes", a violencia física.

Factor 3. Violencia Física: En este factor, aparecen reactivos referentes a conductas de agresión física, que incluyen el contacto físico de alguna parte del cuerpo, contra el niño que recibe la violencia. Estas conductas fueron "**patadas**", "**jalar el cabello**", "**golpes**" y "**zapes**". En este factor, también aparece "pelear", pero se mantuvo en el primer factor debido a que tenía más coherencia ahí, además de que su carga factorial era más alta en ese factor.

Factor 4. Daño a la propiedad: En este factor se incluyen conductas que hacen hincapié en la violencia física indirecta, o como se le nomina más precisamente, daño a la propiedad, que involucra conductas agresivas cuyo objetivo son las pertenencias del niño que recibe la agresión: "**romper cosas**", "**quitar cosas**" y "**esconder cosas**".

Factor 5 Violencia relacional: En este factor se aglutinan conductas que hacen referencia a la violencia de tipo relacional o social, tales como usar "**cartas o papelitos para molestar**", "**ignorar**", "**amenazar**" o "**humillar**".

Factor 6 Violencia física indirecta: Estas conductas hacen referencia al uso de objetos para causar daño indirectamente, las conductas que se mantienen en este factor fueron: "**aventar bolas de papel**" y "**aventar papelitos mojados**". En teoría, estos dos reactivos no deben ser considerados como un factor, ya que serían necesarios al menos tres reactivos. Por tanto, este último factor fue eliminado para los análisis ulteriores.

En la Tabla 17 se muestran también los valores de alfa de Cronbach para las dos escalas totales y para cada uno de los factores que las conforman. Como se puede apreciar, se encontraron valores bastantes aceptables de confiabilidad.

b. Cuestionario de valoración escolar

Fueron calculados los valores de Curtosis, Asimetría y frecuencias de respuesta en cada uno de los reactivos del Cuestionario de Valoración Escolar. En la Tabla 18 se muestran estos valores. La mayoría de los reactivos muestran valores de Curtosis y Asimetría bajos,

lo que asegura que poseen una distribución cercana a la normal. Salvo tres reactivos, todos cumplen eficientemente con ese criterio.

Tabla 18. Distribución de frecuencias y valores de Curtosis y Asimetría para los reactivos del Cuestionario de valoración escolar

Reactivos del cuestionario *	N	Media	Opciones de respuesta					Curtosis	Asimetría
			Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre		
La convivencia durante el recreo	343	3,82	13	14	99	114	103	0,18	-0,69
La limpieza de los baños	341	2,57	92	66	103	57	23	-0,96	0,22
La vigilancia de los maestros en el recreo	342	3,83	17	19	88	100	118	-0,02	-0,76
El mantenimiento de la escuela	342	3,65	15	24	100	128	75	0,07	-0,61
El apoyo que te da tu maestr@	342	4,49	7	10	26	66	233	3,81	-2,01
El tamaño del patio para jugar	305	4,15	10	12	51	80	152	0,91	-1,21
La seguridad en la escuela	343	3,67	20	29	91	107	96	-0,29	-0,62
La ayuda que te da tu maestr@	343	4,39	5	8	32	100	198	2,78	-1,63
La convivencia con tus compañer@s	343	3,89	9	22	86	107	119	-0,12	-0,69
La amistad con tus compañeros	343	4,03	11	11	81	94	146	0,37	-0,92
El trato que te dan tus compañeros	344	3,48	21	36	105	122	60	-0,25	-0,50
Las sillas de tu salón	343	3,47	27	26	106	126	58	-0,08	-0,61
La facilidad para jugar en el recreo	343	3,64	21	43	82	90	107	-0,69	-0,53
El apoyo que te dan tus compañeros	343	3,70	18	31	82	116	96	-0,23	-0,67
Las áreas verdes de tu escuela	344	3,49	30	39	103	75	97	-0,78	-0,40
El respeto con el que te tratan los maestros	344	4,38	10	7	38	76	213	2,81	-1,75
El juego con tus amigos en el recreo	343	4,13	11	11	56	109	156	1,16	-1,21
La limpieza de tu salón	341	3,54	21	33	101	112	74	-0,32	-0,51
Las mesas de tu salón	342	3,37	34	35	107	104	62	-0,52	-0,44
La cantidad de cosas que se pueden jugar en el recreo	341	3,50	28	40	96	89	88	-0,69	-0,44
La limpieza de tu escuela	341	3,42	35	30	107	95	74	-0,55	-0,46
El color de tu escuela	307	3,56	38	23	67	87	92	-0,65	-0,65
La diversión durante el recreo	343	4,01	20	23	54	82	164	0,21	-1,08
La forma de enseñar de los maestros	307	4,50	5	5	24	71	202	4,29	-1,99

Al igual que en el primer cuestionario, se llevo a cabo un análisis de discriminación de grupos extremos comparados. Para esto, se llevo a cabo una sumatoria total de los reactivos, y generar un grupo bajo, que se ubicara en el cuartil 25 y un grupo alto que se ubicara en el cuartil 75.

Tabla 19. Análisis de discriminación para los reactivos de la Escala de Valoración del Ambiente Escolar

Reactivos del cuestionario	Análisis de discriminación			
	C25	C75	t	Sig.
La convivencia durante el recreo	3,32	4,46	-8,12	.000
La limpieza de los baños	2,03	3,14	-5,993	.000
La vigilancia de los maestros en el recreo	2,97	4,51	-9,553	.000
El mantenimiento de la escuela	2,81	4,26	-10,37	.000
El apoyo que te da tu maestr@	3,71	4,96	-9,393	.000
El tamaño del patio para jugar	3,40	4,74	-8,314	.000
La seguridad en la escuela	2,66	4,55	-13,36	.000
La ayuda que te da tu maestr@	3,68	4,89	-9,468	.000
La convivencia con tus compañer@s	3,51	4,45	-6,274	.000
La amistad con tus compañeros	3,49	4,55	-6,668	.000
El trato que te dan tus compañeros	2,94	4,15	-7,576	.000
Las sillas de tu salón	2,47	4,12	-10,18	.000
La facilidad para jugar en el recreo	2,69	4,43	-10,61	.000
El apoyo que te dan tus compañeros	2,91	4,38	-9,15	.000
Las áreas verdes de tu escuela	2,66	4,24	-8,606	.000
El respeto con el que te tratan los maestros	3,75	4,88	-7,754	.000
El juego con tus amigos en el recreo	3,39	4,69	-8,408	.000
La limpieza de tu salón	2,70	4,38	-10,61	.000
Las mesas de tu salón	2,35	4,31	-11,97	.000
La cantidad de cosas que se pueden jugar en el recreo	2,44	4,31	-12,14	.000
La limpieza de tu escuela	2,36	4,47	-14,12	.000
El color de tu escuela	2,49	4,32	-10,67	.000
La diversión durante el recreo	3,00	4,69	-9,92	.000
La forma de enseñar de los maestros	3,90	4,92	-7,422	.000

Con el fin de observar la validez de constructo de este cuestionario, se llevo a cabo un análisis factorial, con rotación ortogonal Varimax. Por este procedimiento, se encontró una solución inicial de cuatro factores con autovalores superiores a 1. En conjunto, los cuatro factores logran explicar el 51.56% de la varianza. En la Tabla 20 se muestran las cargas factoriales de cada reactivo en los diferentes factores. Se puede identificar un primer factor que agrupa los reactivos referentes al ambiente físico (sillas, mesas, limpieza,

áreas verdes); un segundo factor agrupa a la convivencia y apoyo social de otros compañeros; el tercer factor se refiere a la percepción de apoyo y ayuda de los profesores; y finalmente, el cuarto factor se refiere a las posibilidades de juego durante el recreo.

Se decidió eliminar tres de los reactivos de la versión final: “**El tamaño del patio para jugar**” se elimina debido a que no carga significativamente en ninguno de los factores; “**El color de tu escuela**”, se elimina debido a que carga en un factor en el que muestra inconsistencia teórica, y “**La forma de enseñar de los maestros**” se elimina debido a que muestra valores de Curtosis superiores a 4.

Tabla 20. Solución factorial inicial de 4 factores para la Escala de Valoración del Ambiente Escolar

Reactivos del cuestionario	Análisis factorial			
	1	2	3	4
La convivencia durante el recreo		0,583		
La limpieza de los baños	0,618			
La vigilancia de los maestros en el recreo	0,531			
El mantenimiento de la escuela	0,663			
El apoyo que te da tu maestr@			0,760	
El tamaño del patio para jugar				
La seguridad en la escuela	0,522		0,406	
La ayuda que te da tu maestr@			0,754	
La convivencia con tus compañer@s		0,749		
La amistad con tus compañeros		0,776		
El trato que te dan tus compañeros		0,758		
Las sillas de tu salón	0,472			
La facilidad para jugar en el recreo				0,702
El apoyo que te dan tus compañeros		0,690		
Las áreas verdes de tu escuela	0,566			
El respeto con el que te tratan los maestros			0,748	
El juego con tus amigos en el recreo		0,591		
La limpieza de tu salón	0,652			
Las mesas de tu salón	0,530			
La cantidad de cosas que se pueden jugar en el recreo				0,710
La limpieza de tu escuela	0,778			
El color de tu escuela			0,461	
La diversión durante el recreo				0,613
La forma de enseñar de los maestros			0,734	

Eliminando los reactivos antes mencionados, se volvió a realizar un nuevo análisis factorial, ahora forzando la solución a cuatro factores. Estas nuevas cargas aparecen en la Tabla 21, así como el porcentaje de varianza explicada por cada factor, y el valor del

alfa de Cronbach. Como se puede apreciar, algunos reactivos cargaron significativamente en más de dos factores, pero se conservaron en el factor donde tuvieron una carga factorial más alta y donde tuvieran una consistencia teórica más significativa. Los valores de las alfas señalan que el cuestionario cuenta con niveles de confiabilidad bastante aceptables.

Tabla 21. Solución factorial final, para el Cuestionario de Evaluación Ambiental, forzando la extracción de 4 factores

Reactivos del cuestionario	Análisis factorial			
	Ambient e físico 1	Apoyo social pares 2	Juego en el recreo 3	Apoyo social maestros 4
La convivencia durante el recreo		0,521		
La limpieza de los baños	0,650			
La vigilancia de los maestros en el recreo	0,547			
El mantenimiento de la escuela	0,660			
El apoyo que te da tu maestr@				0,781
La seguridad en la escuela	0,488			0,412
La ayuda que te da tu maestr@				0,780
La convivencia con tus compañer@s		0,733		
La amistad con tus compañeros		0,770		
El trato que te dan tus compañeros		0,772		
Las sillas de tu salón	0,433		0,420	
La facilidad para jugar en el recreo			0,717	
El apoyo que te dan tus compañeros		0,701		
Las áreas verdes de tu escuela	0,537			
El respeto con el que te tratan los maestros				0,765
El juego con tus amigos en el recreo		0,565		
La limpieza de tu salón	0,664			
Las mesas de tu salón	0,474		0,415	
La cantidad de cosas que se pueden jugar en el recreo			0,720	
La limpieza de tu escuela	0,774			
La diversión durante el recreo			0,650	
% Varianza explicada	15.99%	14.42%	11.44%	10.68%
Alfa por factor	.818	.791	.699	.744
Alfa total	.867			

Reactivos del factor eliminado debido a que sólo se componía de dos elementos

C. Cuestionario densidad social

En el caso del cuestionario de densidad social, se calcularon las frecuencias de respuesta para cada opción de respuesta, en cada uno de los reactivos. Como se puede observar,

a pesar de que algunos reactivos se ven sesgados hacia un lado o hacia otro, todos los reactivos observan valores de Curtosis y Asimetría relativamente bajos. En el análisis de discriminación de grupos extremos, se puede sustentar que cada reactivo logra discriminar perfectamente entre el grupo bajo y el grupo alto. Posteriormente se llevó a cabo un análisis factorial, pero la solución que se obtuvo no mostró mucho sentido, por lo que se decidió trabajar cada uno de los reactivos como variables independientes. Todos estos valores pueden ser consultados en la Tabla 22.

Tabla 22. Distribución de frecuencias y valores de Curtosis y Asimetría para los reactivos del Cuestionario de densidad social

Reactivos del cuestionario	N	Media	Opciones de respuesta					Curtosis	Asimetría	Análisis de discriminación			
			Hay muy pocos niños	Hay pocos niños	Ni muchos ni pocos	Hay muchos niños	Hay muchísimos niños			C25	C75	t	Sig.
El recreo	343	4,19	3	6	62	125	147	0,559	-0,881	3,85	4,61	-7,15	.000
La hora de la entrada	343	3,45	19	45	105	111	63	-0,477	-0,378	2,70	4,08	-10,03	.000
Los pasillos	341	1,94	162	81	64	23	11	0,130	0,990	1,30	2,82	-10,53	.000
Las escaleras	340	2,07	166	66	51	33	24	-0,322	0,945	1,37	2,97	-9,57	.000
Tu salón	343	2,93	25	66	179	54	19	0,252	0,007	2,37	3,42	-8,29	.000
La cooperativa o tiendita	340	3,31	45	60	68	78	89	-1,176	-0,274	2,39	4,37	-13,15	.000
La hora de la salida	341	4,30	1	8	53	106	173	0,257	-0,968	3,77	4,72	-8,43	.000
Los baños	342	1,63	215	65	43	11	8	2,026	1,601	1,24	2,13	-5,99	.000
Las áreas para jugar	339	3,66	26	34	81	86	112	-0,597	-0,611	3,01	4,25	-7,16	.000

Con los datos, que se recabaron hasta el momento, se construyó un cuestionario final, en el que se establecen las modificaciones detectadas. Este nuevo cuestionario fue aplicado a una nueva muestra con el objetivo de observar cómo se comportaba con las modificaciones hechas. Como se mencionó antes, la nueva muestra estuvo compuesta de 199 estudiantes de dos escuelas públicas de la Ciudad de México.

Etapas 2 Análisis de datos correlacionales

Participantes

La segunda muestra estuvo compuesta por 199 niños y niñas, de cuarto, quinto y sexto de primaria. Del total, 45% eran varones y el 50% eran mujeres, mientras que el resto no indicaron su sexo. El rango de edad se ubicó entre los 9 y los 13 años, con una media de

10,6 años. Los participantes pertenecían a dos escuelas primarias públicas, ubicadas en las delegaciones Tlalpan y Álvaro Obregón, ambas demarcaciones pertenecientes a la Ciudad de México. Nuevamente, el muestreo fue por oportunidad no probabilístico, con el apoyo del "Programa Por una cultura de no violencia y buen trato en la comunidad educativa", de la Secretaría de Educación del Distrito Federal.

Instrumento

Se llevaron a cabo modificaciones importantes a los cuestionarios descritos en la Etapa 1. Estas son descritas a continuación.

A. Cuestionario de conductas escolares: Se conservaron los 22 reactivos dobles que indagaban sobre diversas conductas agresivas en el rol de víctima y espectador. El pseudo-factor que aparecía compuesta de dos reactivos, se redujo a un solo reactivo: "**les / me avientan cosas...**". Por otro lado, se incluyeron dos nuevos reactivos, para tener un indicadores sobre otros tipos de violencia, como la sexual y la electrónica: "**l@s / me manosean...**" y "**usan Internet o el celular para molestarl@s / molestarme...**". Estos tres reactivos que se incluyen, son indicadores extras y no se tomaran en cuenta dentro del cuestionario general.

Otra modificación importante, es que en la nueva versión se incluyó la posibilidad de preguntar en el rol de agresor, por lo que en lugar de tratarse de reactivos dobles, el nuevo cuestionario se constituyó por reactivos triples. Para esta nueva versión se aleatorizó el orden de los reactivos. En la Figura 4 se muestra un ejemplo de estos nuevos reactivos.

Figura 4. Ejemplo de reactivos de la versión final del “Cuestionario de conductas escolares”

Al convivir los niños y niñas de la escuela, con los otros compañeros y contigo,
¿con qué frecuencia...?

		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
...les jalan el cabello		<input type="checkbox"/>				
...me jalan el cabello		<input type="checkbox"/>				
...YO les jalo el cabello		<input type="checkbox"/>				
...pelean con ell@s		<input type="checkbox"/>				
...pelean conmigo		<input type="checkbox"/>				
...YO peleo con ell@s		<input type="checkbox"/>				

B. Cuestionario de evaluación del ambiente escolar: Para este cuestionario fueron eliminados los tres reactivos que se identificaron en el proceso anterior, y se aleatorizó el orden de los reactivos que se conservaron. Al final, la versión final se compuso por 21 reactivos con cinco opciones de respuesta.

C. Cuestionario de densidad social: El cuestionario de densidad social, se conservó tal como se presentó en la primera versión, el análisis anterior no sugirió ninguna modificación importante.

Procedimiento

Nuevamente la aplicación fue de forma colectiva, dando las instrucciones de forma verbal, apoyándose en las instrucciones del cuestionario. Una vez capturados los cuestionarios, se procedió a calcular los valores de las alfas de Cronbach para cada escala. Se identificaron diferencias por sexo y nivel educativo. Finalmente, se llevaron a cabo análisis de correlación para observar cómo se relacionaban las variables medidas del entorno escolar con los niveles de violencia reportados por los alumnos en los tres roles, espectador, víctima y agresor.

Los valores de las alfas de Cronbach de todas las escalas se muestran en la Tabla 23. Como se puede observar, en todos los casos se obtienen valores de confiabilidad bastante aceptables, en las escalas generales y en los factores que las componen. Los valores resultan ser más altos cuando se trata de escalas generales que cuando se trata de factores. Pese a esto, podemos considerar que el instrumento es muy confiable para los fines que se esperan alcanzar.

Tabla 23. Valores de alfa de Cronbach para la versión final del cuestionario

Escalas	Valor de alfa de Cronbach
Escala violencia como espectador (total)	.923
F1. Peleas / coerción	.691
F2. Violencia verbal	.793
F3. Violencia física	.750
F4. Daños a la propiedad	.712
F5. Violencia relacional	.624
Escala violencia como víctima (total)	.930
F1. Peleas / coerción	.743
F2. Violencia verbal	.828
F3. Violencia física	.742
F4. Daños a la propiedad	.736
F5. Violencia relacional	.654
Escala violencia como agresor (total)	.930
F1. Peleas / coerción	.799
F2. Violencia verbal	.800
F3. Violencia física	.754
F4. Daños a la propiedad	.538
F5. Violencia relacional	.659
Escala de evaluación del ambiente escolar	.859
F1. Ambiente físico	.805
F2. Apoyo social pares	.768
F3. Juego en el recreo	.743
F4. Apoyo social maestros	.657

Posteriormente, se establecieron diferencias para cada escala por sexo y grado escolar. El objetivo fue explorar como se movían los datos según estas dos variables, y generar información sobre como existe el fenómeno del maltrato en los diferentes grupos de escolares. Se utilizó el estadístico T de student para muestras independientes para lograr este propósito. Los resultados de estos análisis aparecen en la Tabla 24.

Como se puede ver en la Tabla 24, los niveles de violencia suelen ser similares cuando se trata de responder en el rol de espectador y en el de víctima, y hay mayores diferencias con el rol de agresor, que en apariencia son menores. Al respecto de los niveles de agresión no existen diferencias en relación al sexo en el rol de espectador y agresor. En el rol, de víctima, las hombres señalan que significativamente reciben más agresiones físicas que las mujeres ($T=2.20$; $gl=175.09$; $sig<.05$).

Tabla 24. Medias de las escalas evaluadas, por sexo y grado escolar

Escalas	Sexo		Grado escolar		
	Niños	Niñas	4to	5to	6to
Escala violencia espectador (total)¹	2,23	2,16	2,26	2,20	2,04
F1. Peleas / coerción	2,43	2,43	2,41	2,43	2,44
F2. Violencia verbal	2,56	2,59	2,66	2,55	2,41
F3. Violencia física	2,24	2,10	2,11	2,23	2,09
F4. Daños a la propiedad	2,10	1,99	2,18*	2,08*	1,62*
F5. Violencia relacional	2,08	1,98	2,17*	2,06*	1,51*
Escala violencia víctima (total)¹	1,98	1,80	2,04	1,85	1,73
F1. Peleas / coerción	2,29	2,13	2,27	2,20	2,07
F2. Violencia verbal	2,25	2,11	2,40	2,09	2,00
F3. Violencia física	2,07*	1,77*	2,01	1,92	1,65
F4. Daños a la propiedad	1,70	1,63	1,88*	1,63*	1,36*
F5. Violencia relacional	1,75	1,64	1,95*	1,60*	1,42*
Escala violencia agresor (total)¹	1,58	1,59	1,48	1,65	1,66
F1. Peleas / coerción	1,72	1,86	1,67	1,86	1,86
F2. Violencia verbal	1,84	1,84	1,65	1,91	2,09
F3. Violencia física	1,64	1,72	1,54	1,78	1,61
F4. Daños a la propiedad	1,37	1,32	1,25	1,41	1,32
F5. Violencia relacional	1,40	1,48	1,42	1,48	1,41
Escala de evaluación del ambiente escolar²	3,53	3,66	3,64	3,60	3,58
F1. Ambiente físico	3,30	3,36	3,43	3,32	3,14
F2. Apoyo social pares	3,68	3,82	3,67	3,75	4,09
F3. Juego en el recreo	4,33*	4,64*	4,44	4,54	4,44
F4. Apoyo social maestros	3,10	3,33	3,48	3,17	3,00
Densidad social percibida					
El recreo	4,28	4,11	4,40*	4,22*	3,54*
La hora de la entrada	3,56	3,58	3,57	3,66	3,33
Los pasillos	1,70	1,90	1,98	1,84	1,38
Las escaleras	1,55	1,77	1,85	1,65	1,54
Tu salón	3,00	3,06	3,43*	2,83*	2,92*
La cooperativa o tiendita	3,67	3,38	3,29	3,67	3,54
La hora de la salida	4,31	4,29	4,39	4,28	4,25
Los baños	1,63	1,83	1,57	1,88	1,63
Las áreas para jugar	3,50	3,37	3,75	3,37	3,21

¹ Medias obtenidas de escalas de 5 niveles de respuestas: 1.- Nunca, 2.- Pocas veces, 3.- Algunas veces, 4.- Muchas veces, 5.- Siempre

² Medias obtenidas de escalas de 5 niveles de respuesta: 1.- Pésimo(a), 2.- Malo(a), 3.- Regular, 4.- Bueno(a), 5.- Excelente

* Los números en negritas y marcados con asterisco identifica diferencias estadísticamente significativas al 0,05

En la escala de Evaluación del Ambiente Escolar, prácticamente no existen diferencias ni por sexo ni por grado escolar. Las mujeres evalúan más positivamente la posibilidad de juego en la escuela que los varones ($T=-3,69$; $gl=182$, $sig<.05$).

En relación a las diferencias por grado escolar, se observa una leve tendencia que muestra una disminución del nivel de violencia del 4to al 6to grado. Esta situación es observada únicamente en dos factores, daño a la propiedad y violencia relacional, medidos en los roles de espectador y víctima. Al respecto de la densidad social, se puede observar un patrón parecido, los niños de 4to reportan percibir un mayor nivel de densidad social, los de 5to reportan un poco menos, y los de 6to todavía menos.

Posteriormente, se calcularon coeficientes de correlación entre las variables del contexto escolar y los niveles de violencia entre pares. Estos resultados han sido colocados en las Tablas 25, 26 y 27, en ese orden, aparecen primero los resultados en el rol de espectador, luego en el de víctima y enseguida el de agresor.

En el caso de espectador, existen correlaciones negativas entre la evaluación del ambiente total, y la evaluación del ambiente físico, con todos los factores o tipos de violencia. Algunas otras correlaciones significativas pueden ser observadas, como la relación entre el apoyo social de pares y la violencia relacional.

Para el caso del rol de víctima, existen correlaciones negativas entre la evaluación total, la evaluación del ambiente físico y el apoyo social de pares, en casi todos los factores o tipos de violencia, siendo nuevamente la relación entre apoyo social y violencia relacional la que arroja un coeficiente más importante.

En el caso del rol como agresor, se observa un patrón muy parecido al del rol de espectador, aunque aparecen unas cuantas correlaciones negativas en relación a la evaluación de la posibilidad de juego a la hora del recreo.

Para las escalas de densidad social percibida, se han observado algunas correlaciones positivas, aunque muy bajas, entre la densidad social a la hora de la salida y algunos tipos de violencia, en los roles de espectador y víctima. Por otra parte, se pueden observar algunas correlaciones positivas entre la densidad en las escaleras y algunos tipos de violencia para el rol de víctima. Al ser correlaciones positivas, el que haya muchos niños en estos momentos y lugares, se relaciona a mayores niveles de agresión, posiblemente asociado también a la falta de supervisión.

Aun cuando estos datos serán discutidos más adelante, basta señalar en este momento que puede existir una relación entre un ambiente percibido como negativo y mayores niveles de violencia. Otra aportación de esta sección, son los instrumentos de medición que fueron utilizados en la próxima sección.

Tabla 25. Coeficientes de correlación de Pearson para los niveles de violencia como **espectador** y las variables de la evaluación del ambiente escolar y la densidad social percibida en diferentes lugares de la escuela

¹ Medias obtenidas de escalas de 5 niveles de respuestas: 1.- Nunca, 2.- Pocas veces, 3.- Algunas veces, 4.- Muchas veces, 5.- Siempre

** Sig. al 0.01

Escalas	Eval. total AE	Ambiente físico	Apoyo social pares	Juego en el recreo	Apoyo social maestro	Densidad social percibida								
						Recreo	Entrada	Pasillos	Escaleras	Salón	cooperativa	Salida	Baños	Áreas de juego
1. Violencia espectador	-0,27**	-0,25**	-0,19*	-0,13	-0,13	0,04	0,09	0,05	0,03	0,05	-0,02	0,16*	0,12	0,06
2. Peleas / coerción	-0,23**	-0,25**	-0,10	-0,15*	-0,09	-0,04	0,00	0,02	0,01	0,04	0,02	0,08	0,10	0,00
3. Violencia verbal	-0,25**	-0,24**	-0,18*	-0,07	-0,16*	0,06	0,10	-0,03	0,01	0,06	0,02	0,18*	0,07	0,03
4. Violencia física	-0,23**	-0,25**	-0,13	-0,07	-0,13	-0,01	0,01	0,02	0,10	0,03	-0,11	0,12	0,14	0,05
5. Daños a la propiedad	-0,23**	-0,19**	-0,16*	-0,17*	-0,08	0,07	0,14	0,09	-0,01	0,05	0,02	0,18*	0,09	0,05
6. Violencia relacional	-0,25**	-0,18*	-0,29**	-0,12	-0,11	0,08	0,11	0,05	0,03	0,00	-0,06	0,06	0,16*	0,06

* Sig. al 0.05

Tabla 26. Coeficientes de correlación de Pearson para los niveles de violencia como **víctima** y las variables de la evaluación del ambiente escolar y la densidad social percibida en diferentes lugares de la escuela

** Sig. al 0.01

Escala	Eval. total AE	Ambiente físico	Apoyo social pares	Juego en el recreo	Apoyo social maestro	Densidad social percibida								
						Recreo	Entrada	Pasillos	Escaleras	Salón	cooperativa	Salida	Baños	Áreas de juego
1. Violencia víctima	-0,26**	-0,20**	-0,27**	-0,25	-0,09	0,11	0,07	0,16*	0,17**	0,00	-0,04	0,17*	0,04	0,07
2. Peleas / coerción	-0,25**	-0,21**	-0,21**	-0,20	-0,11	0,06	0,05	0,12	0,10	0,01	0,03	0,13	0,10	0,08
3. Violencia verbal	-0,24**	-0,19**	-0,25**	-0,16	-0,09	0,14	0,12	0,11	0,15*	0,02	0,02	0,20**	0,06	0,08
4. Violencia física	-0,25**	-0,24**	-0,22**	-0,16	-0,10	0,08	0,04	0,17*	0,20**	-0,04	-0,09	0,08	0,03	0,02
5. Daños a la propiedad	-0,17*	-0,10	-0,20**	-0,22	-0,06	0,09	0,00	0,18*	0,12	0,01	-0,12	0,14	-0,02	0,10
6. Violencia relacional	-0,29**	-0,14	-0,38**	-0,33	-0,11	0,10	0,03	0,11	0,11	-0,03	-0,10	0,03	0,06	0,08

* Sig. al 0.05

Tabla 27. Coeficientes de correlación de Pearson para los niveles de violencia como **agresor** y las variables de la evaluación del ambiente escolar y la densidad social percibida en diferentes lugares de la escuela

** Sig. al 0.01

Escala	Eval. total AE	Ambiente físico	Apoyo social pares	Juego en el recreo	Apoyo social maestro	Densidad social percibida								
						Recreo	Entrada	Pasillos	Escaleras	Salón	cooperativa	Salida	Baños	Áreas de juego
1. Violencia agresor	-0,23**	-0,25**	-0,13	-0,16*	-0,09	0,03	0,13	0,16*	0,06	-0,03	0,05	0,10	0,13	0,04
2. Peleas / coerción	-0,16*	-0,17*	-0,12	-0,12	-0,06	0,02	0,03	0,12	0,04	0,00	0,02	0,05	0,17*	0,09
3. Violencia verbal	-0,25**	-0,25**	-0,16*	-0,14	-0,10	-0,01	0,13	0,12	0,07	-0,04	0,06	0,12	0,12	0,01
4. Violencia física	-0,19*	-0,24**	-0,09	-0,14	-0,02	0,03	0,13	0,12	0,13	0,02	0,03	0,06	0,18*	0,00
5. Daños a la propiedad	-0,20**	-0,24**	-0,09	-0,14	-0,10	0,07	0,06	0,08	0,01	-0,04	0,04	0,12	-0,06	0,01
6. Violencia relacional	-0,19*	-0,18*	-0,16*	-0,16*	-0,06	0,00	0,12	0,13	0,09	-0,07	0,02	0,09	0,20**	0,09

* Sig. al 0.05

11.3 Fase 3 Proceso de Intervención

Método

Planteamiento del problema

La última fase del proyecto consistió en llevar a cabo un proceso de intervención en una escuela, con el objetivo de conseguir una disminución de los niveles de maltrato escolar entre pares. Para esto, fue seleccionada una escuela pública en la que se llevó a cabo este proceso de intervención y cuyas características se describen a continuación.

El proceso fue diseñado partiendo de la información recabada en las fases anteriores. Para esto, se consideró utilizar los instrumentos psicométricos desarrollados en la fase anterior, e intervenir directamente sobre la convivencia social de los pares y el mejoramiento del ambiente escolar.

Objetivos específicos:

- **Desarrollar e implementar un proceso de intervención, basado en fomentar la convivencia social entre pares y el mejoramiento del ambiente escolar, cuyo objetivo era incidir en los niveles de maltrato escolar entre pares evaluados.**
- **Observar si el incidir en el mejoramiento del ambiente escolar constituye un factor importante en relación al maltrato escolar entre pares.**
- **Evaluar qué papel juegan las variables de evaluación del ambiente escolar en esta relación.**

Preguntas de investigación:

- P01. ¿Existirá una disminución de los niveles de maltrato entre pares en los grupos participantes, antes y después?**
- P02. ¿La evaluación del ambiente escolar será más positiva en los grupos participantes después de la intervención?**
- P03. ¿Existirán diferencias entre los grupos en los que se lleve a cabo una intervención de tipo ambiental y aquellos en los que no?**

Participantes (descripción de la población)

El proceso de intervención fue llevado a cabo en una escuela primaria pública, ubicada en la colonia José María Pino Suárez, de la delegación Álvaro Obregón, que según la

página Web de la Secretaría de Desarrollo Social del Distrito Federal, posee un nivel alto de marginación. (Secretaría de Desarrollo Social [SIDESO], 2011)

Se trata de una escuela de turno continuo, es decir, la hora de entrada de los alumnos es a las 8:00hrs, y la salida a las 16:00hrs. A mitad de la jornada académica, los niños contaban con un espacio de tiempo para comer en el comedor. Este tiempo era adicional al tiempo que se dedicaba al recreo, que se llevaba a cabo a las 10:30 horas. La hora de comer se llevaba a cabo entre las 12:30 y las 14:00.

En total, la escuela contaba con 12 grupos, dos de cada grado escolar. En el momento en el que se llevo a cabo el proyecto, contaba con una población de aproximadamente 320 alumnos.

El proceso de intervención se llevó a cabo en diferentes momentos con varios grupos, pero al final, se centro en cuatro grupos específicamente. Estos grupos fueron los dos grupos de cuarto grado, un grupo de quinto y un grupo de sexto. Los grupos fueron elegidos siguiendo criterios que se describen más adelante. La distribución por sexo y media de edad se presenta en la Tabla 28. Los grupos se modificaron a lo largo de los meses que duró la intervención, en algunos grupos hubo niños que fueron cambiados de escuela, por lo que dejaron de acudir, mientras que en otros, llegaron niños nuevos. Por este motivo, se observan variaciones de las muestras antes y después

Tabla 28. Distribución por sexo de la muestra de alumnos participantes en el proceso de intervención.

Grupo	Datos pretest		Datos posttest	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
4to "A"	18	14	12	12
4to "B"	16	17	13	15
5to "B"	14	16	11	12
6to "B"	12	16	13	11

Instrumentos

Fueron utilizados los instrumentos que se desarrollaron en la fase de este proyecto: **Cuestionario de Conductas Escolares**: cuestionario tipo likert de cinco niveles de respuesta, que se compone de 24 reactivos triples, que evalúan la frecuencia de diferentes conductas asociadas al maltrato escolar entre pares, y lo hace en tres roles diferentes: como espectador (alfa=0.92), como víctima (alfa=0.93) y como agresor (alfa=0.93). Este cuestionario se compone de una estructura factorial de cinco elementos que se refieren a diferentes tipos de violencia. **Cuestionario de evaluación del ambiente**

escolar: cuestionario tipo likert de cinco niveles de respuesta, que se compone de 21 reactivos ($\alpha=0.86$), que mide cuatro diferentes elementos del contexto escolar, dos referidos al ambiente físico y dos al ambiente social. **Cuestionario de densidad social:** cuestionario tipo likert que evalúa sobre la percepción de densidad social en nueve lugares diferentes de la escuela, los nueve reactivos de la escala se trataron por separado. **Cuestionario sociométrico:** se utilizó un cuestionario sociométrico, con cuatro criterios que fueron: 1) elecciones de preferencia para jugar, 2) elecciones de rechazo para jugar, 3) nominaciones como víctimas de maltrato entre escolares y 4) nominaciones como agresores de maltrato entre escolares. En la aplicación de este cuestionario se colocaron tres líneas para cada pregunta, pero mientras se aplicaba, se les indicaba a los niños que en cada elección podían poner cualquier número de nombres que desearan. Este cuestionario se puede consultar en el Apéndice 2.

Procedimiento

El proceso de intervención fue llevado a cabo entre los meses de octubre de 2010 y junio de 2011. Inicialmente, se llevó a cabo un diagnóstico o pretest, con el fin de evaluar cuál era la situación de la escuela. Posteriormente, se realizó una campaña de sensibilización en torno al maltrato escolar entre pares, en todos los grupos de la escuela. Posteriormente, fueron seleccionados cuatro grupos para llevar a cabo un proceso de intervención más focalizado. Este proceso se compuso de varias sesiones colectivas semanales (en la mayoría de los casos) en cada grupo. En estas sesiones se iban trabajando algunas temáticas cuyo objetivo fue mejorar el ambiente social y la convivencia dentro del aula. Finalmente, se trabajó con dos de estos cuatro grupos, implementando diferentes acciones para el mejoramiento del ambiente físico dentro del aula. Posteriormente, se volvieron a aplicar todos los cuestionarios. A continuación se presentan de forma resumida las diferentes etapas del proceso de intervención.

Tabla 28. Proceso de intervención.

Actividad	Fecha	Población objetivo
1. Aplicación de cuestionarios (Pretest)	Octubre 2010	Los grupos de 3ero, 4to, 5to y 6to grado
2. Campaña de sensibilización sobre bullying	Noviembre y diciembre 2010	Todos los grupos de la escuela, desde 1ero hasta 6to grado
3. intervención colectiva grupal	Febrero a mayo 2011	Cuatro grupos: 4to "A", 4to "B", 5to "B" y 6to "B"
4. Mejoramiento del ambiente	Mayo y junio 2011	Dos grupos: 4to "B" y 6to "B"

A groso modo, el diseño de investigación puede describirse como pretest-posttest, y se puede describir de la siguiente manera:

G ¹ (4to "B")	O ¹	X ¹	X ²	O ²
G ² (6to "B")	O ¹	X ¹	X ²	O ²
G ³ (4to "A")	O ¹	X ¹	---	O ²
G ⁴ (5to "B")	O ¹	X ¹	---	O ²

Donde **X¹** representa a las sesiones donde se trabajaron temas sociales vinculados a la convivencia y al mejoramiento del ambiente social y **X²** se refiere al proceso de mejoramiento ambiental dentro del salón de clases. **O¹** y **O²** se refieren a la aplicación de los cuestionarios de evaluación antes y después del proceso de intervención.

Descripción del proceso de intervención

1. Aplicación de cuestionarios (Pretest): El primer momento de acercamiento a la población con la que se trabajaría fue la aplicación de los cuestionarios de evaluación previos al proceso de intervención. Para ello, fue solicitado el permiso ante la dirección de la escuela, donde se solicitó que fuera presentado el proyecto ante el pleno de la Junta de Consejo Técnico de la escuela. Por este motivo, en la junta correspondiente al mes de septiembre de 2010, fue presentado el cuestionario desarrollado y los principales datos obtenidos hasta ese momento, ante todas las maestras del plantel escolar. Esta presentación también tuvo el objetivo de conseguir el apoyo de las mismas, que sería de gran ayuda en las siguientes etapas del proceso. Una vez con el permiso y el reconocimiento de las profesoras, los cuestionarios de evaluación fueron aplicados durante las dos primeras semanas del mes de octubre de 2010. Fue requerido el apoyo de otro psicólogo especializado en el trabajo con niños. La aplicación fue siempre de forma colectiva, dando las instrucciones de manera verbal. Se les señaló a los participantes que no se trataba de ningún examen, por lo que no había preguntas ni buenas ni malas. En el momento en el que se les aplicó el cuestionario sociométrico, se señaló que esa era la parte más secreta de todo el instrumento, por lo que se les informó que sus respuestas serían totalmente secretas, de tal manera que podían contestar con toda sinceridad. También se les recomendó que trataran que ellos mismos emitieran sus respuestas de forma privada, sin permitir que otros participantes se enteraran de lo que escribían.

Inicialmente, se pretendió aplicar el instrumento a todos los niños de todos los niveles escolares, pero este planteamiento fue rechazado debido a que se observó que mientras que los niños eran más pequeños, tardaban más tiempo en resolver las escalas estandarizadas. Por tal motivo, únicamente fue aplicado a los grupos de tercero a sexto grado. Aún de esta forma, existió una gran diferencia entre los niños de sexto y los de tercero, ya que mientras que los primeros se tardaban entre 20 y 25 minutos, mientras que los más pequeños se demoraban hasta una hora para acabar.

Por otra parte, esta experiencia permitió observar cómo se comportaban los grupos que contestaron el cuestionario. En algunos grupos, la disciplina mostró ser un impedimento para poder llevar a cabo la aplicación de forma correcta. En otros casos, existieron situaciones de violencia en el momento de la aplicación.

Los datos de ambos cuestionarios fueron sistematizados y capturados en las dos semanas siguientes de octubre.

2. Campaña de sensibilización sobre bullying: Mientras eran analizados los datos, se acudió nuevamente a la escuela para acordar una fecha para iniciar con la campaña de sensibilización en torno al bullying. Sin embargo, se presentó la complicación de que la antigua directora había sido removida y ahora existía una nueva directora. Por lo que fue necesario volver a plantear los objetivos del proyecto. La nueva directora volvió a solicitar que se presentara el proyecto en la sesión de Junta de Consejo Técnico, esta vez la referente al mes de octubre de 2010. En este momento, fueron presentados algunos de los datos que recientemente habían sido recabados. Después de la junta, se comenzaron a llevar a cabo pláticas sobre bullying en todos los grupos de la escuela. Las pláticas fueron impartidas con el apoyo de un video-proyector y una presentación elaborada en Power Point. Los temas abordados fueron 1) la caracterización del maltrato entre escolares o bullying, 2) motivar a los alumnos a identificar los diferentes tipos de violencia, 3) llevarlos a reflexionar sobre si era o no divertida la violencia y 4) pensar sobre las consecuencias de este tipo de violencia. Después de la plática, se les pidió a todos los grupos que llevaran a cabo un collage en torno a lo que habían discutido en la sesión. Este collage fue desarrollado sobre un buzón de cartón, el cual se les dejó a cada una de las maestra para utilizarlo como buzón de denuncias de casos de agresión en la escuela.

Nuevamente, esta experiencia posibilitó tener información al respecto de cómo se comportaban los grupos. En algunos casos, por ejemplo, la maestra inmediatamente se ausentaba cuando comenzaba la plática. En otros casos, los niños mostraron serios problemas de indisciplina y descontrol para trabajar en equipo. Con esta información,

fue posible identificar con qué grupos sería más factible trabajar. Esta etapa finalizó al mismo tiempo que iniciaron las vacaciones de invierno.

3. Intervención colectiva: A partir de la información recabada en los cuestionarios, y la experiencia de trabajo directo con los grupos, se decidió seleccionar cuatro grupos para llevar a cabo un proceso de intervención más enfocado. Los grupos seleccionados fueron los dos grupos de cuarto, uno de quinto y otro de sexto. Los motivos para incluir a estos grupos fueron: 1) que fueron de grupos en los que fuera evidente la existencia de maltrato escolar entre pares, y 2) que existiera una buena disposición de la profesora para apoyar al proyecto.

En enero de 2011, la directora fue nuevamente sustituida por otra persona, por lo que nuevamente fue necesario volver a plantear el proyecto y acudir nuevamente a exponerlo en la Junta de Consejo Técnico. Esta misma situación propició que el proceso de intervención no pudiera iniciar sino hasta finales del mes de febrero de 2011. En total se trabajaron seis sesiones semanales con todos los grupos participantes. En el Apéndice 3 se muestran las cartas descriptivas de cada una de estas sesiones, a continuación se describen de forma muy general el contenido y el trabajo de estas sesiones:

a) Sesión 1 “Conformación de equipos”: En esta primera sesión, se conformaron equipos de trabajo utilizando la información sociométrica recabada. Posteriormente, se les pidió a los integrantes que hicieran la actividad “¿En qué nos parecemos tú y yo?”, para buscar semejanzas y diferencias entre los integrantes del grupo. Posteriormente, en pliegos de papel bond, se les pidió que en equipo desarrollaran un esquema del mapa de su escuela, como si la vieran desde el cielo. En esta actividad, se pudo observar que en la gran mayoría de los casos, todos los estudiantes tenían problemas para trabajar en equipo. Al cuestionar a las cuatro profesoras, todas me dijeron que ellas habían notado lo mismo cuando los ponían a trabajar en equipo, lo que las había llevado a optar por mejor no ponerlos a trabajar así. En las cartas descriptivas del Apéndice 4 se muestran algunas evidencias de esta actividad.

b) Sesión 2 “Cooperación”: Se dio inicio a esta sesión con una lluvia de ideas sobre este tema, para anotar en el pizarrón algunas ideas que los mismos estudiantes daban. Fue posible notar que esta palabra no la tienen comprendida casi ninguno de los estudiantes con los que se trabajó. Posteriormente se les pidió que nuevamente formaran equipos y llevaran a cabo la construcción de un rompecabezas de piezas de cartón, que tiene como finalidad motivarlos a cooperar, ya que mientras que se construye los estudiantes

no pueden hablar entre ellos, y cada uno tiene sólo ciertas piezas. Esta actividad la llevaron a cabo con mucha más fluidez que la sesión pasada. Algunas de las maestras, comentaron que habían hablado con sus grupos para que mejoraran su participación en las actividades.

c) Sesión 3 “Comunicación”: Nuevamente se inicio la sesión hablando sobre lo que entendían los alumnos por comunicación, se hicieron anotaciones y apuntaron ideas claves al respecto. Nuevamente, se les pidió que por equipos llevaran a cabo una actividad que consiste en hacer siluetas de objetos, animales o personas, con siluetas de cartón de diferentes formas. En la actividad, cada uno de los integrantes del equipo puede ir poniendo una pieza a la vez, y en los primeros ensayos no pueden hablar sobre lo que están haciendo. Posteriormente, en las últimas siluetas que se les pidió que hicieran, se les permitió hablar. Esta actividad permitió reflexionar sobre la importancia de poder comunicarnos, ya que obviamente las primeas siluetas no tenían formas tan definidas como cuando los integrantes pueden comunicarse entre sí. En algunos grupos el trabajo fue mejorando, pero en otros comenzaron a haber problemas de ausentismo.

d) Sesión 4 “Competencia”: La sesión comenzó de la misma forma que las sesiones pasadas. Posteriormente, se llevó a cabo un juego en el que iban pasando por parejas al frente, en el que cada pareja iba compitiendo o cooperando entre sí para obtener algunas recompensas. El juego consiste en la situación de que hay cuatro cajas imaginarias con monedas y una llave de determinado color adentro, esta llave se la pasan al otro jugador para que luego el que decida que caja desea abrir. En el juego los participantes pueden decidir entre cooperar o competir con el otro. La mejor solución es cooperar, porque así ambos ganan más. Después de que varias parejas pasaron, se reflexionó con el grupo sobre la importancia de decidir cooperar o competir en otras situaciones sociales.

e) Sesión 5 “Resolución de conflictos”: Se proyectó a los grupos una presentación para dar una introducción sobre habilidades sociales. En esta sesión se hizo especial hincapié en hablar sobre la resolución de conflictos. Posteriormente, se llevaron a cabo ejercicios de Role-Playing, en los que algunos estudiantes de forma voluntaria representaban un conflicto y se les pedía que encontraran ellos mismos la mejor solución para resolverlo. En esta sesión se dedicaron dos semanas para trabajarla. De la misma forma, se generaron carteles con pasos para resolver conflictos. El ejercicio y los carteles se encuentran más detallados en el Apéndice 3.

4. Mejoramiento del ambiente: Como se mencionó antes, con dos grupos se llevó a cabo un proceso de mejoramiento ambiental, en el que se motivó a los estudiantes a que decidieran e implementaran algunas mejoras de su salón de clases. Esta estrategia fue implementada en dos grupos: 4to "B" y 6to "B". Para esta actividad fueron dedicadas varias sesiones. En la primera, se les dijo que como parte final de las sesiones, ellos tendrían que idear algunas estrategias para mejorar su salón de clases. Para esto, se les colocó por equipos, para que de forma colectiva propusieran medidas que ellos mismos pudieran hacer. Se les dijo además que las propuestas podrían ser en tres líneas temáticas: a) mejoramiento del ambiente físico, b) mejoramiento de la convivencia escolar y c) mejoramiento de la disciplina.

En ambos grupos, los equipos generaron ideas y propuestas, que fueron presentadas ante el grupo en una sesión posterior. En el grupo de 4to "B" las propuestas fueron diversas, pero se destacaba la idea de generar carteles con mensajes sobre el cuidado del medio ambiente y la limpieza del salón de clases y la escuela, hacer un reglamento escolar entre todos, hacer carteles para adornar el salón de clases y llevar a cabo una obra de teatro con temas como el cuidado del ambiente y el bullying. En sesiones posteriores, estas acciones fueron llevadas a cabo, pero lamentablemente la maestra se ausentó algunas sesiones, lo que provocó que la obra de teatro no se realizara. Las acciones que sí se llevaron a cabo fueron la del reglamento escolar y los carteles con información y de adorno.

En el grupo de 6to "B", las propuestas giraron en torno a llevar a cabo un reglamento entre todos que los comprometiera a hacer acciones de cuidado del ambiente y de cuestiones de convivencia escolar. Por otra parte, propusieron traer cada uno una planta de su casa y colocarlas en el salón de clases para este tuviera una mayor presencia de naturaleza. Para esto, muchos alumnos trajeron plantas de sus casas y desarrollaron un reglamento del salón de clases que todos firmaron. Algunas acciones que fueron trabajadas en las sesiones grupales, fueron rescatadas en este reglamento.

Algunas evidencias de estas acciones pueden ser consultadas en el Apéndice 3, al final de este documento.

5. Aplicación de cuestionarios (Postest): Finalmente, fue aplicado el cuestionario postest, que se conformó de las mismas escalas aplicadas al principio. Existieron dificultades para esto, ya que algunos niños habían sido cambiados de escuela, y otros habían llegado como nuevos. La mayor parte de estos cambios ocurrieron durante las vacaciones de Semana Santa, es decir, pocas semanas antes de finalizar el ciclo escolar.

Resultados

Cuestionarios estandarizados, resultados cuantitativos: maltrato escolar entre pares, evaluación del ambiente escolar y percepción de densidad social

Los resultados de antes y después de la intervención aparecen en las Tablas 28, 29 y 30. En cada caso se muestran los valores de las medias. En el momento de llevar a cabo los análisis, se probaron diferentes métodos, pero ocurrieron varios problemas, entre los que destacan el hecho de que a lo largo del ciclo escolar los grupos modificaran sus integrantes, es decir, que algunos niños ingresaron y algunos otros desertaron de la escuela. Este hecho provocó que la muestra de todos los grupos disminuyera, imposibilitando el uso de pruebas estadísticas paramétricas. Por tal motivo, se decidió utilizar la prueba no paramétrica de rangos de signos de Wilcoxon, que permite llevar a cabo comparaciones entre dos grupos apareados. Por tal motivo, los datos que se presentan a continuación sólo representan las respuestas de los sujetos que contestaron los cuestionarios en ambos momentos de evaluación. Los datos se presentan de forma separada para cada uno de los grupos participantes. Las muestras que fueron utilizadas para los análisis únicamente fueron las que respondieron los cuestionarios antes y después, a continuación se expone cuántos alumnos participaron en los dos momentos de recolección de datos, y también cuántos contestaron en ambos momentos. Para algunos análisis, sin embargo la muestra fue incluso menor debido a que algunos estudiantes no completaron todos los cuestionarios.

Grupo	Datos pretest	Datos postest	Estudiantes en ambos momentos
4to "A"	32	24	17
4to "B"	33	28	25
5to "B"	30	23	22
6to "B"	28	24	19

Grupo 4to "A"

Como se puede observar en la tabla 28, en este grupo se registró un pequeño incremento de los niveles de violencia reportados, pero sólo en un caso es significativo. Únicamente en el factor de Coerción medida en el rol de espectador, esta diferencia resulta ser significativa, $W(17)=7.96$, $Z=-2.48$, $p=0.013$. Al respecto de los factores evaluados de la evaluación ambiental, no se observaron diferencias significativas más que en el factor de Apoyo Social del Maestro, el cual descendió significativamente entre la evaluación antes y después, $W(15)=7.83$, $Z=-2.62$, $p=0.009$. Un caso interesante es que el promedio del Apoyo Social de Pares aumentó, aun cuando este cambio no resultó ser

significativo. Dentro de las medidas de densidad social, existió una disminución significativa de la densidad social percibida a la hora de la salida, entre el antes y el después, $W(14)=4.00$, $Z=-2.46$, $p=0.014$.

Grupo 4to "B"

Para este grupo, se puede observar que los diferentes niveles de violencia se mantienen más o menos igual entre las medidas hechas antes y después de la intervención. Existe una pequeña disminución en el nivel de violencia relacional medida como espectador $W(25)=11.47$, $Z=-2.24$, $p=0.025$. En relación a la evaluación ambiental, las medias de los cuatro factores se mantuvieron prácticamente iguales antes y después de la intervención. Al respecto de las medidas de densidad social, aun cuando se notan pequeñas disminuciones, no hay diferencias estadísticamente significativas en ningún caso.

Grupo 5to "B"

En el caso de este grupo, no existieron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los niveles de violencia que existían antes y después de la intervención, únicamente se puede observar un efecto marginal en el caso de la violencia reportada como espectador, $W(22)=10.92$, $Z=-1.92$, $p=0.055$. En el caso de las medidas de evaluación ambiental, tampoco existen diferencias significativas, pero se puede observar un cambio igualmente marginal, en relación al apoyo social del maestro $W(21)=11.88$, $Z=-1.85$, $p=0.064$. Empero, hay que hacer notar que este cambio fue en sentido negativo, es decir, la evaluación de la maestra se volvió más negativa. En cuanto a la densidad social percibida, se observó una disminución en relación a las escaleras ($W(17)=6.38$, $Z=-2.41$, $p=0.016$) y la cooperativa ($W(18)=6.86$, $Z=-2.12$, $p=0.034$).

Grupo 6to "B"

Para el caso de este grupo, se puede observar que en todos los casos hay una disminución de los promedios de violencia medidos antes y después de la intervención. Hubo una disminución estadísticamente significativa en la violencia física medida como espectador $W(19)=8.91$, $Z=-2.16$, $p=0.030$, la violencia relacional medida como víctima ($W(19)=10.00$, $Z=-1.19$, $p=0.028$); y la violencia de daño a la propiedad medida en los tres roles (espectador: $W(19)=9.68$, $Z=-2.01$, $p=0.045$; víctima: $W(19)=10.32$, $Z=-2.01$, $p=0.045$;

agresor: $W(19)=7.86$, $Z=-2.14$, $p=0.032$, respectivamente). Igual que en otros casos, se observan efectos marginales en el nivel de coerción ($W(19)=8.27$, $Z=-1.77$, $p=0.076$) y la violencia verbal ($W(19)=9.10$, $Z=-1.77$, $p=0.076$), ambas medidas como víctima.

En relación a la evaluación ambiental, no se pueden observar cambios substanciales más que en el caso del apoyo social del maestro, pero se debe a un efecto marginal. Tampoco fue posible observar un efecto claro sobre los índices de densidad social percibida.

Tabla 28. Valores obtenidos por los grupos intervenidos en el Cuestionario de Conductas Escolares, antes y después de llevar a cabo la intervención. Fue utilizado el estadístico de Wilcoxon para identificar diferencias.

¹ Medias obtenidas de escalas de 5 niveles de respuestas: 1.- Nunca, 2.- Pocas veces, 3.- Algunas veces, 4.- Muchas veces, 5.- Siempre

Tipos de violencia												** Indica que existen diferencias estadísticas significativas al .05 * Indica que existen diferencias marginales
Grupos	Rol	Coerción ¹		Violencia verbal ¹		Violencia física ¹		Daño a la propiedad ¹		Violencia Relacional ¹		
		Pre-test	Pos-test	Pre-test	Pos-test	Pre-test	Pos-test	Pre-test	Pos-test	Pre-test	Pos-test	
4to "A"	Esp	2,84**	3,45**	3,25	3,64	2,79	3,18	2,94	3,33	2,57	2,41	
	Víct	2,27	2,42	2,09	2,56	1,96	1,99	2,14	1,96	1,85	1,82	
	Agre	1,73	1,72	1,84	1,71	1,65	1,54	1,33	1,57	1,50	1,81	
4to "B"	Esp	2,84	2,82	2,95	2,98	2,42	2,68	2,65	2,68	2,61**	2,25**	
	Víct	2,34	2,42	2,42	2,37	2,00	2,17	2,16	2,13	1,88	1,87	
	Agre	1,65	1,86	1,71	1,90	1,53	1,70	1,44	1,49	1,45	1,53	
5to "B"	Esp	2,39	2,44	2,88*	2,36*	2,35	2,26	2,62	2,44	2,23	2,14	
	Víct	2,47	2,41	2,61	2,13	2,18	1,92	2,71	2,21	1,95	1,75	
	Agre	1,54	1,45	1,62	1,41	1,52	1,40	1,50	1,24	1,49	1,41	
6to "B"	Esp	3,23	3,03	3,92	3,63	3,16**	2,66**	3,07**	2,61**	2,51	2,55	
	Víct	2,75*	2,46*	3,29*	2,85*	2,36	2,21	2,77**	2,09**	2,32**	1,84**	
	Agre	2,46	2,34	3,04	2,75	2,32	2,20	2,30**	1,65**	2,18	1,80	

Tabla 29. Valores de los factores de Evaluación Ambiental, antes y después de la intervención.

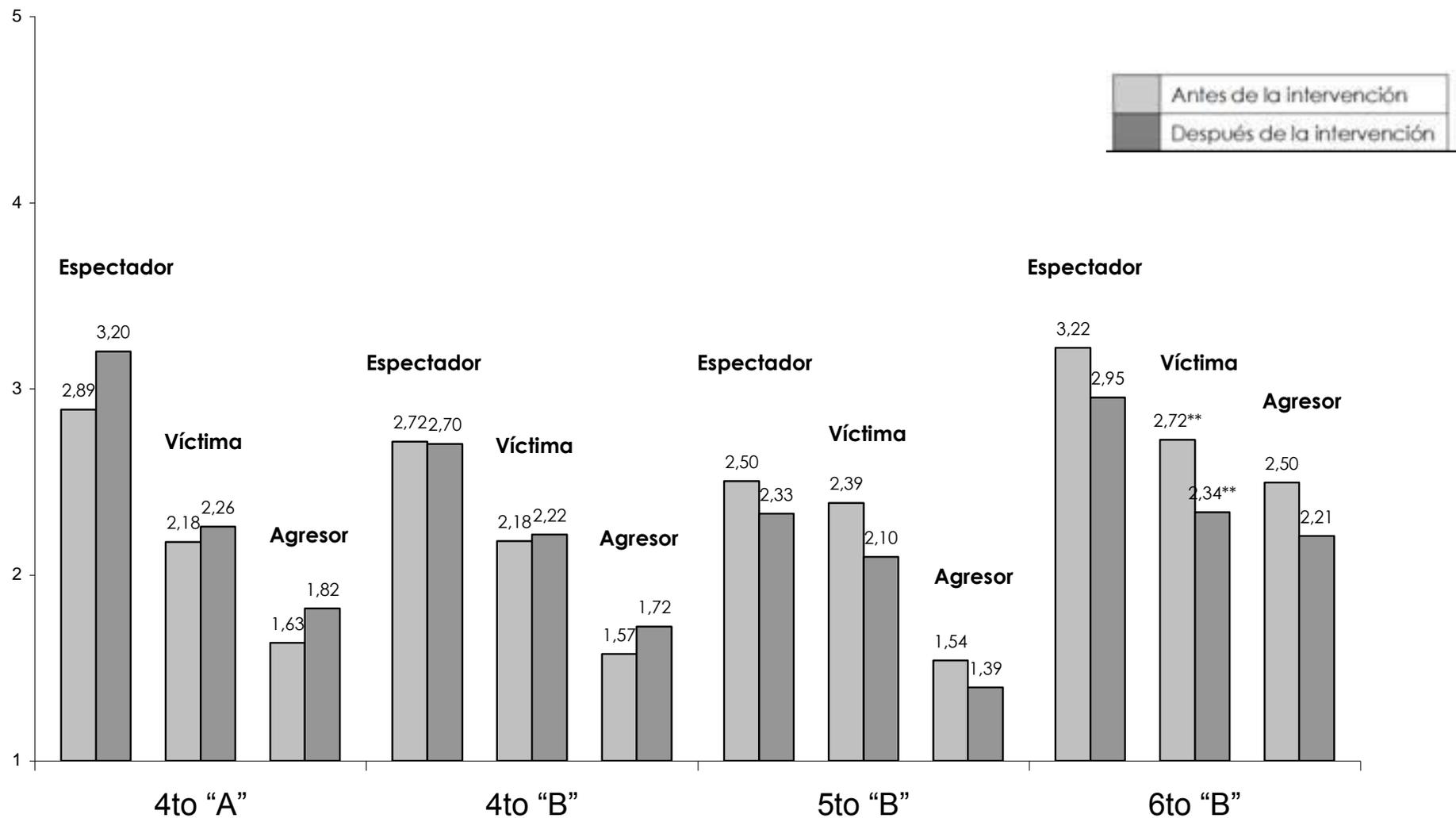
** Indica que existen diferencias estadísticamente significativas al .05 @ Indica un efecto marginal

Evaluación del ambiente escolar									
Grupos	Rol	Ambiente físico		Apoyo social de los pares		Juego a la hora del recreo		Apoyo social del maestro	
		Pre-test	Pos-test	Pre-test	Pos-test	Pre-test	Pos-test	Pre-test	Pos-test
4to "A"		3,33	3,03	3,21	3,39	3,58	3,60	4,24**	3,49**
4to "B"		3,30	3,39	3,94	3,66	3,88	4,00	4,42	4,42
5to "B"		3,21	2,98	3,62	3,77	3,76	3,46	4,24@	3,57@
6to "B"		2,68	2,68	3,34	3,49	3,25	3,25	4,18	3,77

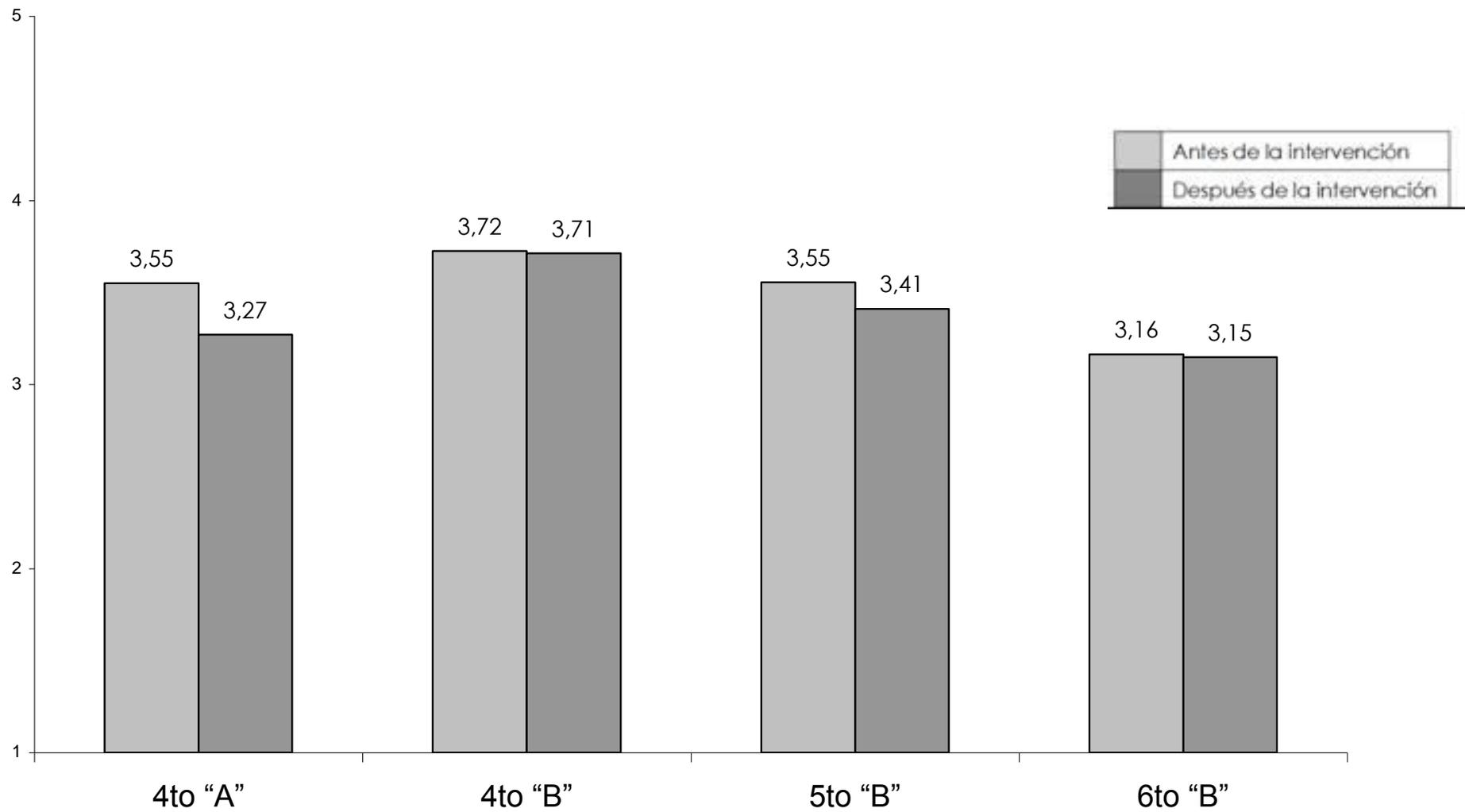
Tabla 30. Valores de la densidad social, antes y después de la intervención

Densidad social																			
Grupos	Recreo		Entrada		Pasillos		Escaleras		Salón		Cooperativa		Salida		Baños		Áreas de juego		
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	
4to "A"	4,67	4,60	3,36	3,29	1,86	1,79	1,57	1,36	2,86	3,07	3,29	3,07	4,50**	3,86**	1,71	1,50	3,57	4,36	
4to "B"	4,18	4,23	3,15	3,30	1,91	1,36	1,52	1,29	3,10	3,00	3,38	3,67	4,35	4,15	1,48	1,14	3,38	3,33	
5to "B"	4,00	4,42	3,25	3,55	2,37	1,79	2,59**	1,59**	3,26	2,84	4,11**	3,00**	4,28	4,56	1,56	1,72	3,72	4,00	
6to "B"	3,56	3,94	3,17	2,78	1,59	1,47	1,31	1,31	2,89	2,61	3,56	3,75	4,17	4,11	2,00	1,75	3,29	3,53	

Gráfica 1. Valores totales de los niveles de violencia para los cuatro grupos evaluados



Gráfica 2. Valores totales de la evaluación del ambiente escolar para los cuatro grupos evaluados



Resultados del cuestionario sociométrico

A continuación se presentan los resultados obtenidos de los cuestionarios sociométricos. Para esto, se han calculado varios valores para llevar a cabo un análisis más estadístico y no sólo cualitativo. Primero, se calcularon algunos índices a nivel global, que se especifican a continuación:

“**d**”: El número de menciones que se dieron por sujetos en cada pregunta

“**Co**”: Nivel de cohesión, que es calculado a partir del porcentaje de elecciones recíprocas que existieron dentro del grupo, en la pregunta en la que se les pedía a los participantes que escribieran los nombres de los niños con los que les gustaba jugar.

“**DI**”: Nivel de disociación, que se calcula a partir de la proporción de rechazos recíprocos, observados en la pregunta en la que se les indicaba a los participantes que escribieran los nombres de los niños con los que no les gustaba jugar.

Estos índices sociométricos se encuentran expuestos en la Tabla 31. En esta tabla se presenta diversos valores. Los valores de Cohesión “**Co**”, son proporciones e indican el porcentaje de elecciones recíprocas entre todos los participantes. La disociación “**DI**”, igualmente son proporciones, e indican el porcentaje de rechazos recíprocos entre los participantes. Las columnas restantes, únicamente indican el número promedio de nombres que los estudiantes colocaban en cada pregunta o criterio: **elección, rechazo, nominación como agresor y nominación como víctima.**

Se observa una mejora en los niveles de sociabilidad para los grupos de 4to “A” y 6to “B”. Para los niveles de disociación, la proporción de conflictos recíprocos disminuye para los grupos 4to “A” y 6to “B”. El número de elecciones aumentó para todos los grupos, a excepción del 5to “B”, esto quiere decir que en la mayoría de los casos los niños y niñas dijeron tener más relaciones sociales después de la intervención. Sin embargo, sólo para el 4to “A” hubo una disminución en el número de rechazos, esto quiere decir que en casi todos los grupos hubo un incremento en el número de rechazos dichos por integrante. Por otro lado, aumentaron el número de nominaciones como agresor en los grupos 5to “B” y 6to “B”, pero disminuyó en el grupo de 4to “B”. En contraste, las nominaciones como víctima disminuyeron en tres de los cuatro grupos.

Tabla 31. Índices sociométricos para los grupos 4to "A", 4to "B", 5to "B" y 6to "B"

Grupos	Co		Di		Elección		Rechazo		Agresor		Víctima	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
4to "A"	0.40	0.55	0.15	0.06	2.97	3.21	3.10	2.63	3.00	3.04	2.73	2.33
4to "B"	0.51	0.51	0.12	0.32	3.09	3.39	3.06	3.75	3.03	2.75	2.82	2.57
5to "B"	0.40	0.37	0.05	0.18	3.07	3.04	2.66	3.30	3.00	3.19	2.83	3.07
6to "B"	0.48	0.55	0.18	0.14	3.26	3.46	2.70	3.00	2.70	3.21	2.48	2.33

De la misma forma, se presenta el número de elecciones para cada pregunta, y el niño que las ha recibido. Para calcular el nivel de significación de las frecuencias de elecciones de cada pregunta, se ha implementado el método propuesto por Arruga (1992), que consiste en identificar valores críticos, calculados a partir del total de elecciones y del número de sujetos. En las tablas 32, 33, 34 y 35 se muestran los datos abreviados de estas tablas. En cada caso se muestra el nombre del niño, la abreviatura que después se les dio en los sociogramas y el número de elecciones, rechazos, nominaciones como agresores y nominaciones como víctimas, evaluados antes y después. Para hacer más comparables estos datos, cada número se transformó a una proporción de la siguiente manera:

$$p = \frac{\text{número de niños que seleccionan al niños sobre cierto criterio}}{\text{total de niños} - 1}$$

Para lograr una mejor interpretación del cuestionario sociométrico, se colocan los sociogramas de cada uno de los grupos participantes. Los sociogramas representan gráficamente las elecciones y rechazos que los individuos hacen dentro de un grupo.

Grupo 4to "A"

Los resultados del cuestionario sociométrico, se presentan en la Tabla 32 y en las gráficas 3 y 4. La cohesión social se incrementó en este grupo después de la intervención. En las elecciones, en el pretest se distinguen cuatro estudiantes que reciben significativamente todas las elecciones de sus compañeros, para después de la intervención, este número baja a dos estudiantes, de los cuales uno no estaba entre los iniciales cuatro. Al respecto de las nominaciones como agresor y como víctima, no se observan mayores diferencias, pues se mantienen un número equivalente de niños nominados.

A nivel de los análisis de los casos personales, se pueden observar cosas importantes. Por ejemplo, Carolina, "Caro" en el sociograma, no muestra tener ninguna elección positiva y recibe muchos rechazos antes de la intervención. Pero después, deja de recibir rechazos significativamente, y ahora pertenece a un grupo de otras niñas, quienes se eligen recíprocamente entre sí. Ella misma es nominada como agresora y como víctima antes, pero deja de ser nominada como víctima después de la intervención. Otros casos, como Sergio, "Serg" y Roberto "Robe", son rechazados significativamente antes, pero bajan estos índices a cero para después de la intervención. Otro caso importante es el de Dante, "Dant" quien llegó como nuevo al grupo, poco antes de que finalizara el año, y recibe rechazos significativamente, y es nominado como víctima. Este dato resulta altamente importante, ya que nos señala que aquellos niños que se cambian de salón o de escuela a lo largo del ciclo escolar, podrían ser más fácilmente receptores de maltrato.

Otro efecto, esta vez positivo que se puede observar después de la intervención es la conformación de nuevas alianzas o relaciones sociales. Por ejemplo, en el segundo sociograma de elecciones, se puede observar un grupo formado por Jimena "Jime", Carlos "Carl", Mónica "MoCh", Teresa "Tere", Alfredo "Alf", Rebeca "Rebe" y Jesús "Jesus". Es importante señalar que este grupo fue conformado al inicio de la intervención, con la consigna de que en las próximas sesiones trabajaran juntos. Sin embargo, su interrelación se extrapoló a sus interacciones sociales cotidianas.

Otro ejemplo claro de una nueva alianza emergente, es el caso del grupo conformado alrededor de Carolina, es decir Irán, Valeria "Vale", Hani y Jennifer "Jeni". Este grupo originalmente se conformó al inicio de la intervención, para trabajar. Como se ha señalado antes, se consideraba a Carolina como una niña en riesgo, y se consideró que mantenerla con un grupo de niñas podía ayudarla. Sin embargo, la influencia fue mutua, las demás niñas integraron a Carolina dentro de su grupo, pero ella,

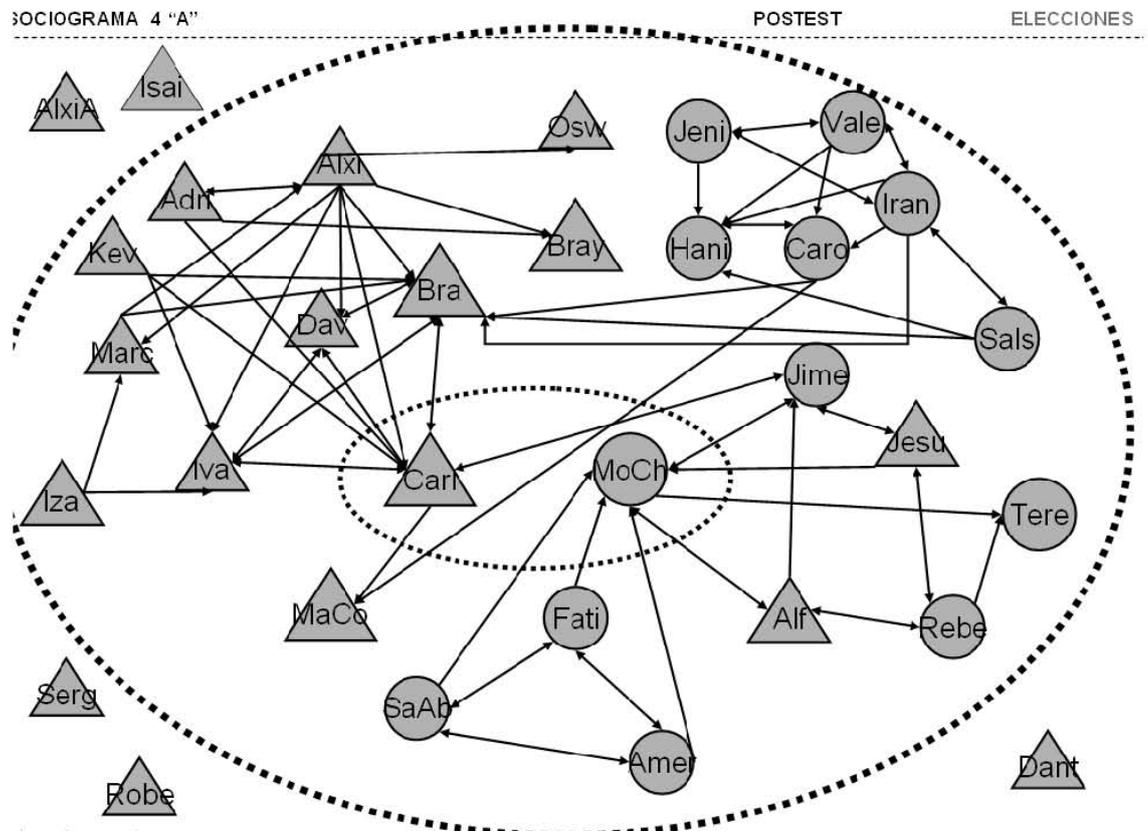
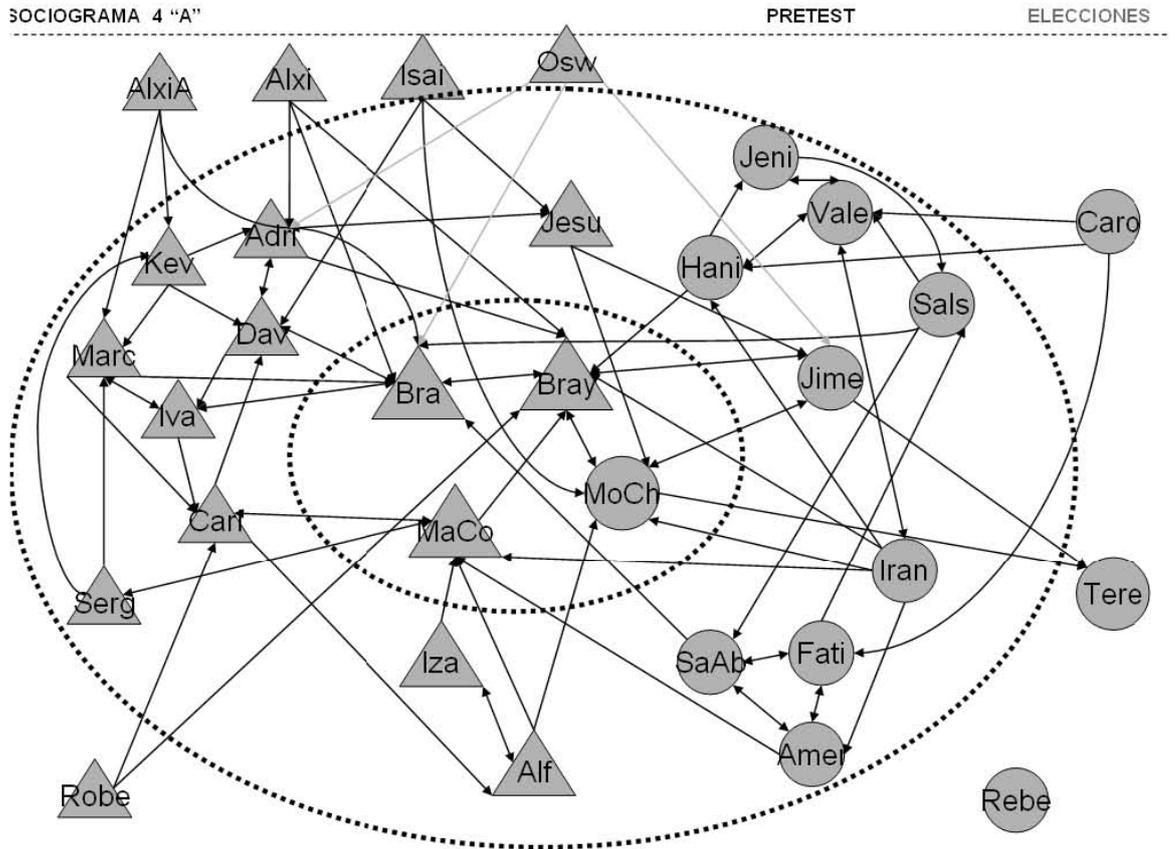
aparentemente, las comenzó a motivar para portarse mal. Hacia el final del ciclo escolar, existía un problema de conducta con todo este grupo.

Tabla 32. Número de elecciones y proporciones obtenidas en el cuestionario sociométrico, antes y después de la elección para el grupo 4to "A"

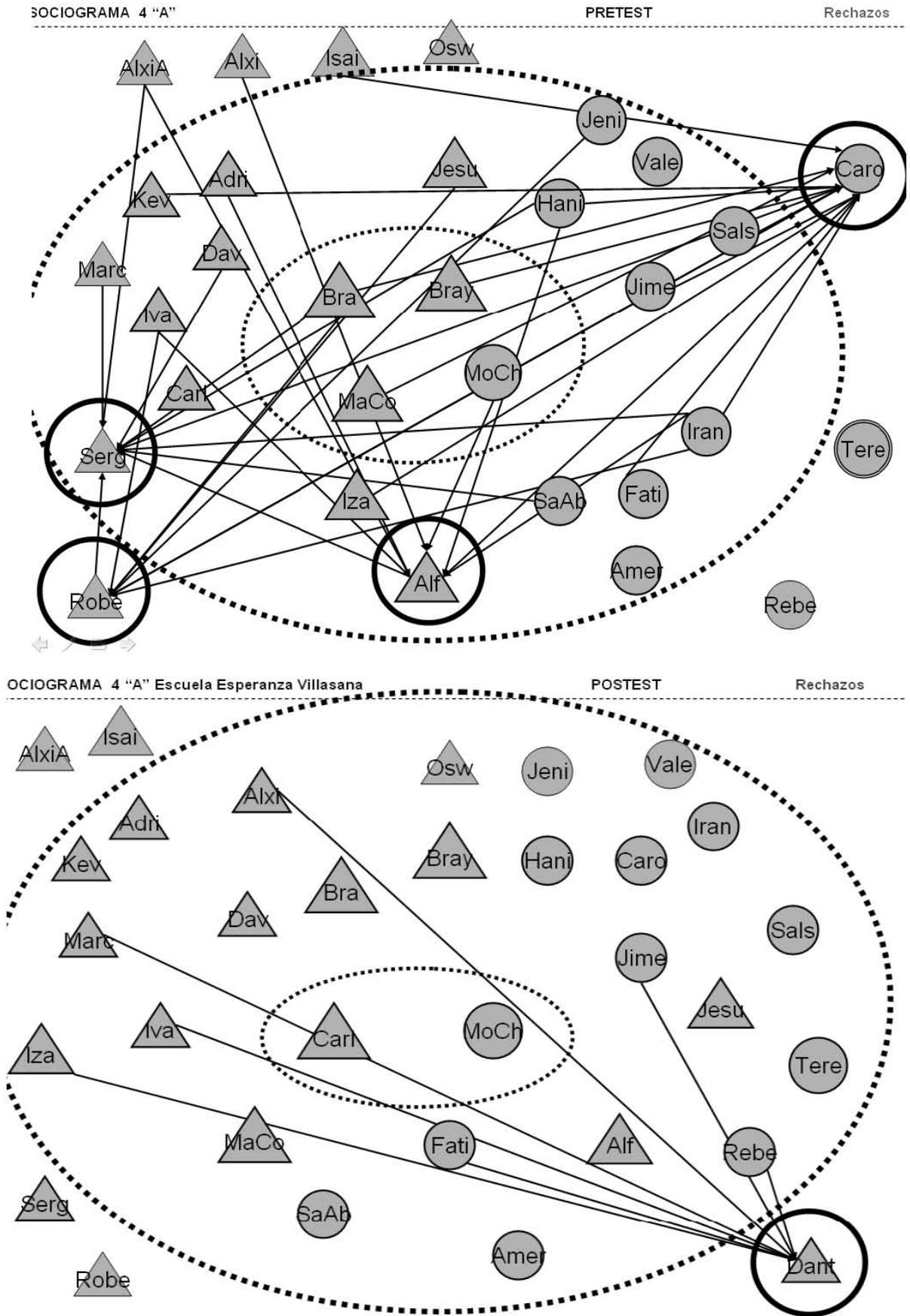
Grupos 4to "A"	Nombre	Id	Elección		Rechazo		Agresor		Víctima									
			Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post								
			#	p	#	p	#	p	#	p	#	p	#	p	#	p		
	Jimena	Jime	4	.14	4	.17	2	.07	4	.17	0	0	0	0	4	.14	4	.17
	Mónica	MoCh	6	.21	6	.26	1	.03	0	0	1	.03	0	0	3	.10	1	.04
	Alexis	Alxi	0	0	1	.04	5	.17	4	.17	10	.34	6	.26	1	.03	1	.04
	SamAbi	SaAb	3	.10	2	.09	1	.03	1	.04	1	.03	1	.04	0	0	1	.04
	Brandón	Bra	8	.28	9	.39	1	.03	3	.13	0	0	0	0	1	.03	0	0
	Izaari	Iza	2	.07	0	0	3	.10	6	.26	3	.10	0	0	11	.38	8	.35
	Mauricio	MaCo	6	.21	3	.13	0	0	0	0	1	.03	0	0	3	.10	0	0
	Alfonso	Alf	2	.07	2	.09	7	.24	2	.09	4	.14	1	.04	1	.03	1	.04
	David	Dav	5	.17	4	.17	1	.03	4	.17	3	.10	0	0	7	.24	1	.04
	Kevin	Kev	2	.07	0	0	2	.07	2	.09	0	0	1	.04	1	.03	1	.04
	Hani	Hani	3	.10	5	.22	5	.17	4	.17	5	.17	8	.35	5	.17	2	.09
	Brayan	Bray	10	.34	2	.09	3	.10	2	.09	12	.41	9	.39	2	.07	0	0
	Jennifer	Jeni	2	.07	2	.09	4	.14	2	.09	2	.07	5	.22	1	.03	3	.13
	Isaías	Isai	0	0	0	0	1	.03	1	.04	0	0	0	0	3	.10	2	.09
	Rebeca	Rebe	0	0	2	.09	0	0	1	.04	0	0	0	0	0	0	3	.13
	Sergio	Serg	1	.03	0	0	9	.31	0	0	7	.24	1	.04	4	.14	0	0
	Jesús	Jesu	2	.07	2	.09	2	.07	0	0	1	.03	0	0	4	.14	4	.17
	América	Ame	3	.10	2	.09	2	.07	0	0	0	0	1	.04	0	0	0	0
	Iván	Iva	3	.10	6	.26	3	.10	2	.09	0	0	1	.04	0	0	1	.04
	Adrián	Adri	5	.17	2	.09	4	.14	3	.13	1	.03	3	.13	2	.07	0	0
	Fátima	Fati	3	.10	2	.09	3	.10	0	0	1	.03	1	.04	2	.07	0	0
	Marco	Marc	5	.17	1	.04	2	.07	0	0	1	.03	1	.04	2	.07	1	.04
	Carolina	Caro	0	0	3	.13	15	.52	6	.26	15	.52	11	.48	16	.55	6	.26
	Roberto	Robe	0	0	0	0	6	.21	0	0	5	.17	0	0	3	.10	0	0
	Alexis A.	AlxiA	0	0	0	0	0	0	0	0	4	.14	0	0	1	.03	0	0
	Sam. I. D.	Sals	2	.07	1	.04	1	.03	1	.04	0	0	1	.04	0	0	0	0
	Valeria	Vale	5	.17	2	.09	5	.17	1	.04	4	.14	3	.13	2	.07	0	0
	Iran	Iran	1	.03	3	.13	1	.03	2	.09	1	.03	6	.26	0	0	2	.09
	Oswaldo	Osw	0	0	1	.04	4	.14	2	.09	5	.17	8	.35	2	.07	1	.04
	Carlos	Carl	4	.14	8	.35	0	0	2	.09	3	.10	3	.13	1	.03	0	0
	Teresa	Tere	2	.07	2	.09	0	0	1	.04	0	0	0	0	0	0	0	0
	Dante	Dant	-	-	0	0	-	-	7	.3	-	-	2	.09	-	-	13	.57

Indica que es elegido significativamente por sus compañeros en determinado criterio

Gráfica 3. Sociogramas de elecciones antes y después para el grupo 4to "A"



Gráfica 4. Sociogramas de rechazos antes y después para el grupo 4to "A"



Grupo 4to "B"

En la Tabla 33, así como en las Gráficas 5 y 6, se muestran los resultados del cuestionario sociométrico para el grupo 4to "B".

Como se puede observar, existen dos niños que reciben la mayoría de las elecciones antes de la intervención, pero esta dinámica se modifica después de la intervención, siendo que después son dos niñas las que reciben consistentemente casi todas las elecciones.

Por otro lado, antes de la intervención se pueden identificar dos niños que reciben significativamente la mayoría de los rechazos del grupo; después de la intervención estos dos niños siguen recibiendo el rechazo, pero además hay otras dos niñas que también muestran recibir significativamente todos los rechazos. De hecho, una de las niñas que al principio tenía muchas elecciones positivas, en el posttest recibía muchos rechazos. Esto puede ser un indicador de que posiblemente la intervención no fue tan efectiva en este aspecto.

Había que analizar más a fondo esta situación. Para empezar, hay que señalar que la niña Anel "Anel", aparentemente recibe significativamente rechazos antes y después de la intervención. Aun cuando se mostraba como una niña con buenas habilidades sociales, la mayoría de sus compañeros la rechazaba porque le sudaban las manos. Como se puede ver, esta niña continua siendo nominada como receptora de violencia antes y después de la intervención. Al ver esta situación, inicialmente a Anel se le puso en el mismo equipo que Ivanna "Ivna", ya que a esta niña se le reconocía como líder del grupo, y además porque ambas se eligieron mutuamente. Sin embargo, en la primera sesión Ivanna en lugar de trabajar con Anel, comenzó a molestarla y hacerla llorar. Esta situación propició que el autor tuviera que intervenir para frenar esta situación. Desde esa sesión, Ivanna además se negó a participar en todas las sesiones restantes, mientras que los demás alumnos llevaban a cabo la actividad, ella prefería jugar con otra cosa o dibujar en su cuaderno. Además de esto, aparentemente Ivanna pasó de ser una de las preferidas del grupo, a ser una de las más rechazadas.

Por otro lado, en la Tabla 33 se puede observar que el número de niños que son nominados como agresores antes de la intervención son seis, pero este número baja a dos, después de la intervención. Del lado de las víctimas, son nominados como víctimas tres alumnos antes de la intervención, durante el posttest, se encuentran igual número de niños, siendo dos los mismos.

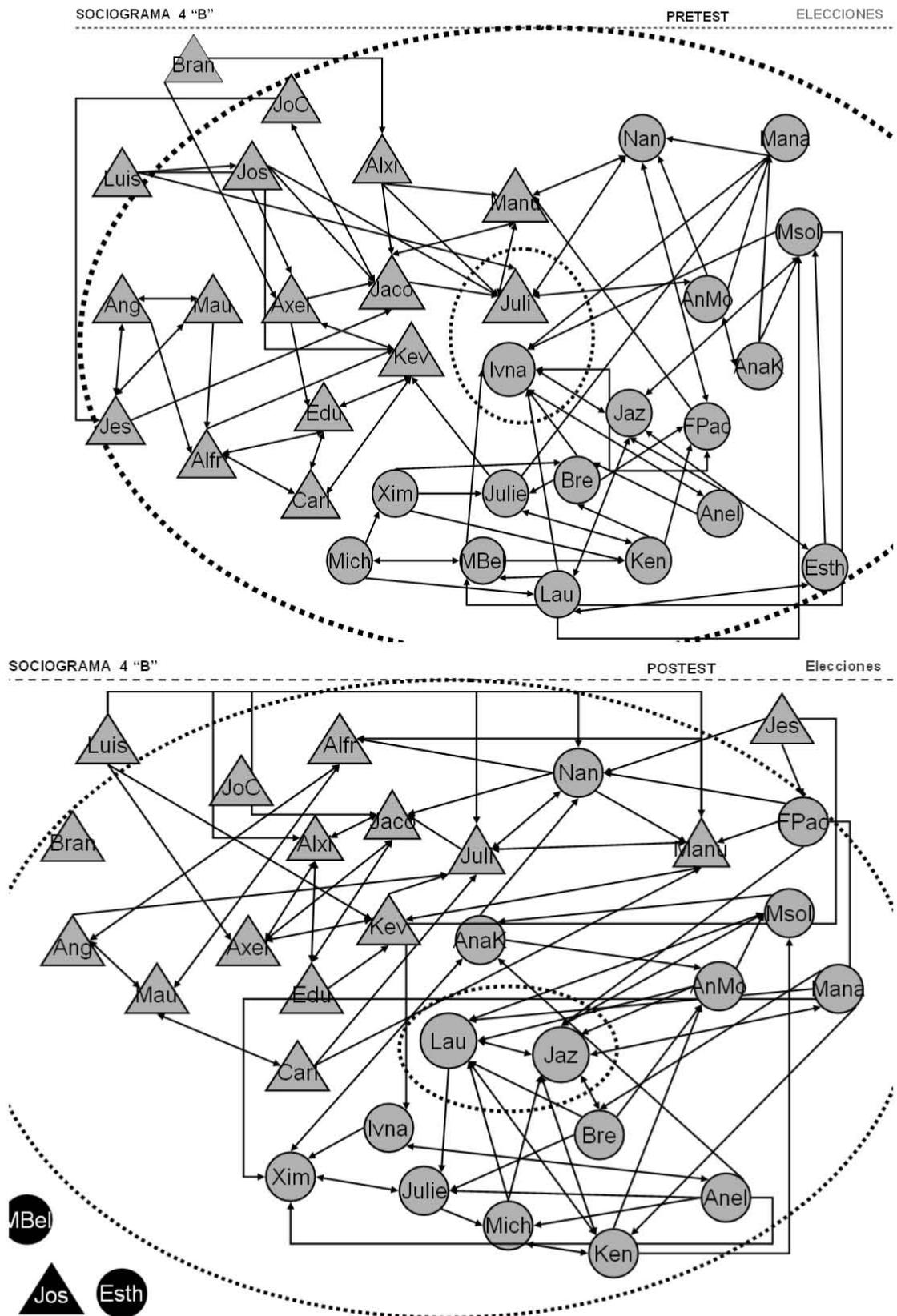
Tabla 33. Número de elecciones y proporciones obtenidas en el cuestionario sociométrico, antes y después de la elección para el grupo 4to "B"

Grupos 4to "B"		Elección		Rechazo		Agresor		Víctima									
		Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post								
Nombre	Id	#	P	#	p	#	p	#	p	#	P	#	p	#	p	#	p
Nancy	Nan	5	.16	5	.19	3	.09	0	.00	0	.00	1	.04	1	.03	2	.07
Julio	Juli	8	.25	6	.22	2	.06	1	.04	3	.09	1	.04	2	.06	0	.00
AngMon	AnMo	3	.09	2	.07	1	.03	4	.15	1	.03	0	.00	0	.00	0	.00
Michel	Mich	1	.03	3	.11	0	.00	3	.11	1	.03	1	.04	4	.13	2	.07
Mauricio	Mau	2	.06	3	.11	3	.09	4	.15	11	.34	12	.44	2	.06	1	.04
Julieta	Julie	3	.09	3	.11	4	.13	3	.11	0	.00	0	.00	2	.06	1	.04
Alexis	Alxi	1	.03	4	.15	2	.06	6	.22	1	.03	3	.11	2	.06	2	.07
Jacobo	Jaco	6	.19	6	.22	1	.03	0	.00	1	.03	1	.04	2	.06	1	.04
Kevin	Kev	6	.19	4	.15	2	.06	0	.00	1	.03	0	.00	1	.03	0	.00
Brenda	Bre	3	.09	2	.07	2	.06	2	.07	2	.06	2	.07	2	.06	3	.11
Eduardo	Edu	4	.13	2	.07	5	.16	1	.04	1	.03	0	.00	1	.03	0	.00
Carlos	Carl	3	.09	1	.04	4	.13	1	.04	12	.38	7	.26	3	.09	1	.04
Jose	Jos	1	.03	0	.00	0	.00	0	.00	2	.06	0	.00	0	.00	0	.00
Kenia	Ken	3	.09	4	.15	0	.00	3	.11	2	.06	2	.07	3	.09	1	.04
Alfredo	Alfr	4	.13	4	.15	4	.13	2	.07	2	.06	3	.11	2	.06	6	.22
Axel	Axel	3	.09	4	.15	4	.13	0	.00	3	.09	1	.04	3	.09	2	.07
Ivana	Ivna	8	.25	2	.07	1	.03	9	.33	7	.22	6	.22	2	.06	3	.11
Mariana	Mana	2	.06	1	.04	3	.09	3	.11	0	.00	0	.00	2	.06	1	.04
MaBelen	Mbel	3	.09	0	.00	2	.06	0	.00	0	.00	0	.00	1	.03	0	.00
A. Karen	AKar	1	.03	3	.11	6	.19	2	.07	2	.06	1	.04	0	.00	0	.00
Manuel	Manu	6	.19	6	.22	4	.13	1	.04	7	.22	2	.07	6	.19	2	.07
FerPaola	Fpao	4	.13	2	.07	9	.28	9	.33	6	.19	3	.11	5	.16	9	.33
Angel	Ang	2	.06	2	.07	5	.16	3	.11	7	.22	4	.15	1	.03	1	.04
Anel	Anel	1	.03	1	.04	11	.34	17	.63	6	.19	5	.19	19	.59	20	.74
Jesús	Jesu	3	.09	0	.00	2	.06	2	.07	2	.06	3	.11	8	.25	1	.04
Luis	Luis	0	.00	0	.00	4	.13	7	.26	1	.03	3	.11	1	.03	4	.15
Marisol	Msol	4	.13	5	.19	1	.03	3	.11	0	.00	0	.00	1	.03	0	.00
Laura	Lau	3	.09	8	.30	2	.06	5	.19	0	.00	3	.11	3	.09	1	.04
Jazmín	Jaz	5	.16	8	.30	4	.13	3	.11	1	.03	5	.19	2	.06	0	.00
Estepani	Esth	2	.06	0	.00	0	.00	1	.04	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00
Ximena	Xim	1	.03	4	.15	0	.00	4	.15	2	.06	1	.04	2	.06	1	.04
Brandon	Bra	0	.00	0	.00	4	.13	6	.22	5	.16	5	.19	8	.25	7	.26
Cordero	JoCo	1	.03	0	.00	6	.19	0	.00	11	.34	2	.07	2	.06	0	.00

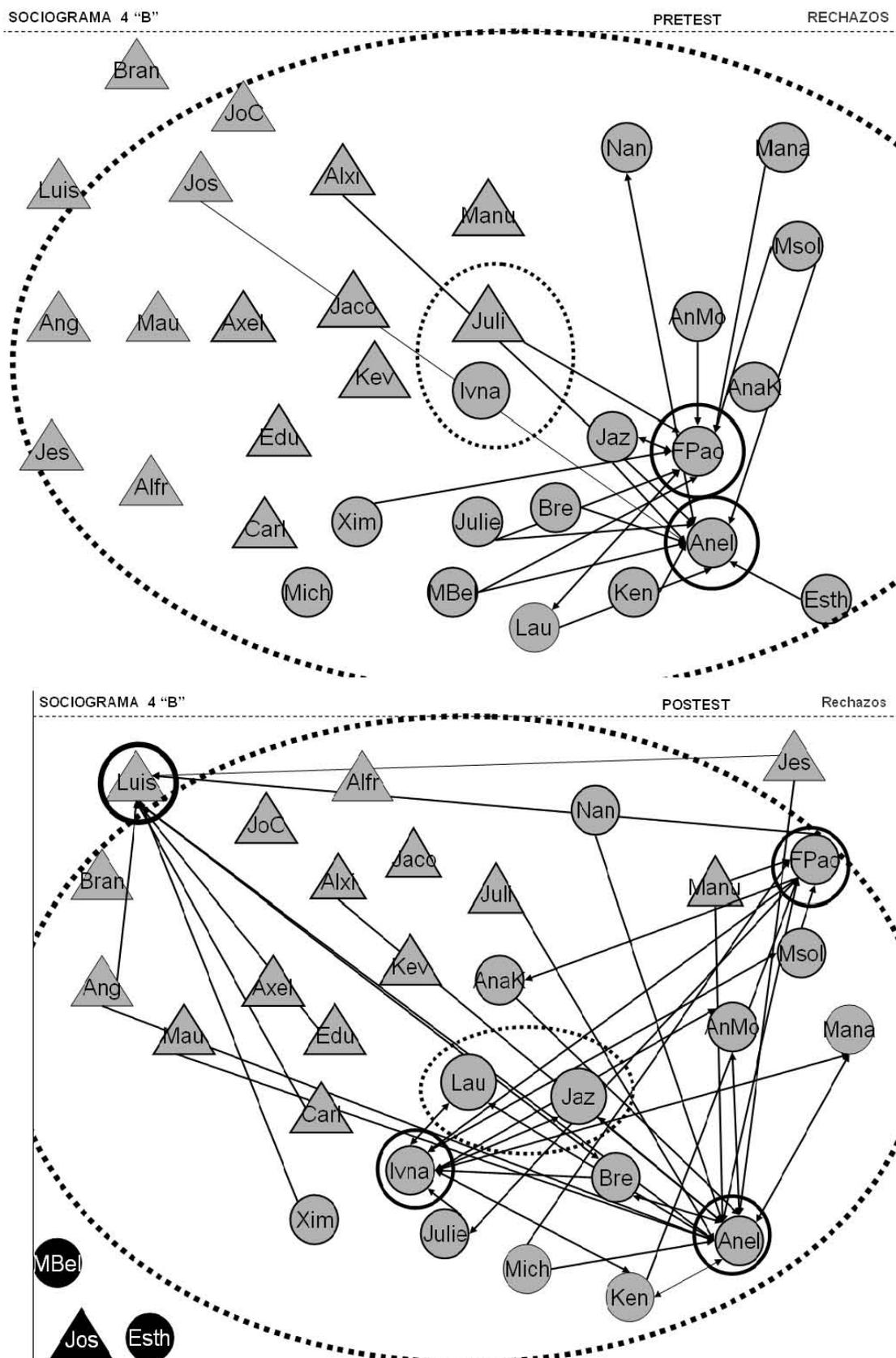


Indica que es elegido significativamente por sus compañeros en determinado criterio

Gráfica 5. Sociogramas de elecciones antes y después para el grupo 4to "B"



Gráfica 6. Sociogramas de rechazos antes y después para el grupo 4to "B"



Grupo 5to "B"

En la tabla 34 y en las gráficas 7 y 8 se muestran los resultados sociométricos para el grupo 5to "B". Este grupo mostró varias dificultades durante el periodo de la intervención. Inicialmente, este grupo no estaba programado para entrar dentro de la intervención, pero a petición de la dirección se incluyó. Además de situaciones de violencia, mostró tener diferentes problemas de disciplina. Durante las semanas que duró la intervención, la maestra tuvo un accidente, por lo que estuvo de incapacidad médica durante varias semanas, en las cuáles no fue posible trabajar con los niños. En este periodo, varios de los niños se dieron de baja de la escuela (en el sociograma aparecen en color negro), mientras que otros se incorporaron como nuevos.

Como podemos ver, al inicio encontramos cuatro niños que reciben significativamente la mayoría de las elecciones. Después de la intervención, dos de estos niños se mantienen, una se da de baja y otros cuatro niños aparecen en esta condición.

Antes de la intervención, son cinco niños los que reciben significativamente la mayoría de los rechazos. Este número se incrementa a seis después de la intervención, entre los cuales, dos son niños que se incorporaron a la escuela durante este periodo.

De la misma forma, antes de la intervención hay cuatro niños que son nominados como agresores y cinco que son nominados como víctimas. Después de la intervención estos números se transforman a cinco y a cuatro respectivamente.

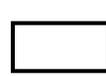
De este grupo habrá que analizar algunos casos particulares para entender toda la dinámica del colectivo. Para empezar está el caso de América "Ame", que lamentablemente no estuvo en ninguno de los dos momentos de evaluación, pero que sus compañeros si nominan. Esta niña pasaba periodos de tiempo fuera de la escuela, debido a que era un caso difícil que ningún maestro deseaba atender. En el periodo en el que inicie las sesiones de intervención, América estaba fuera de su salón, y pasaba todo el tiempo del horario escolar en la dirección, ayudándole al personal a hacer diferentes actividades.

Otro caso sobre saliente es el de Fátima, como se puede observar, durante el pretest, no recibe ninguna elección positiva, es rechazada sistemáticamente y es nominada como agresora y como receptora de violencia. Aparentemente, esta situación se mantiene, pero en el posttest al menos hay otra alumna que la eligió positivamente. Es el mismo caso de Benjamín, que recibe rechazos y nominaciones como agresor antes y después, pero al menos en el posttest recibe una elección positiva de otro niño.

Hay que subrayar que muchos de los niños que se integraron al grupo, se vieron envueltos en situaciones de bullying, ya sea como agresores o como víctimas. Este es el caso de Stephi "Ste", que es nominada como agresora y como víctima.

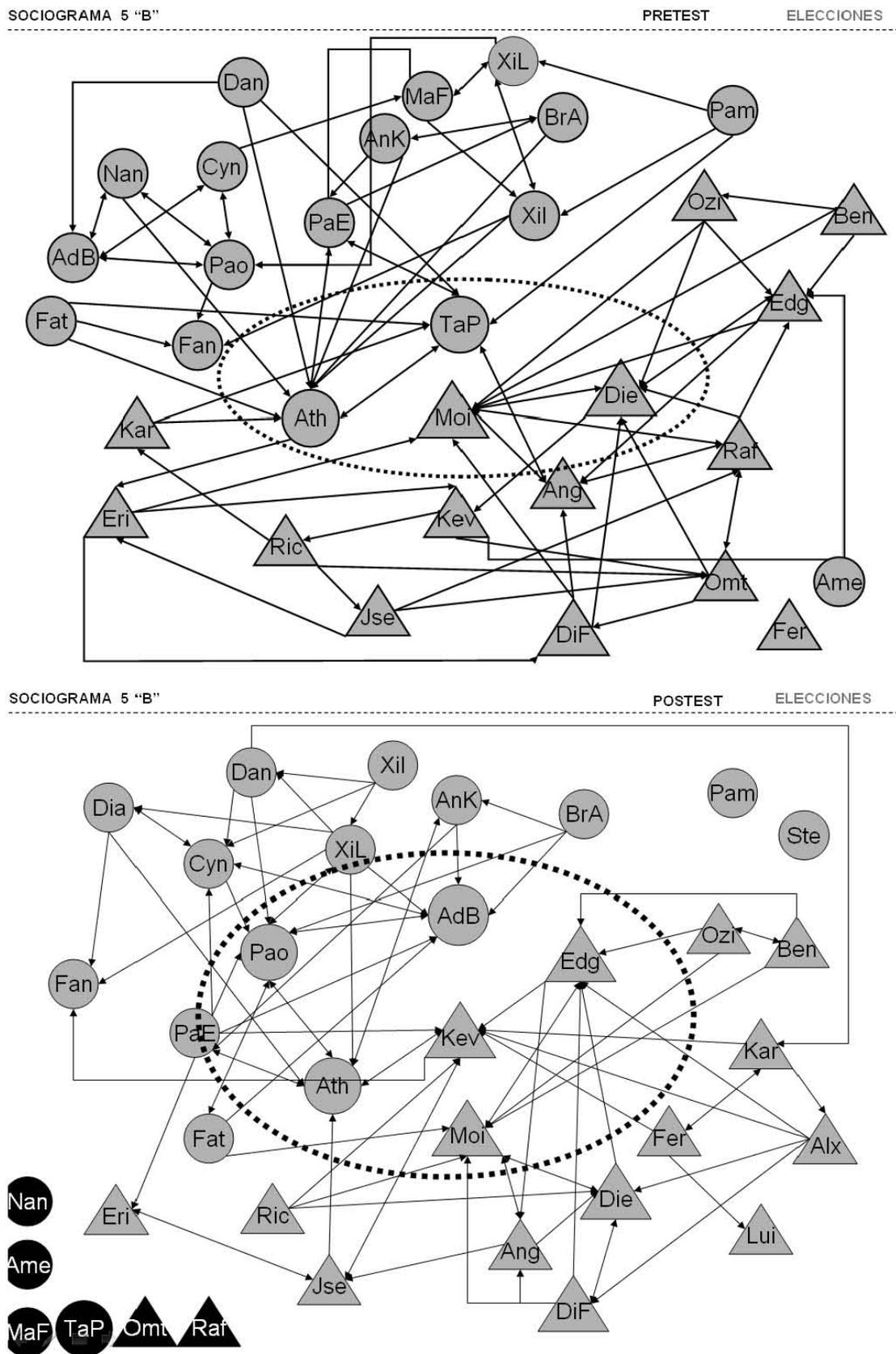
Tabla 34. Número de elecciones y proporciones obtenidas en el cuestionario sociométrico, antes y después de la elección para el grupo 5to "B"

Grupos 5to "B"		Elección				Rechazo				Agresor				Víctima			
		Pre		Post		Pre		Post		Pre		Post		Pre		Post	
Nombre	Id	#	P	#	p	#	p	#	p	#	P	#	P	#	p	#	p
Paola	Pao	5	.18	7	.27	2	.07	2	.08	2	.07	0	.00	4	.14	2	.08
Karim	Kar	1	.04	1	.04	3	.11	7	.27	1	.04	2	.08	11	.39	8	.31
Moises	Moi	8	.29	8	.31	5	.18	2	.08	4	.14	6	.23	0	.00	2	.08
Rafael	Raf	4	.14			2	.07			0	.00			0	.00		
Ricardo	Ric	1	.04	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	6	.21	0	.00
Angelo	Ang	5	.18	3	.12	0	.00	1	.04	1	.04	0	.00	0	.00	1	.04
Tania P.	TaP	7	.25			0	.00			1	.04			3	.11		
Paola E.	PaE	3	.11	2	.08	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00
Diego	Die	6	.21	5	.19	1	.04	1	.04	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00
Oziel	Ozi	1	.04	1	.04	8	.29	2	.08	5	.18	3	.12	3	.11	5	.19
Pamela	Pam	0	.00	0	.00	0	.00	1	.04	0	.00	0	.00	2	.07	0	.00
Ximena I.	Xil	3	.11	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	1	.04	0	.00
José	Jse	1	.04	2	.08	3	.11	6	.23	1	.04	0	.00	4	.14	2	.08
Arleth	Ath	9	.32	6	.23	0	.00	0	.00	1	.04	0	.00	0	.00	1	.04
Kevin	Kev	2	.07	8	.31	2	.07	3	.12	6	.21	2	.08	4	.14	2	.08
Nancy	Nan	2	.07			2	.07			2	.07			7	.25		
Fátima	Fat	0	.00	1	.04	11	.39	10	.38	9	.32	16	.62	12	.43	7	.27
Edgar	Edg	5	.18	7	.27	6	.21	4	.15	15	.54	10	.38	1	.04	0	.00
A. Bere	AdB	4	.14	7	.27	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	4	.14	3	.12
Eric	Eri	2	.07	2	.08	1	.04	0	.00	0	.00	0	.00	2	.07	3	.12
Cynthia	Cyn	2	.07	5	.19	1	.04	2	.08	2	.07	2	.08	6	.21	1	.04
Omaet	Omt	4	.14			1	.04			2	.07			2	.07		
Benjamin	Ben	0	.00	1	.04	15	.54	11	.42	21	.75	20	.77	5	.18	4	.15
Diego	DiF	2	.07	2	.08	0	.00	0	.00	1	.04	0	.00	0	.00	2	.08
Dana	Dan	0	.00	2	.08	8	.29	4	.15	5	.18	4	.15	3	.11	3	.12
Ximena L.	XiL	3	.11	2	.08	0	.00	2	.08	0	.00	0	.00	0	.00	4	.15
María F.	MaF	2	.07			0	.00			0	.00			0	.00		
A. Karen	AnK	1	.04	2	.08	0	.00	1	.04	1	.04	1	.04	0	.00	0	.00
Brenda A.	BrA	2	.07	0	.00	0	.00	2	.08	0	.00	1	.04	1	.04	5	.19
America	Ame	0	.00	0	.00	4	.14	1	.04	3	.11	2	.08	1	.04	0	.00
Fani	Fan	4	.14	3	.12	0	.00	0	.00	2	.07	0	.00	0	.00	1	.04
Fernando	Fer	0	.00	1	.04	2	.07	1	.04	2	.07	0	.00	0	.00	4	.15
Diana	Dia			2	.08			3	.12			0	.00			6	.23
Alexis	Alx			1	.04			7	.27			2	.08			3	.12
Luis	Lui			1	.04			3	.12			0	.00			5	.19
Stephi	Ste			0	.00			13	.50			15	.58			9	.35

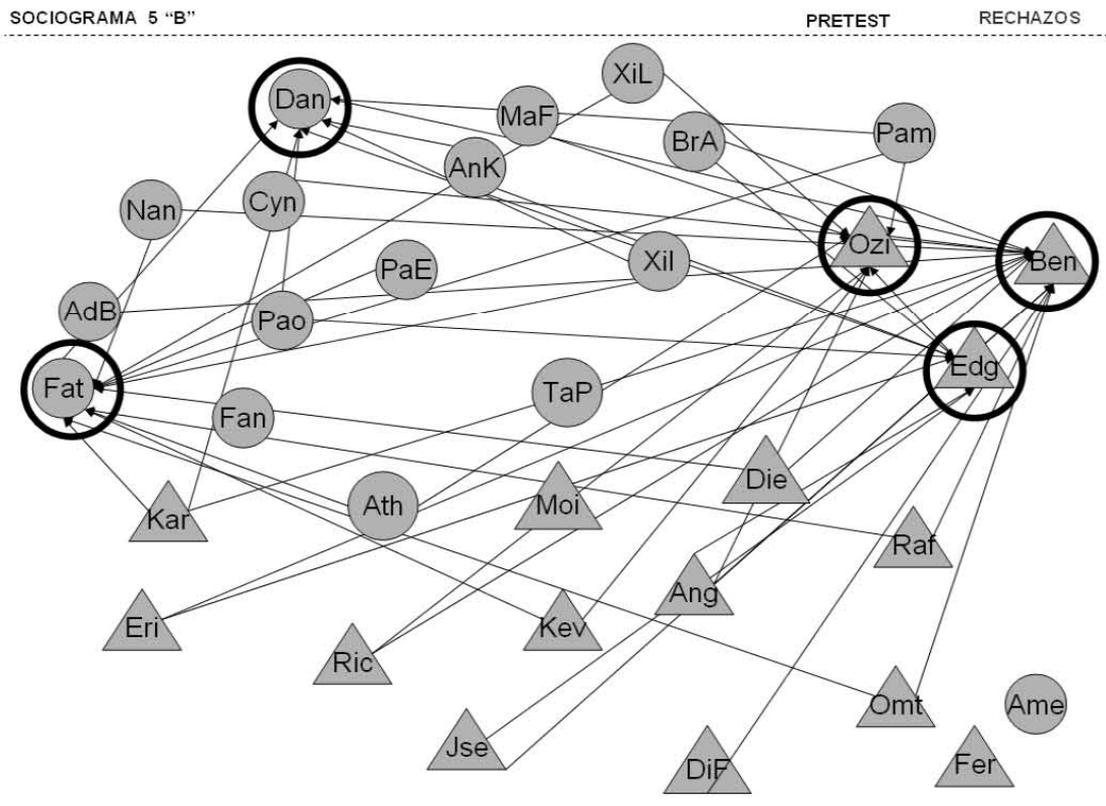
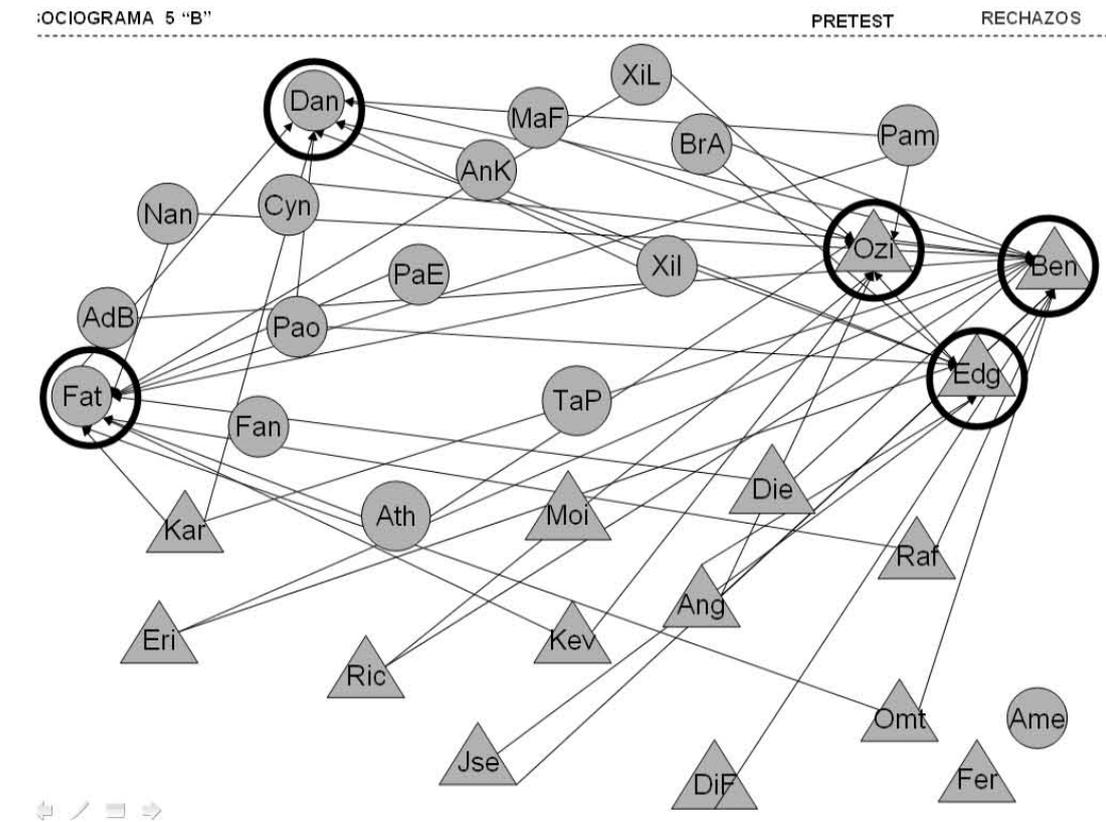


Indica que es elegido
significativamente por sus compañeros
en determinado criterio

Gráfica 7. Sociogramas de elecciones antes y después para el grupo 5to "B".



Gráfica 8. Sociogramas de rechazos antes y después para el grupo 5to "B".



Grupo 6to "B"

En la Tabla 35 y en las Gráficas 9 y 10 se muestran los resultados obtenidos en el cuestionario sociométrico para este grupo. Como se puede observar, este podría ser el grupo en el que se observaron mayores resultados de la intervención.

En el pretest existen tres niños que reciben sistemáticamente todas las elecciones positivas de sus compañeros. Para el postest, esta situación se modificó, en este momento sólo dos compañeros acaparan todas las elecciones de sus compañeros. Entre ellos, una de las niñas que ya aparecía en el pretest. Esto probablemente quiera decir que las elecciones de todo el grupo fueron repartidas entre más niños y niñas, y ya no están tan polarizadas hacia un pequeño grupo. Este hecho se puede constatar observando el sociograma de la Gráfica 9. Por otro lado, antes de la intervención son cuatro niños que reciben significativamente todos los rechazos de sus demás compañeros; para después de la intervención, ya son sólo dos de estos cuatro que continúan en esta situación. Del lado de los niños que son nominados como los que más molestan, aparecen tres niños durante el pretest, número que se reduce a dos en el postest. De la misma forma, los niños que son nominados como receptores de malos tratos, se identifican a tres antes de la intervención, de los cuales en el postest solamente aparece uno.

Al igual que en otros grupos, el niño que se integró como nuevo al grupo Cristian "Cris", se identifica en una situación vulnerable. Para empezar, no hay nadie que lo elija positivamente y significativamente es rechazado y nominado como generador y receptor de malos tratos.

Analizando casos particulares, podemos observar que para el caso de Mauricio "Mau", no existió un cambio significativo entre el antes y el después (más que en el postest registra una elección positiva), ya que continuaba siendo rechazado y nominado como víctima y como agresor. Habría que analizar su caso de forma más profunda, ya que el autor pudo constatar a lo largo de la intervención que este niño, a diferencia de otros niños que estaban en su misma situación, provocaba a los demás todo el tiempo, lo que hacía que casi todos se metieran con él en determinado momento. Autores como Mendoza-Estrada (2011) han caracterizado a los niños víctimas de bullying que

pueden ser catalogados como “provocadores” y “activos”, que pueden estar haciendo lo que este niño hacía. Es posible que estos niños necesiten otro tipo de intervención debido a sus características.

Otro caso a resaltar es el de Juan José “JuJo”, quien como se puede ver, continuaba recibiendo rechazos entre el antes y el después, pero sale del rol de agresor y de víctima, como sus compañeros lo tenían catalogado. En el caso de este niño, la intervención fue muy significativa, desde la plática de sensibilización se mostró muy interesado, incluso cuando estuvo en su casa buscó más información de la masacre de Columbine en youtube.com. Durante las sesiones grupales, él se vio obligado a integrarse a trabajar en equipo, situación que se dio hasta la sesión del rompecabezas. Aparentemente, estas acciones extrapolaron a otras interacciones sociales que se dieron fuera del aula.

Otro cosa importante es el de Vania “Van”, que recibe muchos rechazos en el pretest y es nominada como receptora de malos tratos, pero que ambas situaciones desaparecen en el postest. Al igual que a Juan José, las sesiones grupales promovieron que generara más interacciones sociales con sus demás compañeros.

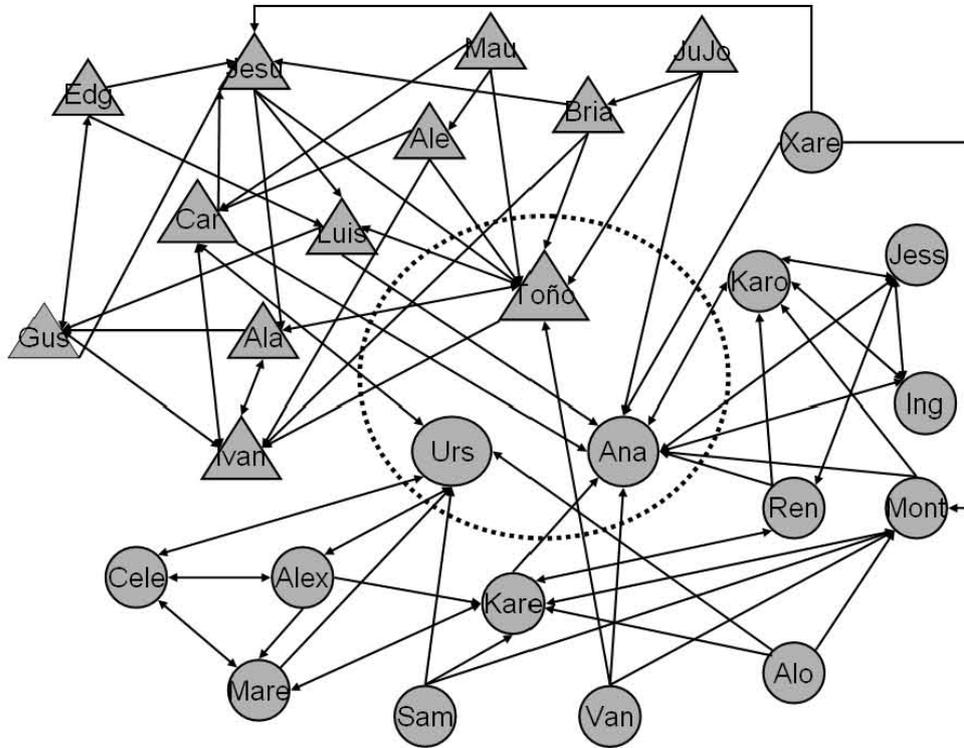
Tabla 35. Número de elecciones y proporciones obtenidas en el cuestionario sociométrico, antes y después de la elección para el grupo 6to "B"

Grupos 6to "B"		Elección				Rechazo				Agresor				Víctima			
		Pre		Post		Pre		Post		Pre		Post		Pre		Post	
Nombre	Id	#	P	#	p	#	P	#	p	#	P	#	p	#	p	#	p
Ivan	Ivan	6	.23	6	.26	0	.00	2	.09	3	.12	0	.00	1	.04	0	.00
Carlos	Car	6	.23	6	.26	1	.04	2	.09	0	.00	0	.00	1	.04	0	.00
Mauricio	Mau	0	.00	1	.04	16	.62	9	.39	18	.69	16	.70	18	.69	10	.43
J. Antonio	Toño	8	.31	6	.26	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	1	.04
Jesús	Jesu	5	.19	7	.30	1	.04	0	.00	2	.08	1	.04	0	.00	0	.00
Alondra	Alo	1	.04	4	.17	3	.12	2	.09	4	.15	3	.13	0	.00	2	.09
Luis	Luis	3	.12	2	.09	0	.00	1	.04	2	.08	0	.00	1	.04	0	.00
Juan José	JuJo	0	.00	0	.00	15	.58	11	.48	14	.54	2	.09	15	.58	5	.22
Alan	Ala	3	.12	4	.17	3	.12	4	.17	11	.42	7	.30	0	.00	1	.04
Celeste	Cele	3	.12	4	.17	2	.08	3	.13	0	.00	1	.04	0	.00	0	.00
Alejandra	Alex	2	.08	0	.00	2	.08	3	.13	0	.00	5	.22	0	.00	0	.00
Marely	Mare	3	.12	3	.13	3	.12	0	.00	1	.04	2	.09	0	.00	1	.04
Karolina	Karo	5	.19	4	.17	1	.04	0	.00	0	.00	0	.00	5	.19	1	.04
Reneé	Ren	2	.08	0	.00	2	.08	1	.04	2	.08	2	.09	4	.15	0	.00
Jessica	Jess	4	.15	3	.13	2	.08	2	.09	0	.00	0	.00	6	.23	0	.00
Brian	Bria	1	.04	2	.09	7	.27	4	.17	4	.15	1	.04	4	.15	6	.26
Anaid	Ana	9	.35	6	.26	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00
Ingrid	Ing	3	.12	2	.09	2	.08	2	.09	1	.04	4	.17	0	.00	0	.00
Alejandro	Ale	1	.04	0	.00	0	.00	0	.00	2	.08	5	.22	0	.00	1	.04
Xareni	Xare	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00
Montserrat	Mont	5	.19	3	.13	0	.00	2	.09	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00
Vania	Van	0	.00	2	.09	7	.27	1	.04	1	.04	0	.00	10	.38	4	.17
Samantha	Sam	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	1	.04	0	.00
Edgar	Edg	1	.04	4	.17	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00	0	.00
Karen	Kare	6	.23	3	.13	5	.19	5	.22	3	.12	10	.43	0	.00	1	.04
Ursula	Urs	7	.27	9	.39	1	.04	3	.13	4	.15	6	.26	1	.04	0	.00
Gustavo	Gus	4	.15	2	.09	0	.00	1	.04	1	.04	2	.09	0	.00	1	.04
Cristian	Crís			0	.00			14	.61			10	.43			22	.96

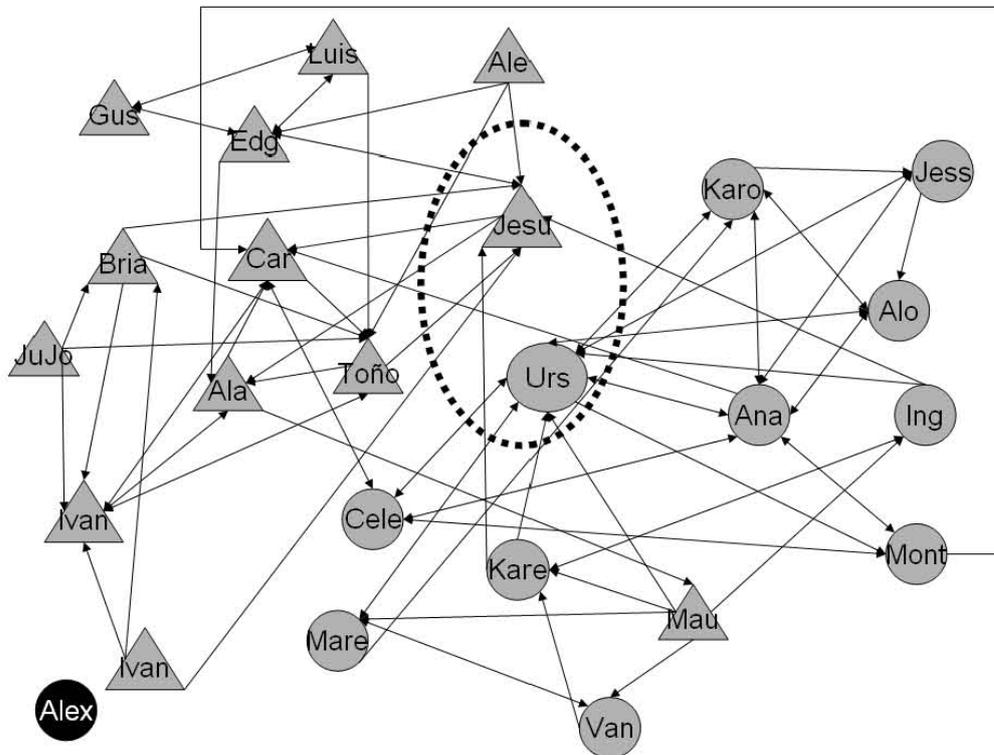
Indica que es elegido significativamente por sus compañeros en determinado criterio

Gráfica 9. Sociogramas de elecciones antes y después para el grupo 6to "B".

SOCIOGRAMA 6 "B" PRETEST ELECCIONES



SOCIOGRAMA 6 "B" POSTEST ELECCIONES

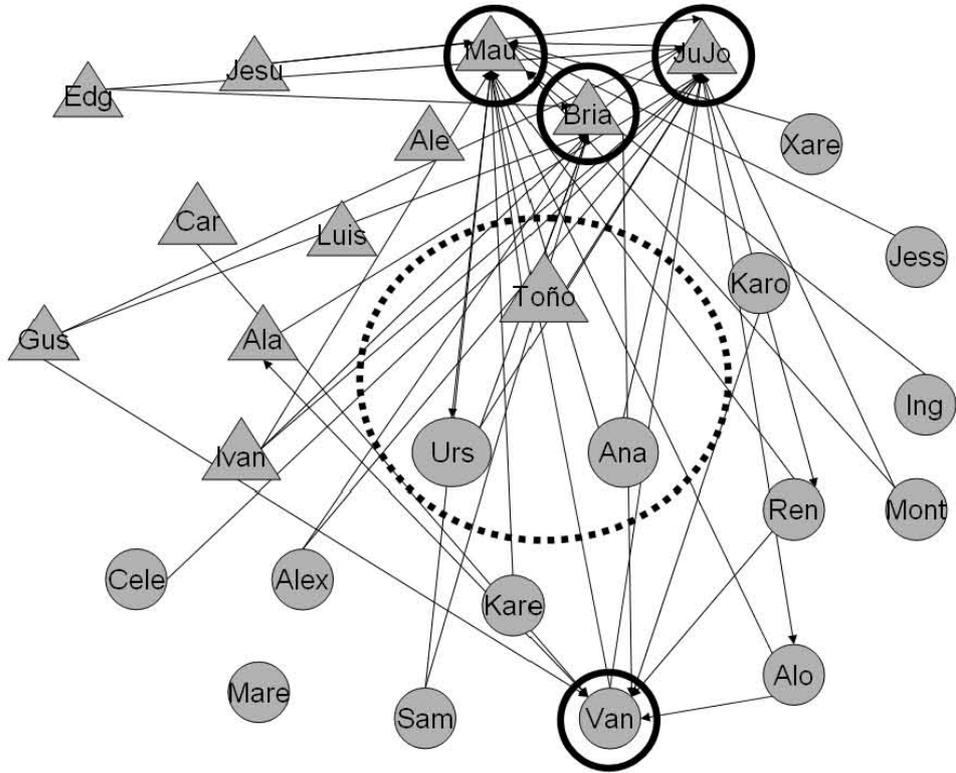


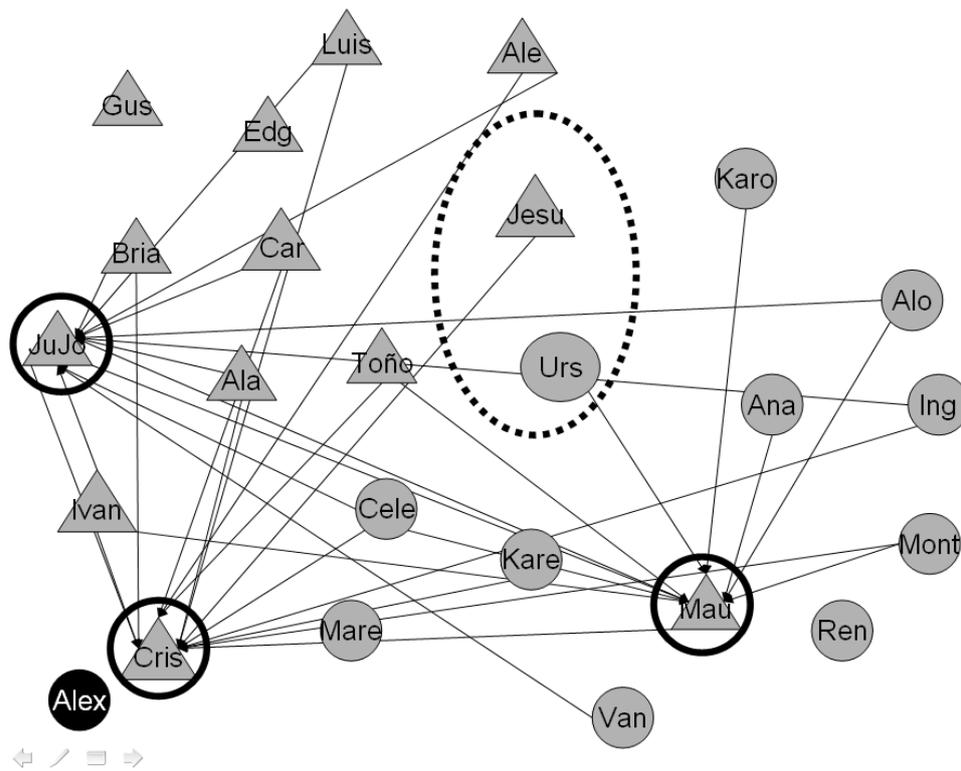
Gráfica 10. Sociogramas de rechazos antes y después para el grupo 6to "B".

SOCIOGRAMA 6 "B"

PRETEST

RECHAZOS





Análisis de resultados

En las anteriores páginas se describió el proceso de una intervención, que tuvo como objetivo el mejoramiento de la convivencia escolar a partir del mejoramiento del ambiente social y físico. Si retomamos el diseño inicial que se propuso al principio, podemos señalar que el proceso de intervención tuvo el siguiente efecto en cada uno de los grupos:

G ¹	(4to "B")	O ¹	X ¹	X ²	O ²	No es evidente un efecto
G ²	(6to "B")	O ¹	X ¹	X ²	O ²	Efecto positivo claro
G ³	(4to "A")	O ¹	X ¹	---	O ²	Efecto negativo
G ⁴	(5to "B")	O ¹	X ¹	---	O ²	Efecto positivo no significativo

Para analizar los datos, se ha decidido hacerlo por cada uno de los grupos participantes:

Grupo 4to "A"

En los datos obtenidos por los cuestionarios estandarizados no muestran un efecto positivo del proceso de intervención para este grupo. Al contrario, en algunos casos se señala que los niveles de violencia aumentaron, aun cuando no resultaron ser estadísticamente significativos. En el cuestionario sociométrico, igualmente no se observan demasiados efectos positivos, salvo el hecho de que algunos alumnos mejoraron a lo largo de la intervención, algunos estudiantes mejoraron su estatus social, como el caso de Carolina, quien en la evaluación previa mostraba tener diversos problemas a nivel de relaciones sociales. Otra cosa curiosa fue el hecho de que algunas de las alumnas aumentaron su conducta disruptiva, en el momento que comenzaron a juntarse con Carolina, es decir que a pesar de que ella mejoró su condición social, provocó que también la indisciplina aumentara en el salón. Este dato no fue registrado de forma formal, más que a partir de la misma observación del autor, pero parece ser que este factor resulto ser determinante para muchas de las actividades que se llevaron a cabo dentro del proceso.

Por otro lado, al parecer el papel de la maestra fue muy importante para este grupo, como se pudo observar, en este grupo la evaluación de la maestra se volvió más negativa después de la intervención. Durante el trabajo con el grupo, el autor pudo registrar que se trataba de una maestra muy autoritaria, pero a la vez muy descuidada y violenta, en algunos casos que los niños estaban fuera de control, la profesora optaba por gritarles. Es muy posible que este elemento se volviera determinante para el comportamiento del grupo. Hay que tomar en cuenta que los datos del pretest fueron levantados al inicio del ciclo escolar, un momento en el que probablemente los alumnos no conocían totalmente a su maestra, pero a lo largo de los meses, su mala relación con ella pudo provocar que aumentaran los niveles de indisciplina entre los y las estudiantes.

Esta situación también alteró la implementación de algunas de las sesiones grupales, muchas de las veces que estaba programada alguna sesión, la maestra pedía días económicos para no asistir, ya que argumentaba que había días en los que se sentía sumamente estresada por esta situación. Estos elementos señalan la necesidad de trabajar también con los maestros cuando se trata de llevar a cabo intervención en las escuelas sobre estas temáticas.

Pese a todo esto, algunos alumnos mostraron mejorar su interrelación con su grupo de amigos, como es el caso de Jimena, Carlos, Jesús, Teresa y Rebeca, que a partir de las sesiones grupales estrecharon más sus interrelaciones sociales.

Finalmente, hay que señalar el caso de Dante, quien se incorporó al grupo casi al final del ciclo escolar, y al igual de otros casos de niños de nuevo ingreso, es rechazado y nominado en alguno de los roles de maltrato entre pares.

Grupo 4to "B"

En el caso de este grupo, los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre los datos totales levantados antes y después de la intervención. Pese a esto, en la Violencia Relacional medida en el rol de espectador, hay una disminución significativa.

Por otro lado, en los resultados del cuestionario sociométrico, tampoco se pueden observar efectos claros de la intervención. En muchos de los casos, la situación se mantuvo igual. Sin embargo, otros niños al contrario de lo que se esperaba, su condición sociométrica empeoró, como es el caso de Ivanna y Anel.

Estos dos casos señalan que posiblemente también hubiera sido necesario contemplar algún tipo de atención individual más específico. Como se señaló antes, ambos casos son singulares, ya que a pesar de que Anel mostraba tener buenas habilidades sociales, era rechazada por casi todos sus compañeros debido a una característica personal. En el caso de Ivanna, aparentemente desarrollo diversos conflictos con algunos de sus compañeros,

ya que de ser identificada como líder dentro del grupo antes, después de la intervención reporta tener muchos rechazos recíprocos con el resto de sus compañeros.

Es muy posible que estos dos casos estén provocando que no se observe un efecto claro en cuanto a los resultados del programa de intervención.

En este grupo se llevó a cabo la intervención ambiental, pero desgraciadamente por cuestiones de logística no fue posible implementarla como se tenía planeada. Este elemento seguramente también contribuyó a no poder observar un efecto en los datos.

Por otro lado, hay que señalar que la maestra fue de las más cooperativas en el proyecto, durante muchas de las sesiones participó activamente, e incluso adoptó algunas estrategias para mediar con los niños cuando tenían algún conflicto.

Grupo 5to "B"

Como se mencionó antes, en este grupo también existieron problemas de logística en torno a la maestra. Durante el periodo de intervención, la profesora se ausentó varias semanas debido a una lesión que sufrió en un accidente. Esto provocó que se perdieran varias sesiones y que varios niños abandonaran la escuela, a la vez que varios niños nuevos se incorporaron. Las sesiones se repusieron cuando fue posible, pero se les dedicó menos tiempo, a diferencia si se hubieran llevado a cabo con la frecuencia planeada.

Pese a esto, se observa un efecto marginal en algunos de los niveles de violencia evaluados antes y después de la intervención, sobre todo en la violencia de tipo verbal.

En los datos sociométricos, se puede observar que también el efecto es mínimo. Únicamente se pudo observar que algunos alumnos que reciben rechazos y nominaciones en el pretest, reciben algunas elecciones positivas en el postest. Sin embargo, al igual que como se ha mencionado antes, estos datos también nos hablan de la necesidad de contar con algún tratamiento individual y específico que sea llevado a cabo a la par de intervenciones

grupales como esta. Tal es el caso de Fátima y Benjamin, quienes como se puede ver eran los que mayores problemas presentaban.

La evaluación de la maestra también se volvió más negativa a lo largo de la intervención. Es posible que esta situación se deba a los factores analizados antes en el grupo de 4to "A".

Finalmente, hay que señalar que al igual que en los otros grupos donde hubieron niños nuevos, en este grupo también fueron catalogados en algún rol de maltrato, además de recibir rechazos de la mayoría de los niños. El hecho de que la población del grupo cambiara tan drásticamente a lo largo del ciclo escolar, es posible que generara un efecto en el que el caos social se incrementó, y la lucha por el poder y el estatus motivara que la violencia se incrementara, al igual que en el estudio de Terranova, Boxer y Morris (2009), quienes evaluaron los niveles de maltrato antes y después del Huracán Katrina.

Grupo 6to "B"

En este grupo los efectos de la intervención fueron positivos. Los datos cuantitativos de los cuestionarios aplicados muestran una disminución significativa en varios factores evaluados y en los niveles de violencia medidos para el rol de víctima. Aun cuando el efecto sólo es significativo para los factores de daño a la propiedad y algunos de la violencia física y relacional, en todos los casos se puede observar que el promedio de los índices de violencia evaluados, es más pequeño después de la intervención. También se puede observar que hay un ligero incremento en la relación con los pares, pero una disminución de la evaluación sobre la maestra. Al igual que otros grupos, esta evaluación se volvió más negativa. En este caso, la maestra también fue de las más participativas en el proyecto, sin embargo, a lo largo de los meses que duro el proceso, en varias ocasiones tuvo que colocar límites y medidas disciplinarias con sus alumnos. Es posible que estas acciones hayan provocado una evaluación más negativa de la maestra.

Sociométricamente, también se observan cambios importantes. En un principio las elecciones están más polarizadas sólo hacia un pequeño grupo de niños, pero después de la intervención, se puede observar que hay más

relaciones locales entre todos los individuos. De la misma forma, algunos de los niños que se colocaban en posición de vulnerabilidad, dejaron de ser rechazados y nominados como agresores o víctimas después de la intervención. Este fue el caso de Juan José y Vania.

En el caso de Mauricio, en el cual aparentemente no hubo una mejora efectiva, hay que señalar que el niño jugaba ambos roles al mismo tiempo, ya que en ocasiones provocaba a los demás para que lo molestaran. Este caso también hubiera sido candidato a recibir algún tipo de servicio psicológico mucho más específico.

Por otro lado, en el caso de Cristian vuelve a ocurrir lo mismo que ha sido observado en otros grupos, los niños como él que entran de nuevo ingreso a la escuela, sistemáticamente son rechazados e involucrados en algún rol del maltrato.

Finalmente, hay que señalar que existieron otros factores que muy posiblemente contribuyeran a que en este grupo si existiera un efecto positivo claro.

Para empezar se pudo contar con una maestra comprometida que proporcionó apoyo al proyecto. Esta maestra casi nunca faltó a las sesiones, por lo que se pudo tenerlas con la periodicidad planeada. Por otro lado, también colaboraba con las sesiones y la información la extrapolaba a otras actividades que ella misma hacía dentro de su plan de trabajo normal.

Por otro lado, el autor piensa que también hubo un factor de desarrollo muy importante. Considerando que la mayoría de los chicos estaban ya entrando en la adolescencia se tuvo cuidado de utilizar un lenguaje fresco y jovial, además de no mostrar una postura estricta o enérgica. Un ejemplo de esto se pudo observar durante la primera parte de la intervención, en la cual, al iniciar la plática de sensibilización sobre bullying se les preguntaba a todos los grupos si era divertido pelear o causar daño a otros. En todos los grupos contestaron los alumnos que no, pero en este sexto, casi todos contestaron que sí. Ante esto, en lugar de adoptar una postura desaprobatoria, más bien se llevó al grupo a analizar en que contextos resulta ser divertida y en cuáles no.

Durante el proceso de mejoramiento ambiental, los alumnos se vieron muy entusiasmados por tener una actividad que ellos mismos iban a llevar a la

práctica. De hecho, todos cooperaron de buena forma y posiblemente se involucraron más en la actividad, a diferencia si el proyecto hubiera sido impuesto por alguien externo.

Este tipo de actividades pueden proporcionar a los estudiantes un mayor control sobre su entorno, y que este tipo de control al final repercuta en la forma de interactuar con los demás.

5. Discusión general

Los estudios que se presentaron anteriormente, tuvieron el objetivo de abordar de forma sistemática el estudio e intervención de un fenómeno que en nuestro país carece de demasiada información al respecto, el maltrato escolar entre pares o bullying.

El estudio de la primera fase pretendió constituir un primer acercamiento al estudio del maltrato escolar entre pares, así como identificar algunos elementos del entorno escolar. De forma general, los resultados mostraron que los golpes son las conductas agresivas que ocurren con mayor frecuencia dentro de la escuela. Sin embargo, las agresiones verbales también presentan una gran incidencia dentro de los tipos de agresión entre compañeros.

Este ejercicio también sirvió para detectar otras conductas agresivas que inicialmente no se tenían contempladas, tales como las relacionadas al daño a la propiedad, que constituyen conductas tales como robar, esconder, maltratar o romper las pertenencias de otros. Otras conductas que se pueden identificar son las agresiones de tipo social o relacional, tales como amenazar o echar miradas feas. Es curioso también que en el caso de las preguntas referidas a las niñas, también hayan aparecido conductas sexuales o de género, tales como acosar, manosear, o levantar faldas. El hecho de que estas conductas hayan aparecido con mayor frecuencia en los participantes de secundaria, sugiere que este tipo de agresiones están determinadas por una cuestión de desarrollo y de edad, tal vez asociada al inicio de la adolescencia, por lo que son más comunes durante esta época.

En esta sección, fue posible registrar que la principal motivación de los niños para agredir a otros es el juego o la diversión. Esto es tal vez debido al hecho de que puede que existan dos tipos de bullying o de maltrato, un primer tipo orientado a causar daño deliberado hacia los niños implicados, y otro tipo, motivado únicamente por un componente de juego, los niños molestan a otros únicamente porque resulta ser divertido. Estos datos pueden ser reveladores, ya que añaden un nuevo componente al estudio tradicional de bullying. Siguiendo esta lógica, en los próximos estudios sería necesario evaluar la motivación además de la intencionalidad, la asimetría de poder y la reiteración en el tiempo.

Por otra parte, los alumnos identificaron claramente al menos tres tipos de factores que existen en el entorno escolar: aspectos sociales, aspectos físicos y académicos. En el caso de la escuela y el salón de clases, pareciera ser que en algunos momentos el aspecto social resulta ser más importante cuando se trata de identificar aspectos positivos, pero en el momento en el que se identifican los aspectos negativos, los factores físicos resultan ser significativamente más señalados que los sociales. De la misma forma, los participantes de este estudio han mostrado que los aspectos físicos son lo que necesitan una modificación más urgente. De estos aspectos físicos, hay que identificar algunos muy puntuales, tales como el mobiliario, aspectos de la estructura del salón como las ventanas o las puertas, las áreas verdes y la limpieza, haciendo un énfasis especial en el baño.

Al respecto de los profesores, también se identifican aspectos propios de su personalidad y elementos relacionados con el trato directo de los profesores hacia los alumnos. Del lado negativo, aparentemente el aspecto más preponderante es la disciplina, o mejor dicho, la forma en la que los profesores la establecen.

Adicionalmente, hay que señalar que el tipo de muestra posiblemente influyó en algunos de los resultados. Todos los y las participantes eran estudiantes de la Delegación Iztapalapa, provenientes de escuelas con francos problemas de marginación y de violencia de otros tipos. Esto no nos permite sorprendernos cuando se observa que los golpes son la principal forma de agresión aun cuando se trata de mujeres.

La segunda etapa, tuvo dos objetivos. El primero de ellos fue construir un instrumento eficiente para medir los niveles de maltrato escolar entre pares y algunas de las variables del contexto escolar. Como se ha establecido con anterioridad, este objetivo ha sido alcanzado con creces, al tener instrumentos que observan niveles de confiabilidad y validez bastante satisfactorios. La forma en la que fue construido el cuestionario (utilizando escalas pictográficas y apoyándose de elementos gráficos), ha posibilitado que niños pequeños sean capaces de contestarlo, aun cuando se utilizaron escalas tipo likert de cinco niveles.

En el caso del maltrato escolar entre pares, se ha podido establecer que se trata de un fenómeno complejo y multivariado. En el presente estudio

es posible señalar la existencia de al menos cinco factores que hacían referencia a cinco tipos de violencia diferentes. Algunos tipos de violencia aparecen sumamente diferenciados de los otros, mientras que algunas conductas se entremezclan en un solo factor, como en el caso del factor llamado "Pelears / coerción" que aglutina conductas referidas a las peleas, pero también a otras conductas como empujones o echar miradas feas. Otros tipos de violencia como la verbal o la física, se diferencian claramente del resto de conductas violentas. Sería interesante analizar la forma en la que todos estos elementos se relacionan entre sí y se distribuyen con respecto a otros posibles factores que pudieran aparecer. En el presente estudio, se dejó al margen algunos otros factores que potencialmente podrían existir dentro del bullying, tales como la violencia sexual o la electrónica.

En relación al cuestionario de evaluación del ambiente escolar, la solución final también mostró una estructura factorial, en la que se distinguía la existencia de elementos físicos y sociales. Estos datos son coherentes con el modelo propuesto en el apartado dedicado a analizar las diferentes aproximaciones ecológicas al estudio del maltrato escolar entre pares. Como se señaló en ese momento, los antecedentes del maltrato pueden tener un componente ambiental, el cual se puede descomponer en elementos físicos y sociales.

Lo interesante del cuestionario es el hecho de que todos los elementos físicos se agruparon en un solo factor, mientras que los elementos sociales, en este caso el apoyo social de pares y de profesores, se distribuyeron en factores independientes.

Como se puede recordar, los reactivos finales se extrajeron de las respuestas dadas por los mismos estudiantes en el fase 1, pero sería muy interesante recabar otra información de otros posibles elementos ambientales, tales como elementos del ambiente familiar o elementos del ambiente físico más específicos del salón de clases, como por ejemplo el clima interior, la temperatura o la iluminación. Esto para tener otro tipo de medidas, ya que lo que se preguntó en el cuestionario utilizado en este estudio, es sobre todo una percepción de los niños sobre su ambiente.

Un segundo objetivo de esta etapa, fue indagar sobre la forma en la que se relacionan las variables evaluadas con el maltrato escolar entre pares.

Para esto, inicialmente se establecieron diferencias por sexo y grado escolar. Los resultados no concuerdan con otros estudios en los que se ha señalado que las mujeres reciben más agresiones vinculadas al bullying que los hombres (Klomek et al., 2009), en el presente estudio, prácticamente no fueron identificadas diferencias entre varones y mujeres. Únicamente, se pudo observar que los hombres dicen recibir más agresiones físicas que las niñas. Estos datos no concuerdan con otros estudios, los cuales señalan, por ejemplo que las mujeres ejercen más acciones violentas de tipo verbal o relacional (Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009). Al respecto de la evaluación del ambiente, las mujeres reportan una evaluación más positiva sobre el juego a la hora del recreo. Al parecer, en los otros elementos, las mujeres generan evaluaciones más positivas, pero no resultan significativas. Es posible que de alguna manera las mujeres lleven a cabo algunas conductas que les permitan sentirse mejor y percibir más positivamente el entorno escolar.

Al respecto del grado escolar, tampoco se observaron muchas diferencias, pero en un par de factores (daños a la propiedad y violencia relacional) se observa un proceso a la baja desde cuarto a sexto grado. Consistente con los resultados de Glover y colaboradores (2006), es el cuarto año donde existieron mayores niveles de maltrato entre escolares. Los niveles de violencia van disminuyendo conforme la edad aumenta. Estos datos no indican que el fenómeno desaparezca, sino que disminuye en cuanto a la frecuencia, pero la intensidad aumenta contra los estudiantes que continúan siendo receptores de violencia (Del Barrio et al., 2003).

Al respecto de la evaluación ambiental, no se observaron diferencias significativas en relación al grado escolar.

Todos estos resultados, nos señalan que el fenómeno del bullying o maltrato entre escolares, se puede caracterizar como un fenómeno dinámico, que va evolucionando según la edad y el nivel de maduración de los estudiantes implicados.

Por otro lado, los análisis de correlación han mostrado que mientras el ambiente se percibe más negativamente, se reportan mayores niveles de violencia. Esta situación es visible en los tres tipos roles evaluados (espectador, víctima y agresor), sin embargo, únicamente la relación se observa cuando se

trata de la evaluación general, la evaluación del ambiente físico, y en algunos casos, el apoyo social de los compañeros.

Siguiendo esta lógica, los factores físicos del ambiente y el apoyo social con pares son los dos aspectos más importantes como antecedentes del maltrato escolar entre pares. Estos fueron los elementos que fueron elegidos para desarrollar el posterior proceso de intervención. En relación al apoyo social, podemos señalar que el contar con amigos es un factor protector importante de la violencia de los otros pares, como ya se ha documentado en otros trabajos (p. e. Card, Isaacs y Hodges, 2009)

Finalmente, sólo la densidad social a la hora de la salida mostró tener una relación positiva más o menos consistente con los niveles de bullying. Esta relación posiblemente se deba a que en muchas escuelas en este momento, se aglutinan en multitudes todos los estudiantes, además de que se carece en muchos de los casos de métodos eficientes de vigilancia.

Hasta este punto, ha sido posible establecer relaciones entre diferentes variables ambientales y el maltrato escolar entre pares. De la misma forma, hay que señalar que es necesario desarrollar métodos de intervención que estén enfocados en modificar algunas cuestiones del ambiente escolar, y que no únicamente que se trabaje a nivel individual, como algunos métodos de intervención han propuesto (Kochenderfer-Ladd, Ladd & Kochel, 2009).

Durante la fase final del proyecto, se llevó a cabo un proceso de intervención que fue realizado a partir de sesiones colectivas, cuyo objetivo fue mejorar la convivencia entre los pares y el mejoramiento del ambiente del salón de clases.

Los resultados exponen un modesto efecto positivo. Estos resultados se pueden observar de forma clara sólo en uno de los cuatro grupos participantes.

La intervención se compuso de múltiples elementos, entre los que se destaca una campaña de sensibilización sobre el bullying, sesiones grupales de trabajo colectivo y convivencia escolar, y un proceso de mejoramiento del ambiente escolar. Todas estas actividades fueron llevadas a cabo durante un periodo de cerca de siete meses, en los que se contó con el apoyo de la escuela, aun cuando se fueron presentando diversas limitaciones, esto influyo para no poder observar efectos claros más que en un solo grupo.

Entre las dificultades, podemos señalar el papel de la directora y diferentes situaciones propias de la escuela. Hay que señalar que en el periodo que duró la intervención, se tuvo que dialogar con tres directoras diferentes. Durante ese periodo, algunas dificultades de la misma escuela, promovieron que las directoras fueron desplazadas y sustituidas por otras profesoras. Por este motivo, fue necesario explicar el proyecto y solicitar permiso para implementarlo, en tres ocasiones diferentes. Esto obviamente, restó bastante tiempo al proceso de intervención.

Otro aspecto importante, fue la cooperación o no de la maestra. En muchas ocasiones las profesoras de los grupos participantes se mostraron apáticas, e incluso se ausentaron cuando las sesiones eran llevadas a cabo. Cuando una maestra no se encontraba o no colaboraba, los niños se mostraban especialmente renuentes a participar y se comportaban indisciplinadamente. En el grupo en el que el efecto fue más visible, se contó con una profesora que participaba activamente, además de que colaboraba poniendo límites y fomentando la atención y la disciplina durante las intervenciones dedicadas al proyecto.

El objetivo de trabajar en dos temas importantes, (convivencia escolar y mejoramiento ambiental), fue determinado por el contacto directo con los participantes. Inicialmente, todo el proceso estaba planeado para incidir única y directamente en el ambiente escolar, sin embargo, durante las primeras sesiones fue posible constatar que los alumnos carecían de múltiples herramientas de comunicación y de trabajo en equipo, por lo que se estableció desde un principio que sería necesario dedicar algunas sesiones a mejorar el pegamento social de todos los alumnos participantes. Sin embargo, en este proceso, fue invertido bastante tiempo de todo el proceso de intervención, y al final quedó relativamente poco tiempo para la intervención ambiental.

A los grupos que participaron en el mejoramiento ambiental, se les motivó a que ellos mismos fueran quienes planearan, diseñaran e implementaran su propio proceso de intervención. Es posible que este tipo de actividades les den la oportunidad de desarrollar mayores niveles de control sobre su contexto, tanto social como físico, lo que les proporciona mayores herramientas para hacer frente a situaciones demandantes como la violencia

escolar. Por otro lado, mientras que los alumnos tengan la posibilidad de hacer modificaciones, los alumnos perciban mayor control, lo que les permite que les permitiría contar con mayor control para resolver otros problemas, como es el caso de las agresiones y la convivencia dentro del aula. Para afirmar estas conclusiones sería necesario hacer más estudios, en lo que se evalúen específicamente estas variables.

El fenómeno del maltrato puede ser visto como un fenómeno de estrés ambiental, en el cual existe una demanda externa, que en este caso es que hay algunos niños que quieren violentar a un individuo. Si este individuo no cuenta con herramientas para afrontar la situación hay una serie de consecuencias para el mismo, si cuenta con un mayor nivel de control o herramientas para hacerle frente a la demanda, el individuo puede afrontarlas y librarse del problema. En esta lógica, las actividades que le transfieren más control, como en este caso el proceso de mejoramiento ambiental, pueden resultar beneficiosas, pues le pueden permitir adquirir más herramientas de control sobre el ambiente.

Otra buena cantidad de recursos provienen de la relación que tenga el estudiante con sus compañeros, como fue posible ver en este trabajo, y en otros muchos, el tener amigos posibilita tener más oportunidades de defenderse de las agresiones, o incluso, puede promover una convivencia de forma distinta, diferente al uso de agresiones para socializar.

Para futuros trabajos de investigación e intervención, parece muy conveniente incluir ambos elementos entre las variables a estudiar y/o modificar.

Existieron diferentes limitaciones para el presente estudio, sobre todo en la fase de intervención. Para empezar hay que señalar que si bien fueron abordados algunos elementos contextuales (ambiente físico, apoyo social, etc.) otros elementos quedaron pendientes de ser incluido, tales como los factores familiares y comunitarios. En todas las escuelas participantes, existían elementos evidentes de desigualdad social. Muchos de estos elementos fueron evidentes en el trabajo directo con la población, aun cuando no fueron incluidos de forma sistemática en los análisis ni en la recolección de datos. Sin embargo, parece muy benéfico para futuros trabajos llevar a cabo estos

análisis, ya que los problemas de violencia en la escuela, se deben en buena parte a este tipo de factores.

Otro aspecto importante para considerar en futuras intervenciones es que es necesario también contar con un nivel de intervención a nivel individual, además del nivel colectivo. En el presente estudio, fueron identificados diversos casos de niños y niñas, agresores y víctimas cuyas problemáticas eran mucho más graves, las cuales no iban a poder ser resueltas en sesiones colectivas como el caso de este proyecto.

Finalmente, es necesario añadir que la experiencia de haber estado en ambientes como el de las escuelas participantes, permitió observar la realidad de muchas escuelas públicas de la ciudad y de seguramente muchas otras ciudades. En muchos casos fue posible experimentar los grandes problemas que mantienen expuestos a los estudiantes a la violencia, sin que existan mecanismos oportunos que resuelvan esta situación. El problema del bullying es un asunto que debería ser prioridad para autoridades, directores, padres de familia y sociedad en general. En esta pequeña experiencia fue posible ver la complejidad del problema y lo difícil que resulta abordarlo. Incluso en este proceso, que requirió varios meses de trabajo, los resultados no fueron tan alentadores. ¿Cómo serán los resultados para aquellos programas en los que únicamente se considera hacer una visita a la escuela para dar un taller o una plática informativa?

Algunas instancias de gobierno han comenzado a llevar cabo estas intervenciones, tales como el "Programa Escuelas sin Violencia", la Unidad de Seguridad Escolar de la Secretaría de Seguridad Pública, e incluso algunas instancias de la Secretaría de Educación Pública, sin embargo, como se ha mencionado antes, en todos estos casos únicamente se contempla hacer una sesión de intervención en las escuelas, lo que, como se insinuó antes, puede no ser tan efectivo para resolver el problema.

6. Referencias

- Abou-ezzeddine, T. (2008). *Friendship as a protective factor for bullied adolescents*. Tesis de doctorado: Universidad del Sur de California, Facultad de la Escuela de Graduados.
- Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education, 7*, 35-54.
- Arruga, V. (1992). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Aslund, C., Starrin, B., Leppert, J. & Nilsson, K. W. (2009). Social status and shaming experiences related to adolescent overt aggression at school. *Aggressive Behavior, 35*, 1-13.
- Atlas, R. S. & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of educational research, 92*, 86-99.
- Babarro, J. M. (2010). *IESOCIO Mejora de la convivencia en el aula: redes sociales frente al acoso escolar*. Documento recuperado el 1 de diciembre de 2010, del sitio: <http://www.iesocio.es>.
- Bacchini, D., Affuso, G. & Trotta, T. (2008). Temperament, ADHD and peer relations among schoolchildren: The mediating role of school bullying. *Aggressive Behavior, 34*, 447-459.
- Bacchini, D., Esposito, G. & Affuso, G. (2009). Social experience and school bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 19*, 17-32.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A. & Heraux, C. G. (2009). Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 101-121.
- Barker, E. D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N. & Maughan, B. (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence: Relations to delinquency and self-harm. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 47*, 1030-1038.
- Bilgiç, E. & Yurtal, F. (2009). An investigation of bullying according to classroom climate. *Journal of Theory and Practice in Education, 5*, 180-190.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. & O'Brennan, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. *American Journal of Community Psychology, 43*, 204-220.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P. & Salmivalli, c. (2009). Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying. *Social Development, 18*, 140-163.
- Card, N. A., Isaacs, J. & Hodges, E. V. E. (2008). Multiple contextual level of risk for peer victimization: A review with implications for prevention and intervention effort. En T. W. Miller (Ed.). *School Violence and Primary Prevention*, (125-153). New York: Springer.

- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimisation in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology Education*, 12, 63-76.
- Cenkseven Onder, F. & Yurtal, F. (2008). An investigation of the family characteristics of bullies, victims, and positively behaving adolescents. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 8, 821-832.
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P. N., García-Barco L. y Piraquive-Peña, C. J. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista de Salud Pública*, 10, 517-528.
- César de la Cruz, C., Sebastián, V. A. y Furlán, A. (2010, octubre). *Ciberbullying y uso de las TIC's: Una mirada general sobre el fenómeno*. Ponencia presentada en el XVIII Congreso de Psicología, Ciudad de México, México
- Chan, J. H. F. (2009) Where is the imbalance? *Journal of School Violence*, 8, 177-190.
- Cluvera, L., Bowesc, L. & Gardnera, F. (2010). Risk and protective factors for bullying victimization among AIDS-affected and vulnerable children in South Africa. *Child Abuse & Neglect*, 34, 793-803.
- Culley, M. R., Conkling, M., Emshoff, J., Blakely, C. & Gorman, D. (2006). Environmental and contextual influences on school violence and its prevention. *The Journal of Primary Prevention*, 27, 217-227.
- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U. & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48, 247-267.
- DeLara, E. (2006). Bullying and violence in american schools. En N. E. Dowd, D. G. Singer & R. F. Wilson (Ed.). *Handbook of Children, Culture and Violence* (pp. 333-354). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I. Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 6, 25-47
- Duffy, A. L. & Nesdale, D. (2009). Peer groups, social identity, and children's bullying behavior. *Social Development*, 18, 121-139.
- Espelage, D. L. & Horne, A. M. (2008). School violence and bullying prevention. From reaserch-based explanations to empirically. En S. D. Brown & R. W. Lent. (Ed.) *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 588-605). New jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Evans, G. W. (2006). Child development and the physical environment. *Annual Review of Psychology*, 57, 423-451.
- Fallahi, C. R., Austad, C. S., Fallon, M. & Leishman, L. (2009). A survey perceptions of the Virginia Tech tragedy. *Journal of School Violence*, 8, 120-135.
- French, W. P. (2008). The neurobiologu of violence and victimization En T. W. Miller (Ed.). *School Violence and Primary Prevention*, (25-58). New York: Springer.
- Frick, D. (1986). The quality of Urban Life. Social, psychological, and physical conditions. Berlin: Walter de Gruyter.

- Galliger, C. C., Tisak, M. S. & Tisak, J. (2009). When the wheels on the bus go round: social interactions on the school bus. *Social Psychology of Education*, 12, 43-62.
- Gastic., B. (2008). School truancy and the disciplinary problems of bullying victims. *Educational Review*, 60, 391-404.
- Giangiacomio, M., Almanza, M., Escobar, Gómez, A. y Luis, A. (2010, octubre). *Acoso escolar en el nivel pre-escolar: un estudio en instituciones educativas públicas del Distrito Federal*. Ponencia presentada en el XVIII Congreso de Psicología, Ciudad de México, México.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M. & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42, 141-156.
- Goldstein, A. P. (1994). *The ecology of agresión*. Nueva york: Plenum Press.
- Gómez, A., Gala, F. J., Lupiani, Bernalte, A., Miret, M. T., Lupiani, S. y Barreto, M. C. (2005). El "bullying" y otras formas de violencia adolescente. *Cuaderno de Medicina Forense*, 13, 165- 177.
- Gómez-Jurado, J. (2007). *La masacre de Virginia Tech: Anatomía de una mente torturada*. Barcelona: El Anden.
- Gudjonsson, G. H., Sigurdsson, J. F. & Sigfusdottir, I. D. (2010)A. Interrogation and false confessions among adolescents: Differences between bullies and victims. *The Journal of Psychiatry & Law*, 38, 57-76.
- Gudjonsson, G. H., Sigurdsson, J. F. & Sigfusdottir, I. D. (2010)B. Interrogation and false confessions among adolescents in seven European countries. What background and psychological variables best discriminate between false confessors and non-false confessors? *Psychology, Crime & Law*, 15, 711-728.
- Han, K.-T. (2009). Influence of limitedly visible leafy indoor plants on the psychology, behavior, and health of students at a junior hih school in Taiwan. *Environment and Behavior*, 41, 658-692.
- Harris, M. J. (2009). Taking bullying and rejection (inter)personally: Benefits of a social psychological approach to peer victimization. En M. J. Harris, (Ed.). *Bullying, rejection, and peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective*. (pp. 3-23). New York: Springer Publishing Co.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. P. & Craig W. M. (2001) Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Hemphill, R. S. (2008). *Have teacher perceptions toward school violence impacted their work? A phenomenological study* Tesis doctoral: University of Oklahoma: Graduate College.
- Holt, M. K., Kaufman Kantor, G. & Finkelhor, D. (2009) Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, 8, 42-63.
- Howard, K. A., Flora, J., & Griffin, M. (1999). Violence-prevention programs in schools: State of the science and implications for future research. *Applied and Preventive Psychology*, 8, 197-215.

- Idsoe, T., Solli, E. & Cosmovici, E. M. (2008). Social psychological processes in family and school: More evidence on their relative etiological significance for bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 34, 460-474.
- Iniciativas para la Identidad y la Inclusión [INICIA] (2007). *Informe de situación de los derechos humanos de las y los jóvenes en el Distrito Federal 2007*. Documento recuperado de la página de INICIA. el 25 de mayo de 2010. del sitio: http://www.inicia.org/htm/documents/InformeCEINTRO_000.pdf
- Iriarte, M. (2008). Conductas de intimidación y maltrato entre iguales en una muestra de estudiantes de enseñanza media de la región metropolitana. *Ciencia Psicológica*, 2, 6-15.
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. L. & Boyce, T. (2009). Bullying increased suicide risk: prospective study of Korean adolescents. *Archives of Suicide Research*, 13, 15-30,
- Klomek, A. B., Sourander, A., Niemela, S., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Almqvist, F. & Gould, M. S. (2009). Childhood bullying behaviors as a risk for suicide attempts and completed suicides: A population-based birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48, 254-261.
- Kochenderfer-Ladd, B., Ladd, G. W. & Kochel, K. P. (2009). A child and environment framework for studying risk and peer victimization. En M. J. Harris, (Ed.). *Bullying, rejection, and peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective*. (pp. 27-52). New York: Springer Publishing Co.
- Kuo, F. E. & Sullivan, W. C. (2001a). Environment and crime in the inner city. Does vegetation reduce crime? *Environment and Behavior*, 33, 343-367.
- Kuo, F. E. & Sullivan, W. C. (2001b). Aggression and violence in the inner city: Effects of environment via mental fatigue. *Environment and Behavior*, 33, 543-571.
- Laeheem, K., Kuning, M., McNeil, N. & Besag, V. E. (2009). Bullying in Pattani primary schools in southern Thailand. *Child: Care, Health and Development*, 35, 178-183.
- Lien, L., Green, K., Welander-Vatn, A. & Bjertness, E. (2009). Mental and somatic health complaints associated with school bullying between 10th and 12th grade students; results from cross sectional studies in Oslo, Norway. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 5:6. (1-8)
- Limber, S. P. (2006). Peer victimization: the nature and prevalence of bullying among children and youth. En N. E. Dowd, D. G. Singer & R. F. Wilson (Ed.). *Handbook of Children, Culture and Violence* (pp. 313-332). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Loredo-Abdalá, A., Perea-Martínez, A. y López-Navarrete, G. E. (2008). "Bullying": acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta Pediátrica de México*, 29, 210-214.
- Marshall, M. L., Varjas, K., Meyers, J., Graybill, E. C. & Skoczylas, R. B. (2009). Teacher responses to bullying: Self-reports from the front line. *Journal of School Violence*, 8, 136-158.

- Maya, M. C. y Benjet, C. (2010, octubre). *Factores asociados a la violencia entre adolescentes en el contexto escolar*. Ponencia presentada en el XVIII Congreso de Psicología, Ciudad de México, México
- Mc Guckin, C., Cummins, P. K. & Lewis, C. A. (2009). Bully/victim problems in Northern Ireland's schools: Data from the 2003 Young Persons' Behavior and Attitude Survey. *Adolescence*, 44, 347-358.
- Mendoza-Estrada, M. T. (2011). *La violencia en la escuela*. México, Distrito Federal: Editorial Trillas.
- Meyer-Adams, N. & Conner, B. T. (2008). School Violence: Bullying Behaviors and the Psychosocial School Environment in Middle Schools. *Children and Schools*, 30, 211-221.
- Mc Guckin, C., Cummins, P. K. & Lewis, C. A. (2009). Bully/victim problems in Northern Ireland's schools: Data from the 2003 Young Persons' Behavior and Attitude Survey. *Adolescence*, 44, 347-358.
- Miller, T. W. & Kraus, R. F. (2008). School-related violence: definition, scope, and prevention goals. En T. W. Miller (Ed.). *School Violence and Primary Prevention*, (15-24). New York: Springer.
- Monks, C. P. & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801- 821.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. Prevalence and association with psychosocial adjustment.
- Nishina, A. (2004). A theoretical review of bullying: can it be eliminated. En C. E. Sanders & G. D. Phye, (Ed.). *Bullying implications for the classroom* (pp. 35-62). San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P. & Sawyer, A. L. (2009). Examining development differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools*, 46, 100-115.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En A. Serrano (Ed.). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp.79-106). Barcelona: Ariel.
- Oñate, A y Piñuel, I. (2007). *Acoso y violencia escolar en España. Informe Cisneros X*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2008). *HBSC. Inequalities In Young People's Health. Health Behaviour In School-Aged Children. International Report From The 2005/2006 Survey*. Edimburgo: Universidad de Edimburgo.
- Ortega, R., Elipe, P. y Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: Un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 15, 151-165.
- Orpinas, P & Horne, A. M. (2006). *Bullying Prevention II: Creating a Positive School Climate And Developing Social Competence*. Washinton: American Psychological Assosiation.

- Pol. E. y Morales. M. (1991). El entorno escolar desde la psicología ambiental. En F. Jiménez-Burillo y J. I. Aragonés (Comp.). *Introducción a la psicología ambiental* (pp. 283-301). Madrid. España: Alianza Editorial.
- Pranjic, N. & Bajraktarevic, A. (2010). Depression and suicide ideation among secondary school adolescents involved in school bullying. *Primary Health Care Research and Development*, 11, 349-362.
- Regoeczi, W. C. (2003). When context matters: a multilevel analysis of household and neighbourhood crowding on aggression and withdrawal. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 457-470.
- Rønning, J. A., Sourander, A., Kumpulainen, K., Tamminen, T., Niemela, S., Moilanen, I., Helenius, H., Piha, J. & Almqvist, F. (2009). Cross-informant agreement about bullying and victimization among eight-year-olds: whose information best predicts psychiatric caseness 10-15 years later? *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44, 15-22.
- Rose, S. R. (2008). Contemporary youth violence prevention: interpersonal-cognitive problem-solving. *Social Work with Groups*, 31, 153-163.
- Ruiz, A., Rosales, J. y Muñoz, V. A. C. (2010, octubre). *Bullying (agresión entre iguales) en una escuela Secundaria Técnica de la Ciudad de México*. Ponencia presentada en el XVIII Congreso de Psicología, Ciudad de México, México
- Sanders, C. E. (2004). What is Bullying? En C. E. Sanders & G. D. Phye, (Ed.). *Bullying implications for the classroom* (pp. 1-16). San Diego, California: Elsevier Academic Press.
- Secretaría de Desarrollo Social [SIDESO] (2011). *Programa Integrado Territorial para el Desarrollo Social 2001-2003*. Documento recuperado de la página web de la SIDESO el 24 de noviembre, 2011 del sitio: http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/ut/ALO_10-068-1_C.pdf
- Secretaría de Educación del Distrito Federal [SEDF] (2009). *Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeras y compañeros*. Documento recuperado de la página web de la SEDF el 10 de febrero, 2010 del sitio: <http://www.educacion.df.gob.mx/>
- Secretaría de Educación del Distrito Federal [SEDF] (2010). *Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares*. Ciudad de México, México: Secretaría del Distrito Federal.
- Siegel, N. M. (2008). *Kids helping kids: The influence of situational factors on peer intervention in middle school bullying*. Tesis doctoral: University of North Carolina at Chapel Hill.
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S. & Salmivalli, C. (2009). Empirical Test of Bullies' Status Goals: Assessing Direct Goals, Aggression, and Prestige. *Aggressive Behavior*, 35, 57-67.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. & Liefoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.

- Simonds, T. A. (2009). Violence prevention in United States society of Jesus secondary schools. *Journal of School Violence*, 8, 191-204.
- Snyder, J., Brooker, M. M., Patrick, R., Snyder, A., Schrepferman, L. & Stoolmiller, M. (2003). Observed peer victimization during early elementary school: continuity, growth, and relation to risk for child antisocial and depressive behavior. *Child Development*, 74, 1881-1898.
- Swearer, S. M. & Doll, B. (2001). Bullying in Schools: An Ecological Framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 7-23.
- Swearer, S. M. & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth. En. D. L. Espelage & S. M. Swearer (Ed.). *Bullying in American Schools. A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 1-12). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Taylor. S. E. & Repetti R. L. (1997). Health Psychology: What is an unhealthy environment and how does it get under the skin? *Annual Review of Psychology*. 48. 411-447.
- Terranova, A. M., Boxer, P. & Morris, A. S. (2009). Changes in children's peer interactions following a natural disaster: How predisaster bullying and victimization rates changed following Hurricane Katrina. *Psychology in the Schools*, 46(4), 333-347.
- Vaillancourt, T., deCatanzaro, D., Duku, E. & Muir C. (2009). Androgen dynamics in the context of children's peer relations: an examination of the links between testosterone and peer victimization. *Aggressive Behavior*, 35, 103-113.
- Varjas, K., Henrich, C. & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8, 159-176.
- Visser, M., Singer, E., van Geert, P. L. C. & Kunnen, S. E., (2009). What makes children behave aggressively? The inner logic of Dutch children in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 24, 1-20.
- Wang, J. Iannotti, R. J., Luk, J. W. & Nansel, T. R. (2010). Co-occurrence of victimization from five subtypes of bullying: Physical, verbal, social exclusion, spreading rumors, and cyber. *Journal of Pediatric Psychology*, 35, 1103-1112.
- Watkins, A. M. (2008). Effects of community, school, and student factors on school-based weapon carrying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 6, 386-409.
- Wei, H. S. & Chen, J. K. (2009). Social withdrawal, peer rejection, and peer victimization in taiwanese middle school students. *Journal of School Violence*, 8, 18-28.
- Weinstein, C. S. & Pincioti, P. (1988). Changing a schoolyard: intentions, design decisions, and behavioral outcomes. *Environment and Behavior*, 20, 345-371.
- Wilcox, P., Augustine, M. C., & Clayton, R. R: (2006). Physical environment and crime and misconduct in Kentucky schools. *The Journal of Primary Prevention*, 27, 293-313.

Wiener, J. & Mak, M. (2009). Peer victimization in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools, 46*, 116-131.

Apéndice 1

Primer cuestionario utilizado en la Fase 1: Estudio Exploratorio

Por favor responde las siguientes preguntas:

<p>¿De qué forma los <u>NIÑOS</u> molestan a otros <u>NIÑOS</u>?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>	<p>¿De qué forma los <u>NIÑOS</u> molestan a las <u>NIÑAS</u>?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>	<p>¿De qué forma las <u>NIÑAS</u> molestan a otras <u>NIÑAS</u>?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>	<p>¿De que forma las <u>NIÑAS</u> molestan a los <u>NIÑOS</u>?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>
<p>¿Por qué los niños y las niñas molestan a otros niños?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>	<p>¿Qué es lo que <u>MÁS</u> te gusta de tú escuela?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>	<p>¿Qué es lo que <u>MENOS</u> te gusta de tu escuela?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>	<p>¿Qué le cambiarías a tu ESCUELA?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>
<p>¿Cuántos años tienes? _____ años</p>			<p>Tú eres... (niño) (niña)</p>

<p>¿Qué es lo que <u>MÁS</u> te gusta de tu salón?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>	<p>¿Qué es lo que <u>MENOS</u> te gusta de tu salón?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>	<p>¿Qué le cambiarías a tú SALÓN?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>	<p>¿Qué es lo que <u>MÁS</u> te gusta de tus profesores?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>
<p>¿Qué es lo que <u>MENOS</u> te gusta de tus profesores?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>	<p>¡¡¡Muchas gracias por tu participación!!!</p>		

Apéndice 2

Cuestionario Sociométrico utilizado en la Fase 3: Proceso de Intervención

Los niños y niñas del salón con los que MÁS me gusta JUGAR

1. _____

2. _____

3. _____

Los niños u niñas del salón con los que NO me gusta JUGAR

1. _____

2. _____

3. _____

Los niños y niñas del salón que más MOLESTAN a los demás

1. _____

2. _____

3. _____

Los niños y niñas del salón que más son MOLESTADOS por los demás

1. _____

2. _____

3. _____

Apéndice 3

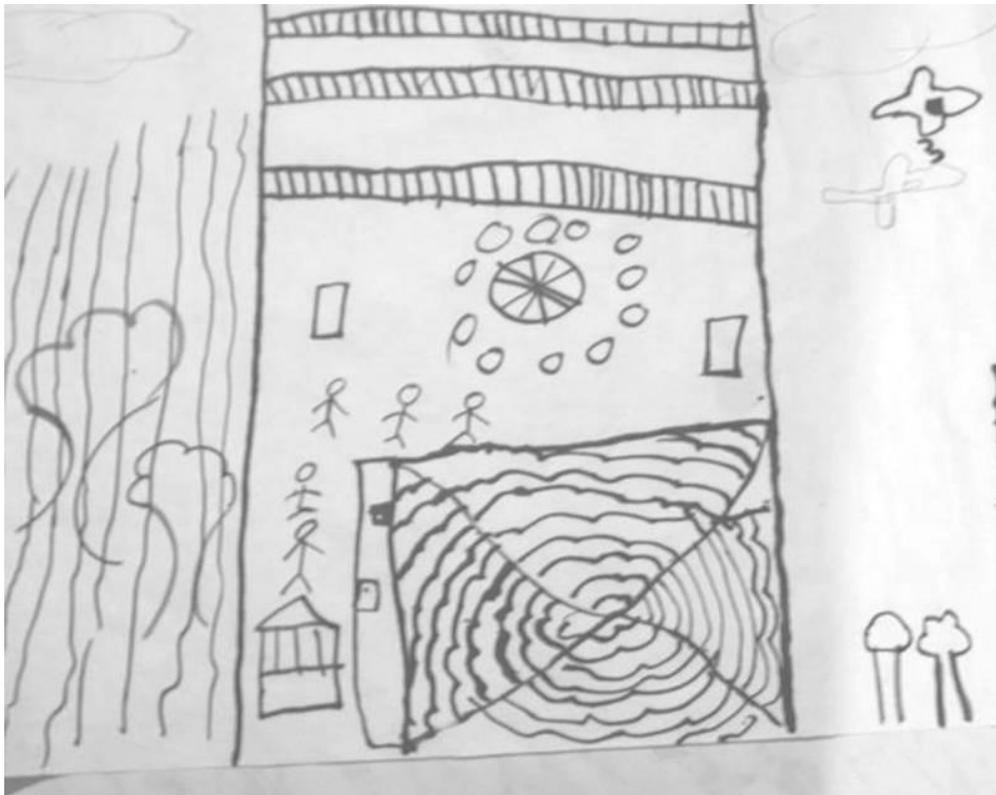
Cartas descriptivas de las sesiones colectivas del Proceso de Intervención

Sesión 1: Conformación de equipos
Objetivos: Conformar los equipos de trabajar y comenzar a fomentar el trabajo en equipo.
<p>Desarrollo: Inicialmente, se conformaron equipos de trabajo utilizando la información sociométrica recabada en los cuestionarios que contestaron los alumnos. Esta información permite conocer cuales son las simpatías y rechazos de los diferentes integrantes de un grupo. Para el presente caso, esta información permitió conformar equipos de forma estratégica, haciendo que los niños que se percibían como víctimas, pudieran estar en equipos con niños prosociales que les pudieran apoyar en salir de su rol.</p> <p>Posterior a esto, cada equipo llevó a cabo una actividad llamada “En que nos parecemos tú y yo” que consiste en identificar como grupo, cuales son las características comunes a todos los integrantes.</p> <p>Finalmente, se les pidió que como equipo desarrollaran un dibujo o mapa cognitivo de su escuela. En esta actividad, tendrían que destacar los elementos más importantes del colegio, y tendrían que ponerse de acuerdo para trabajar en equipo.</p>
Observaciones: En algunos grupos, la conformación de equipos constituyó problemas debido a que los alumnos se negaron determinante a trabajar con equipos formados, como fue el caso del 6to “B”. En otros grupos, la conformación de grupos resultó contraproducente, ya que por ejemplo en 4to “B”, una de las niñas que fue identificada como víctima, comenzó a ser violentada por una de las integrantes de su grupo. En otros grupos, algunas de las integrantes tenían entre si algunos conflictos. Esto se debió a que la información sociométrica fue recabada hacia algunos meses atrás, y en ese momento podía ser que algunas de las relaciones entre compañeros ya se hubieran modificado, o incluso invertido.
Evidencias: A continuación se muestran algunos de los trabajos realizados por algunos compañeros en esta actividad. La imagen A muestra un trabajo realizado por un equipo en el que si trabajaron positivamente en equipo, incluso pusieron los nombres de los integrantes. En la imagen B, se muestra un mapa que al contrario, sólo fue realizado por uno de los integrantes del equipo.

A)



B)



Sesión 2: Cooperación

Objetivos: Fomentar el trabajo en equipo a partir de una actividad de cooperación.

Desarrollo: Al inicio de la actividad se habló sobre cooperación, utilizando el pizarrón para hacer una lluvia de ideas sobre lo que los alumnos relacionaban con esta palabra. En general, en los cuatro grupos casi nadie podía definir la cooperación de forma satisfactoria.

En este ejercicio, también se les preguntó que es lo que los niños tienen que hacer para poder trabajar en equipo y cooperar.

Posteriormente se les pidió que por equipos llevaran a cabo una actividad de liderazgo cooperativo, que consiste en construir colectivamente un rompecabezas complicado, dividiendo las piezas entre todos los integrantes de cada equipo. Las reglas fueron simples, tendrían que trabajar con el equipo con lo que lo habían hecho la sesión pasada, una vez en equipo, tendrían que dividir las 16 piezas entre todos los integrantes, posteriormente, iban a intentar construir el rompecabezas, pero cada uno de los integrantes podía manipular únicamente la pieza que le había tocado.

Observaciones: El rompecabezas fue extraído de una actividad de un curso en Derechos Humanos, proporcionado por Escuelas sin violencia. El trabajo por equipos mejoró en algunos grupos. Después de la actividad, se les proporcionó retroalimentación a los alumnos sobre el objetivo de la sesión. Se les señaló que el objetivo real no era lograr que cada equipo acabara el rompecabezas, sino fomentar la cooperación entre los niños.

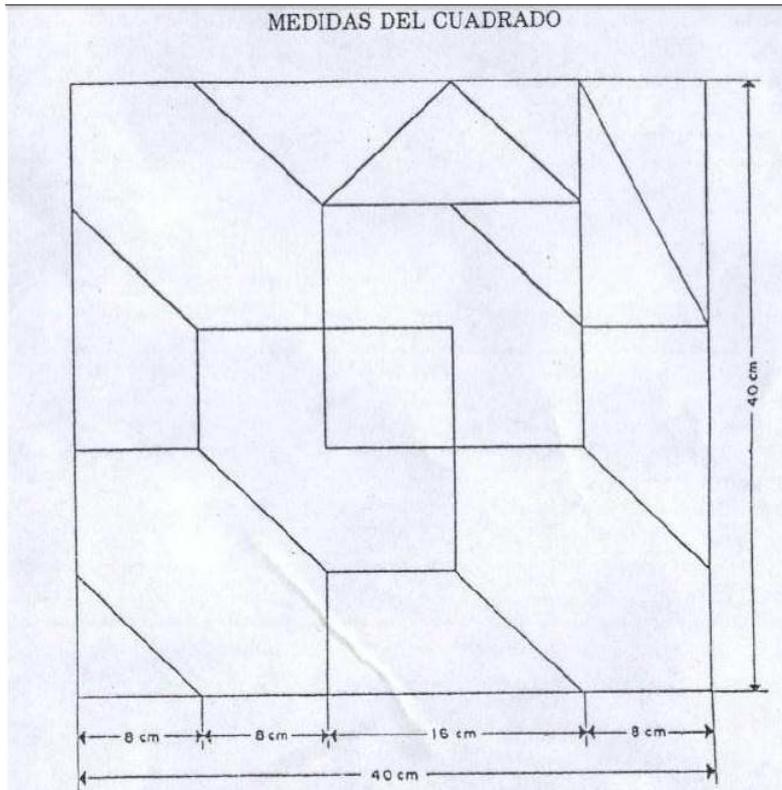
Pese a estas mejoras, existieron problemas de conducta y disciplina con los grupos con los que se trabaja después del recreo y después de la hora de comida, es decir con los grupos de 4to "A" y 5to "B", respectivamente. Esta situación propuso la idea de esforzarse por trabajar siempre antes del recreo con todos los grupos.

Adicionalmente, la maestra del 6to "B", le comunicó al investigador que debido a la mala conducta de sus alumnos durante la primera sesión, ella había hablado con ellos para que procuraran mantener una mejor disciplina en las sesiones que pertenecientes al proyecto. Incluso citó a los padres de los niños y niñas que se habían portado especialmente mal. Incluso algunas de las alumnos ofrecieron una disculpa al investigador, como producto de la decisión de la maestra.

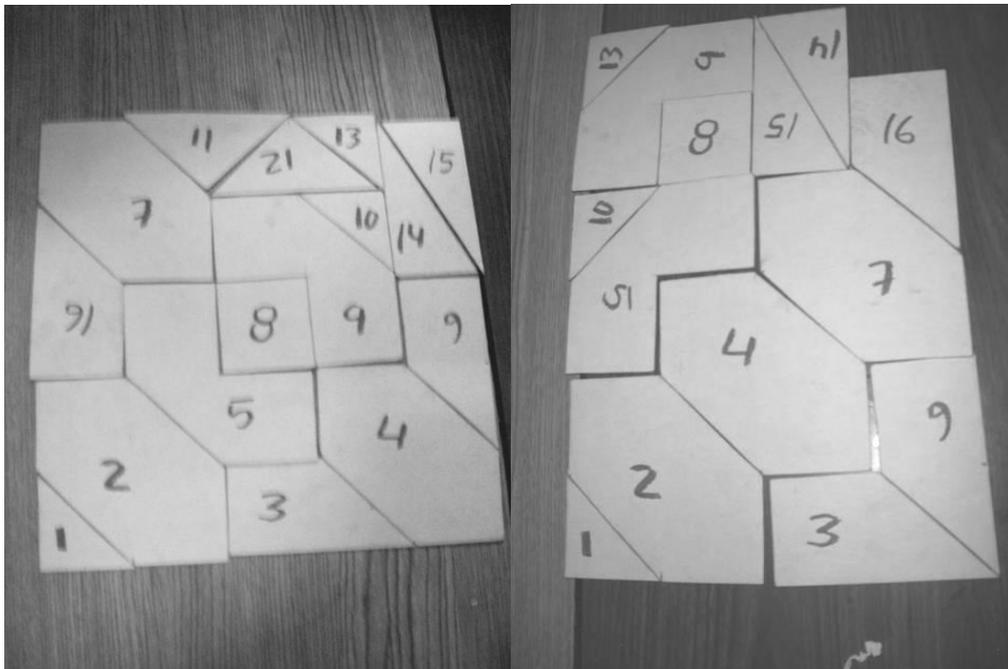
Evidencias: A continuación se muestra el esquema básico del rompecabezas proporcionado por Escuelas sin violencia, y los

cuestionarios que fueron desarrollados para la actividad. Para construir los rompecabezas se utilizó papel ilustración.

A) Esquema básico del rompecabezas



B) Fotos de los rompecabezas utilizados



Sesión 3: Comunicación

Objetivos: Fomentar la comunicación, enfocada para mejorar el trabajo en equipo.

Desarrollo: Al igual que en la sesión anterior, esta comenzó con una lluvia de ideas sobre los conceptos que poseían los alumnos sobre la "comunicación". En este punto, se hizo hincapié en las barreras y obstáculos que en ocasiones impiden la comunicación con otras personas, y que a la vez también impiden que se trabaje en equipo de forma satisfactoria.

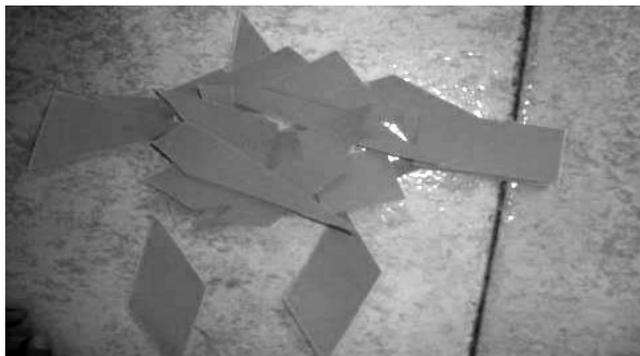
Posteriormente, se llevó a cabo un ejercicio que consiste en construir siluetas utilizando pedazos de cartón de color. La estructura de la actividad consistía en que el investigador escribía una serie de objetos en el pizarrón, y luego, por equipos tenían que ir construyendo cada una de esas siluetas. Para hacerlo, tendrían que utilizar turnos, en cada turno, uno de los integrantes iba escogiendo una pieza a la vez. En una primera situación, los niños tendrían que hacerlo sin hablar, en la segunda situación era posible comunicarse. En cada silueta se tomaba una fotografía.

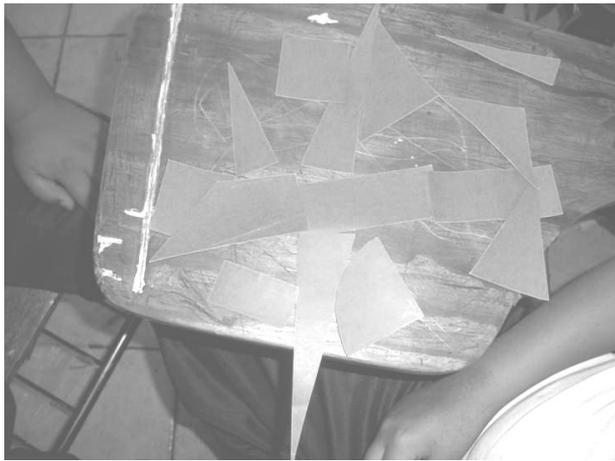
El final de la sesión se les otorgó retroalimentación, para llevarlos a reflexionar sobre la importancia de poder hablar.

Observaciones: En el grupo de 4 "B", la maestra faltó a trabajar, y sólo acudieron 12 niños con los que se pudo trabajar positivamente. En 4 "A", ocurrió un incidente después de la comida lo que hizo que todos estuvieran muy inquietos, y sólo trabajaran la mitad. La maestra se retiró temprano, por lo que la disciplina se volvió un problema importante. En 6to "B", el trabajo mejoró significativamente. En 5to "B" continuó habiendo un clima de indisciplina.

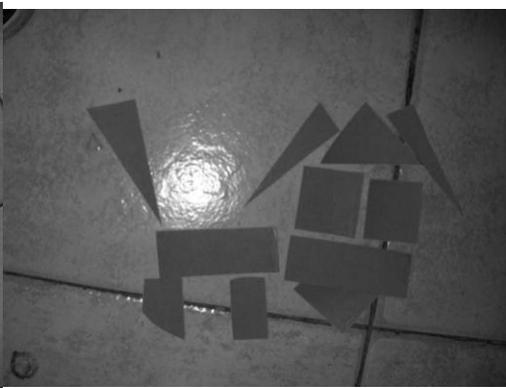
Evidencias: A continuación se presentan algunas fotografías de las siluetas generadas en la situación de no poder hablar y en la situación de poder hablar.

A) Siluetas en la situación de "No hablar"





B) Siluetas en la situación "Hablar"



Sesión 4: Competencia

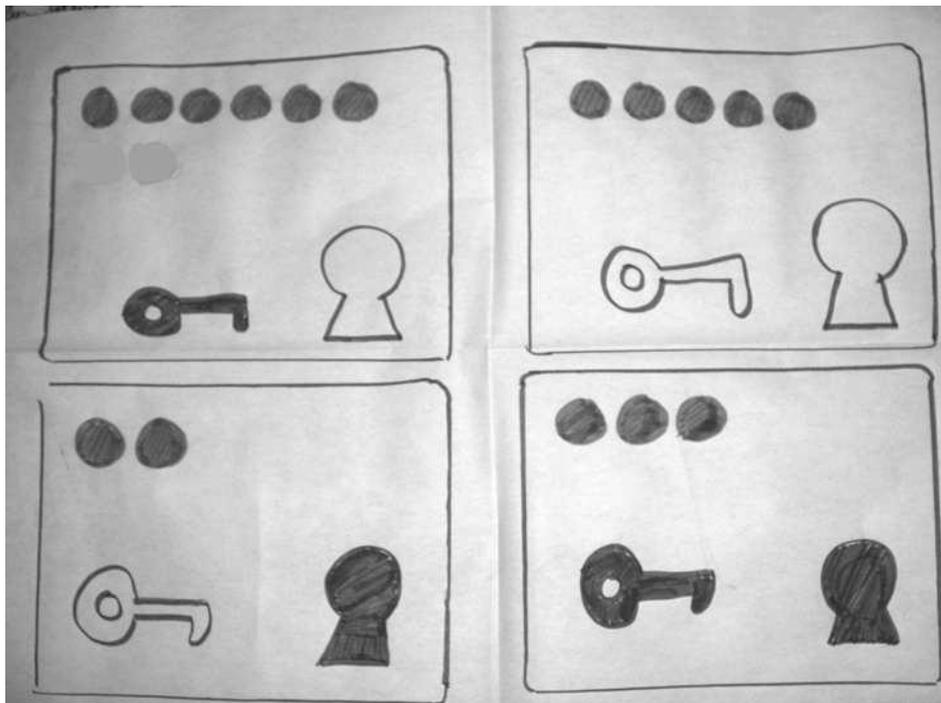
Objetivos: Reflexionar sobre el papel de la cooperación y la competencia en el trabajo en equipo y en la convivencia.

Desarrollo: Se llevó a cabo un juego basado en la Teoría de Juegos, donde los jugadores tenían que cooperar o competir para ganar puntos. Al final se pudo reflexionar sobre el papel de la competencia y la cooperación. El juego consistía en que por parejas, tenían que ir escogiendo entre cuatro posibles cajas, cada caja tenía una cerradura blanca o una cerradura negra. Adentro de cada caja, había un determinado número de puntos y una llave, blanca o negra, con la que se podía abrir una cerradura de ese color. Dentro del juego, los participantes pueden elegir entre cooperar o competir. La opción de cooperar genera más ganancias para cada jugador.

Al final del juego, se reflexionó con el grupo sobre el hecho de que en algunas situaciones es más benéfico cooperar que competir.

Observaciones: Costó algo de trabajo que los más pequeños entendieran las reglas. Pero al final sí fue captado el mensaje. En los dos grupos de cuarto, hubo junta de firma de boletas, por lo que la misma fue aplazada para la siguiente semana. En el grupo de 5to "B" se volvieron a presentar grandes problemas de conductas.

Evidencias: Se presenta el cartel que fue utilizado para el desarrollo de esta sesión.



Sesión 5: Resolución de conflictos

Objetivos: Desarrollar ejercicios de resolución de conflictos en el grupo.

Desarrollo: Al inicio de la sesión, se utilizó una presentación desarrollado en Power Point para proporcionar a los estudiantes una introducción al tema de las habilidades sociales. Posteriormente, se les dijo a los niños que desarrollaríamos un ejercicio de dramatización, en el que ellos representarían un conflicto entre niños, para después buscar una solución.

Se utilizó un cartel que hablaba sobre los pasos para resolver un conflicto.

Observaciones: La actividad fue llevada de muy buena forma en tres de los grupos participantes. En el grupo 5to "B", no fue posible llevar a cabo la actividad debido nuevamente a problemas de indisciplina.

En el resto de los grupos, la actividad tuvo mucha aceptación. Los niños se involucraron en la actividad, y propusieron formas muy efectivas de resolver los conflictos.

Esta actividad abarcó dos sesiones semanales

La maestra de 4to "B" señaló, durante la siguiente sesión, que ella misma había comenzado a utilizar los pasos para resolver los problemas que se presentaron durante la semana

Evidencias:

A) Cartel utilizado para esta actividad

Pasos para resolver un conflicto

- 1) Controlar la emoción inicial
- 2) Identificar el problema
- 3) Buscar posibles soluciones
- 4) Analizar las soluciones
- 5) Elegir una solución



B) Ejercicios de role-playing implementados en esta sesión

Ejercicio 1

3 niños y 3 niñas

Descripción del conflicto:

Mientras jugaban, **Pedro** comenzó a molestar **Francisco**, primero diciéndole que era una niña porque no le gustaba jugar fútbol ni a las luchas, luego quitándole su celular y jugando a aventárselo a los demás compañeros. Los demás comenzaron a burlarse de **Francisco** y ayudar a **Pedro** a aventar el celular. **María** no estaba de acuerdo en que lo molestaran, pero no hizo nada. En cambio participó en las burlas. En una de esas, que Pedro se lo estaba pasando a **Ernesto**, este se lo pasó a **María**, pero ella no alcanzó a cazarlo, y el celular voló hacia el patio rompiéndose en mil pedazos (estaban jugando en el segundo piso).

¿Cómo resolverían este conflicto?

Ejercicio 2

4 niños y 3 niñas

Descripción del conflicto:

Maximiliano es el riquillo del grupo, su papá es dueño de una fábrica de juguetes cercana a la escuela. **José** y **Maximiliano** nunca se han caído bien desde que entraron a primero. El otro día cuando jugaban fútbol en diferentes equipos, **José** le hizo un barrido a **Maximiliano**, y acabaron a golpes. **José** siempre le dice que es un fresita y payaso, **Maximiliano** le dice que es un pobretón. **Karla**, **Fidel** y **Fernanda** son amigos de Maximiliano, **Martha** y **Carlos** son amigos de **José**. En los últimos días cada grupito ha tenido peleas y discusiones con el otro bando. La directora ya no sabe que hacer con esta guerra entre niños y acaba de llamar a los papás de todos. Ustedes se quedaron solos en el salón mientras tanto.

¿Cómo resolverían este conflicto?

Sesión 6: Mejoramiento del ambiente escolar.

Objetivos: Llevar a cabo un proceso de mejoramiento del ambiente escolar, el cual fuera planeado e implementado por los propios alumnos en sus salones de clase.

Desarrollo: En este proceso únicamente se involucraron a los alumnos de los grupos de 4to "B" y 6to "B". Para este proceso, fueron dedicadas varias sesiones. En un inicio, se les pidió a los estudiantes que se conformaran en equipos, para que de forma colectiva generaran ideas de mejoramiento del ambiente escolar. La consigna que se les dio, fue que generaran ideas de acciones que ellos mismos podían pudieran llevar a cabo.

En una segunda sesión, todos los equipos expusieron ante el grupo, sus propuestas. Posteriormente, de forma colectiva, fue elegido y acordado un plan para llevar a cabo una mejora del ambiente escolar.

En ambos grupos, se optó por generar un reglamento de acuerdos que permitiera mejorar algunas cosas en el salón de clases. Posteriormente, ese reglamento sería firmado por todos los estudiantes del grupo.

En el grupo 4to"B", además se acordó adornar con algunos carteles y dibujos las paredes del salón de clases. Los carteles contenían alguna información de conductas proambientales. También propusieron llevar a cabo una obra de teatro, pero debido a que la maestra se enfermó los últimos días del ciclo escolar, esto no fue posible.

En el grupo 6to"B", igualmente optaron por desarrollar un reglamento, y además escogieron la idea de llevar plantas a la escuela, para tener dentro del salón de clases un área dedicada a las plantas.

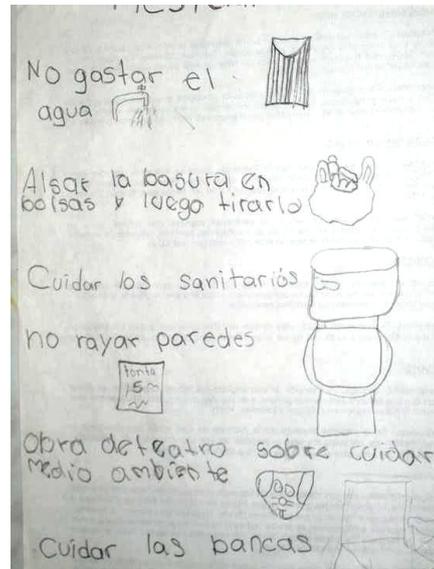
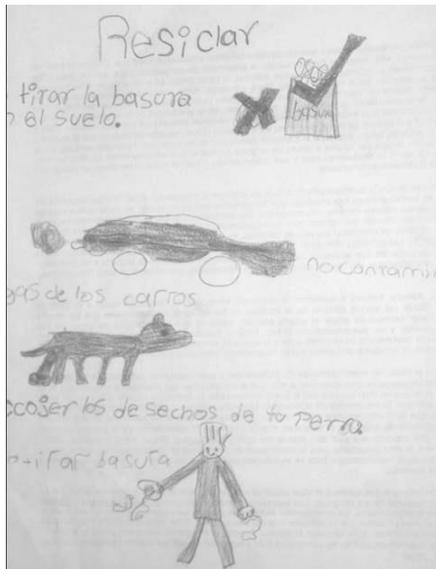
Observaciones: Todo el proceso se llevo a cabo durante 4 sesiones, pero los periodos variaron de grupo a grupo. Los objetivos se alcanzaron muy bien, pero el hecho de que la maestra de 4to"B" se enfermara, provocó que se perdieran algunas sesiones en ese grupo, mismas que tuvieron que ser reajustadas.

Evidencias:

A. Adornos colocados en la pared del grupo de 4to "B"



B. Carteles con información ambiental



C. Reglamento del salón de clases



D.



Apéndice 5

Tabla de estadísticas de incidencia en diferentes muestras de distintos países

La siguiente tabla fue realizada por el autor con todos los estudios revisadas, rescatando el país de origen, el año de realización del estudio, el tamaño de la muestra, la población evaluada, el método o la forma de evaluación, los porcentajes de incidencia y los autores.

El objetivo fue contar con una estrategia para hacer los resultados de los estudios más comparables entre sí.

Tabla 1. Niveles de incidencia del maltrato escolar entre pares en diferentes partes del mundo

País	Año	N	Población	Forma de evaluación	Porcentaje de incidencia			Autores
					Víctimas	Mujeres	Hombres	
Austria		1,694				11,0%	20,0%	
Bélgica		1,291				13,0%	25,0%	
Bélgica		1,459				11,0%	11,0%	
Bulgaria		1,586				14,0%	19,0%	
Canadá		1,466				19,0%	21,0%	
Croacia		1,666				7,0%	11,0%	
Rep Checa		1,509				5,0%	6,0%	
Dinamarca		2,930				9,0%	11,0%	
Inglaterra		1,655				9,0%	11,0%	
Estonia		1,421				25,0%	34,0%	
Finlandia		1,783				7,0%	11,0%	
Francia		2,493				16,0%	17,0%	
Alemania		2,231				15,0%	16,0%	
Grecia		1,087				23,0%	19,0%	
Groenlandia		458				28,0%	27,0%	
Hungría		1,096				10,0%	9,0%	
Islandia		3,814				6,0%	8,0%	
Irlanda	2005	1,370	Primaria (5to)	Autorreporte: Cuestionario de Olweus.		8,0%	11,0%	(Organización Mundial de la Salud, 2008)
Italia	/	1,242				7,0%	15,0%	
Latvia	2006	1,425		Criterio: 2 veces en los últimos dos meses		23,0%	24,0%	
Lituania		1,864				29,0%	32,0%	
Luxemburgo		1,262				16,0%	15,0%	
Malta		509				4,0%	9,0%	
Países Bajos		1,350				9,0%	12,0%	
Noruega		1,578				9,0%	13,0%	
Polonia		1,550				9,0%	14,0%	
Portugal		1,201				15,0%	17,0%	
Rumania		1,639				16,0%	26,0%	
Rusia		2,759				21,0%	23,0%	
Escocia		1,691				10,0%	11,0%	
Eslovenia		1,716				9,0%	13,0%	
España		2,985				5,0%	6,0%	
Suecia		1,513				4,0%	4,0%	
Suiza		1,506				12,0%	15,0%	
Macedonia		1,666				7,0%	14,0%	
Turquía		2,072				30,0%	37,0%	
Ucrania		1,491				25,0%	20,0%	
EUA		1,094				15,0%	18,0%	
País de Gales		1,505				14,0%	13,0%	

País	Año	N	Población	Forma de evaluación	Porcentaje de incidencia			Autores
					Víctimas	Mujeres	Hombres	
Austria		1,587				16,0%	20,0%	
Bélgica		1,404				12,0%	20,0%	
Bélgica		1,603				9,0%	9,0%	
Bulgaria		1,580				13,0%	16,0%	
Canadá		2,032				13,0%	18,0%	
Croacia		1,669				9,0%	10,0%	
Rep Checa		1,601				5,0%	7,0%	
Dinamarca		2,037				8,0%	8,0%	
Inglaterra		1,662				9,0%	12,0%	
Estonia		1,469				20,0%	26,0%	
Finlandia		1,725				9,0%	10,0%	
Francia		2,426				14,0%	15,0%	
Alemania		2,441				13,0%	16,0%	
Grecia		1,187				27,0%	29,0%	
Groenlandia		483				30,0%	22,0%	
Hungría		1,215				8,0%	7,0%	
Islandia		3,779				4,0%	6,0%	
Irlanda	2005	1,785	Secundaria (1ero)	Autorreporte: Cuestionario de Olweus.		7,0%	10,0%	(Organización Mundial de la Salud, 2008)
Italia	/	1,343				8,0%	10,0%	
Latvia	2006	1,466		Criterio: 2 veces en los últimos dos meses		21,0%	29,0%	
Lituania		1,907				29,0%	29,0%	
Luxemburgo		1,531				13,0%	16,0%	
Malta		526				6,0%	10,0%	
Países Bajos		1,515				8,0%	10,0%	
Noruega		1,585				6,0%	9,0%	
Polonia		1,652				8,0%	13,0%	
Portugal		1,335				13,0%	19,0%	
Rumania		1,440				19,0%	20,0%	
Rusia		2,718				17,0%	18,0%	
Escocia		2,256				12,0%	10,0%	
Eslovenia		1,842				10,0%	11,0%	
España		2,841				4,0%	6,0%	
Suecia		1,353				4,0%	5,0%	
Suiza		1,573				11,0%	16,0%	
Macedonia		1,709				7,0%	14,0%	
Turquía		1,812				26,0%	29,0%	
Ucrania		1,749				22,0%	20,0%	
EUA		1,514				10,0%	11,0%	
País de Gales		1,541				10,0%	11,0%	

País	Año	N	Población	Forma de evaluación	Porcentaje de incidencia			Autores
					Víctimas	Mujeres	Hombres	
Austria		1,494				9,0%	18,0%	
Bélgica		1,616				11,0%	22,0%	
Bélgica		1,414				6,0%	8,0%	
Bulgaria		1,688				14,0%	34,0%	
Canadá		2,289				9,0%	9,0%	
Croacia		1,630				6,0%	7,0%	
Rep Checa		1,665				4,0%	6,0%	
Dinamarca		1,552				5,0%	6,0%	
Inglaterra		1,451				8,0%	9,0%	
Estonia		1,587				13,0%	14,0%	
Finlandia		1,685				5,0%	6,0%	
Francia		2,222				10,0%	9,0%	
Alemania		2,552				11,0%	13,0%	
Grecia		1,416				17,0%	21,0%	
Groenlandia		417				15,0%	20,0%	
Hungría		1,187				3,0%	3,0%	
Islandia		1,883				2,0%	4,0%	
Irlanda	2005	1,685	Preparatoria (1ero)	Autorreporte: Cuestionario de Olweus.		7,0%	9,0%	(Organización Mundial de la Salud, 2008)
Italia	/	1,335				5,0%	5,0%	
Latvia	2006	1,330		Criterio: 2 veces en los últimos dos meses		14,0%	16,0%	
Lituania		1,861				21,0%	23,0%	
Luxemburgo		1,507				12,0%	11,0%	
Malta		354				2,0%	6,0%	
Países Bajos		1,363				4,0%	6,0%	
Noruega		1,534				6,0%	7,0%	
Polonia		2,287				5,0%	8,0%	
Portugal		1,383				10,0%	13,0%	
Rumania		1,605				8,0%	12,0%	
Rusia		2,755				10,0%	9,0%	
Escocia		2,198				7,0%	7,0%	
Eslovenia		1,561				3,0%	10,0%	
España		3,065				4,0%	3,0%	
Suecia		1,526				3,0%	5,0%	
Suiza		1,500				9,0%	10,0%	
Macedonia		1,896				5,0%	8,0%	
Turquía		1,668				12,0%	18,0%	
Ucrania		1,829				14,0%	17,0%	
EUA		1,284				7,0%	8,0%	
País de Gales		1,350				11,0%	9,0%	

País	Año	N	Población	Forma de evaluación	Porcentaje de incidencia			Autores
					Agresores	Mujeres	Hombres	
Austria		1,694			5,0%	11,0%		
Bélgica		1,291			8,0%	17,0%		
Bélgica		1,459			4,0%	8,0%		
Bulgaria		1,586			7,0%	16,0%		
Canadá		1,466			6,0%	10,0%		
Croacia		1,666			3,0%	7,0%		
Rep Checa		1,509			2,0%	3,0%		
Dinamarca		2,930			2,0%	7,0%		
Inglaterra		1,655			2,0%	4,0%		
Estonia		1,421			9,0%	27,0%		
Finlandia		1,783			2,0%	5,0%		
Francia		2,493			6,0%	13,0%		
Alemania		2,231			5,0%	9,0%		
Grecia		1,087			8,0%	16,0%		
Groenlandia		458			22,0%	27,0%		
Hungría		1,096			2,0%	3,0%		
Islandia		3,814		Autorreporte: Cuestionario de Olweus.	2,0%	5,0%		
Irlanda	2005	1,370	Primaria (5to)	Criterio: 2 veces en los últimos dos meses	2,0%	6,0%	(Organización Mundial de la Salud, 2008)	
Italia	/	1,242			7,0%	13,0%		
Latvia	2006	1,425			14,0%	18,0%		
Lituania		1,864			11,0%	24,0%		
Luxemburgo		1,262			7,0%	8,0%		
Malta		509			2,0%	6,0%		
Países Bajos		1,350			3,0%	11,0%		
Noruega		1,578			1,0%	8,0%		
Polonia		1,550			4,0%	15,0%		
Portugal		1,201			8,0%	14,0%		
Rumania		1,639			16,0%	27,0%		
Rusia		2,759			13,0%	20,0%		
Escocia		1,691			2,0%	7,0%		
Eslovenia		1,716			4,0%	8,0%		
España		2,985			4,0%	5,0%		
Suecia		1,513			1,0%	3,0%		
Suiza		1,506			5,0%	13,0%		
Macedonia		--1,666			7,0%	13,0%		
Turquía		2,072			16,0%	21,0%		
Ucrania		1,491			11,0%	18,0%		
EUA		1,094			8,0%	11,0%		
País de Gales		1,505			3,0%	5,0%		

País	Año	N	Población	Forma de evaluación	Porcentaje de incidencia			Autores
					Víctimas	Mujeres	Hombres	
Austria		1,587				11,0%	26,0%	
Bélgica		1,404				8,0%	15,0%	
Bélgica		1,603				4,0%	8,0%	
Bulgaria		1,580				10,0%	20,0%	
Canadá		2,032				8,0%	13,0%	
Croacia		1,669				5,0%	12,0%	
Rep Checa		1,601				3,0%	6,0%	
Dinamarca		2,037				6,0%	11,0%	
Inglaterra		1,662				5,0%	8,0%	
Estonia		1,469				12,0%	32,0%	
Finlandia		1,725				4,0%	6,0%	
Francia		2,426				11,0%	15,0%	
Alemania		2,441				7,0%	17,0%	
Grecia		1,187				13,0%	28,0%	
Groenlandia		483				23,0%	27,0%	
Hungría		1,215				4,0%	7,0%	
Islandia		3,779				1,0%	6,0%	
Irlanda	2005	1,785	Secundaria (1ero)	Autorreporte: Cuestionario de Olweus.		3,0%	7,0%	(Organización Mundial de la Salud, 2008)
Italia	/	1,343				6,0%	12,0%	
Latvia	2006	1,466		Criterio: 2 veces en los últimos dos meses		22,0%	35,0%	
Lituania		1,907				18,0%	33,0%	
Luxemburgo		1,531				9,0%	16,0%	
Malta		526				4,0%	12,0%	
Países Bajos		1,515				4,0%	12,0%	
Noruega		1,585				1,0%	5,0%	
Polonia		1,652				6,0%	14,0%	
Portugal		1,335				9,0%	15,0%	
Rumania		1,440				23,0%	31,0%	
Rusia		2,718				15,0%	22,0%	
Escocia		2,256				4,0%	7,0%	
Eslovenia		1,842				5,0%	13,0%	
España		2,841				6,0%	8,0%	
Suecia		1,353				1,0%	4,0%	
Suiza		1,573				10,0%	19,0%	
Macedonia		1,709				8,0%	13,0%	
Turquía		1,812				13,0%	19,0%	
Ucrania		1,749				18,0%	23,0%	
EUA		1,514				9,0%	14,0%	
País de Gales		1,541				3,0%	5,0%	

País	Año	N	Población	Forma de evaluación	Porcentaje de incidencia			Autores
					Víctimas	Mujeres	Hombres	
Austria		1,494				11,0%	26,0%	
Bélgica		1,616				9,0%	16,0%	
Bélgica		1,414				6,0%	13,0%	
Bulgaria		1,688				8,0%	18,0%	
Canadá		2,289				5,0%	13,0%	
Croacia		1,630				4,0%	11,0%	
Rep Checa		1,665				2,0%	5,0%	
Dinamarca		1,552				5,0%	15,0%	
Inglaterra		1,451				6,0%	10,0%	
Estonia		1,587				11,0%	29,0%	
Finlandia		1,685				2,0%	8,0%	
Francia		2,222				8,0%	18,0%	
Alemania		2,552				9,0%	21,0%	
Grecia		1,416				12,0%	38,0%	
Groenlandia		417				14,0%	28,0%	
Hungría		1,187				2,0%	10,0%	
Islandia		1,883				1,0%	6,0%	
Irlanda	2005	1,685	Preparatoria (1ero)	Autorreporte: Cuestionario de Olweus.		2,0%	9,0%	(Organización Mundial de la Salud, 2008)
Italia	/	1,335				5,0%	14,0%	
Latvia	2006	1,330		Criterio: 2 veces en los últimos dos meses		20,0%	35,0%	
Lituania		1,861				22,0%	34,0%	
Luxemburgo		1,507				10,0%	24,0%	
Malta		354				5,0%	9,0%	
Países Bajos		1,363				5,0%	12,0%	
Noruega		1,534				3,0%	10,0%	
Polonia		2,287				6,0%	18,0%	
Portugal		1,383				8,0%	13,0%	
Rumania		1,605				18,0%	27,0%	
Rusia		2,755				11,0%	19,0%	
Escocia		2,198				3,0%	8,0%	
Eslovenia		1,561				3,0%	11,0%	
España		3,065				6,0%	7,0%	
Suecia		1,526				2,0%	9,0%	
Suiza		1,500				10,0%	21,0%	
Macedonia		1,896				5,0%	13,0%	
Turquía		1,668				7,0%	13,0%	
Ucrania		1,829				16,0%	28,0%	
EUA		1,284				7,0%	14,0%	
País de Gales		1,350				2,0%	5,0%	

País	Año	N	Población	Forma de evaluación	Porcentaje de incidencia	Autores
Estados Unidos Muestra rep. de 30 estados	1998	15,686	Primaria (6to)	Autorreporte: 2 preguntas para víctima y 2 para agresor Criterio: Que contestaran afirmativamente a la pregunta de si eran victimizadas o si eran agresores	Victimas: 13,3%	(Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton y Scheidt, 2001)
			Agresores: 10,4%			
			Agresores victimas: ----			
			No involucrados: 53-54%			
			Victimas: 10,5%			
Agresores: 9,8%						
Agresores victimas: ----						
No involucrados: 52-53%						
Victimas: 7,6%						
Agresores: 9,8%						
Agresores victimas: ----						
No involucrados: 51-59%						
Victimas: 5,7%						
Agresores: 7,0%						
Agresores victimas: ----						
No involucrados: 56-63%						
Victimas: 4,8%						
Agresores: 6,9%						
Agresores victimas: ----						
No involucrados: 64-72%						
Noruega	1985	130,000	Primaria (3ero, 4to, 5to, 6to)	Autorreporte: Cuestionario de Olweus Criterio: una vez al mes	Victimas: 9%	(Olweus, 2006)
			Agresores: 7%			
			Agresores victimas: ----			
			No involucrados: ----			
Secundaria (1ero, 2do, 3ero)						
Preparatoria (1ero)						
Noruega	2001	11,000	Primaria (3ero, 4to, 5to, 6to)	Autorreporte: Cuestionario de Olweus Criterio: una vez al mes	Victimas: 50%	(Olweus, 2006)
			Agresores: 65%			
			Agresores victimas: ----			
			No involucrados: ----			
Secundaria (1ero, 2do, 3ero)						
Preparatoria (1ero)						

País	Año	N	Población	Forma de evaluación	Porcentaje de incidencia	Autores	
España	2007	24,990	Primaria (2do, 3ero, 4to, 5to, 6to) Secundaria (1ero, 2do, 3ero) Preparatoria (1ero, 2do)	Autorreporte: cuestionario tipo likert Criterio: que hayan contestado "muchas veces" o "siempre"	Victimas	(Oñate y Piñuel, 2007)	
					Primaria 2do		41,4%
					Primaria 3ero		43,6%
					Primaria 4to		37,3%
					Primaria 5to		28,1%
					Primaria 6to		25,0%
					Secundaria 1ero		23,0%
					Secundaria 2do		18,8%
					Secundaria 3ero		14,1%
					Preparatoria 1ero		10,0%
Preparatoria 2do	11,4%						
Total	23,3%						
Canadá	2009 *	562	Primaria (todos los grados) Secundaria (1ero, 2do)	Autorreporte y nominación: una escala para víctima y una para agresor	Victimas: 64% Agresores: ---- Agresores victimas: ---- No involucrados: ----	(Chan, 2009)	
Estados Unidos	2006	7,147	Primaria (4to, 5to, 6to)	Autorreporte con cuestionario WEB	Victimas: 25,6% Agresores: 3,5% Agresores victimas: 5,4% No involucrados: 65,5%	, (O'Brennan, Bradshaw y Sawyer, 2009)	
Estados Unidos	2006	11,408	Secundaria (1ero, 2do, 3ero)	Autorreporte con cuestionario WEB	Victimas: 18,9% Agresores: 9,9% Agresores victimas: 9,2% No involucrados: 62,1%	, (O'Brennan, Bradshaw y Sawyer, 2009)	
Estados Unidos	2006	5,790	Preparatoria (1ero, 2do, 3ero)	Autorreporte con cuestionario WEB	Victimas: 11,9% Agresores: 14,9% Agresores victimas: 9,9% No involucrados: 63,3%	O'Brennan, Bradshaw y Sawyer, 2009)	
Estados Unidos	2006	24,345	Total	Autorreporte con cuestionario WEB	Victimas: 19,2% Agresores: 9,2% Agresores victimas: 9,1% No involucrados: 63,4%	O'Brennan, Bradshaw y Sawyer, 2009)	
Australia	2004 *	1,401	Primaria (4to, 5to, 6to) Secundaria (1ero)	Autorreporte: una pregunta para cada rol además se cruza con el reporte de los padres	Victimas: 64,9% Agresores: 5,9% Agresores victimas: 11,6% No involucrados: 17,6%	(Ahmed y Braithwaite , 2004)	

País	Año	N	Población	Forma de evaluación	Porcentaje de incidencia	Autores
Corea	2000	1666	Secundaria (1ero, 2do)	Nominación: cuestionario de 28 ítems, 11 para víctima, 6 para agresor y 11 neutrales	Victimas: 14,0% Agresores: 17,0% Agresores victimas: 9,0% No involucrados: 60,0%	(Kim, Leventhal, Koh y Boyce, 2009)
Australia	?	?	?	Criterio: agresiones en el recreo al menos 1 vez por semana	Victimas: 23,8% Agresores: ---- Agresores victimas: ---- No involucrados: ----	(Slee, 1995, en Gómez, Gala, Lupiani, Bernalte, Miret, Lupiani y Barreto, 2005).
Portugal	1996	?	Secundaria	?	Victimas: 21,0% Agresores: 16,0% Agresores victimas: ---- No involucrados: ----	(Pereira y Mendoza, 1996 en Gómez et al., 2005)
Italia	1999	?	Primaria y Secundaria	Criterio: 1 vez por semana	Victimas (primaria): 17,5% Victimas (secundaria): 9,5%	(Fonzi y Genta, 1999 en Gómez et al., 2005)
Reino Unido (Edimburgo)	1998	4,597	Primaria (6to) Secundaria (1ero, 2do, 3ero) Preparatoria (1ero, 2do)	Autorreporte: una escala para agresor y otra para víctima Criterio: dos veces a la semana	Hombres Víctimas (Prim y Sec): 13% Victimas (Prepa): 5% Agresores (Prim y Sec): 19% Agresores (Prepa) 10% Mujeres Víctimas (Prim y Sec): 10% Victimas (Prepa): 5% Agresores (Prim y Sec): 10% Agresores (Prepa) 5%	(Barker, Arseneault, Brendgen, Fontaine y Maughan, 2008)
Irlanda	2009*	8,157	Primaria (5to, 6to) Secundaria (1ero, 2do, 3ero) Preparatoria	Autorreporte: en un cuestionario más amplio se esconden 2 preguntas dicotómicas una como agresor y otra como víctima	Victimas: 17,0% Agresores: 8,0% Agresores victimas: ---- No involucrados: ----	(Mc Guckin, Cummins, y Lewis, 2009)

País	Año	N	Población	Método de evaluación	Porcentaje de incidencia	Autores
Estados Unidos	2010*	7,475	Primaria (6to) Secundaria (1ero, 2do, 3ero) Preparatoria (1ero, 2do)	Autorreporte: Cuestionario revisado de Olweus. Criterio: una vez al mes	Víctimas (bullying físico): 13,2% Víctimas (bullying verbal): 36,9% Víctimas (exclusión social): 25,8% Víctimas (rumores): 32,1% Víctimas (ciberbullying): 10,1%	(Wang, Iannotti, Luk & Nansel, 2010)
Islandia		7,149	Secundaria (3ero) Preparatoria (1ero)	Autorreporte: cuestionario de frecuencias de 5 reactivos Criterio: una vez en 12 meses	Víctimas: 4,7% Agresores: 11,9% Agresores víctimas: 6,3% No involucrados: 77,1%	(Gudjonsson, Sigurdsson & Sigfusdottir, 2010)
Europa (7 países) -Islandia -Noruega -Finlandia -Latvia -Lituania -Rusia -Bulgaria		24,627	Secundaria (2do, 3ero) Preparatoria (1ero)	Autorreporte: cuestionario de frecuencias de 5 reactivos Criterio: una vez en 12 meses	Víctimas: 10,3% Agresores: 16,2% Agresores víctimas: 16,2% No involucrados: 56,6%	(Gudjonsson, Sigurdsson & Sigfusdottir, 2010)
Chile	2008*	206	Preparatoria (todos los grados)	Autorreporte: Cuestionario derivado del cuestionario de Olweus Criterio: mencionar "pocas veces" o "muchas veces"	Víctimas: 22,0% Agresores: 42,2% Espectadores: 40,7%	(Iriarte, 2008).
España	2003	3,000	Secundaria (1ero, 2do, 3ero) Preparatoria (1ero)	Autorreporte: cuestionario de 19 preguntas ad-hoc	Víctimas**: 38,5% Agresores**: 38,7% Espectadores**: 90,0%	(Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Hernández, 2003) Forma parte del Informe Defensor del Pueblo
Sudáfrica	2006	1,050	10 a 19 años	Autorreporte: Escala de 9 reactivos sólo enfocados en frecuencia de victimización Criterio: 1 vez al año	Víctimas: 34,0%	(Cluvera, Bowes y Gardner, 2010).

País	Año	N	Población	Método de evaluación	Porcentaje de incidencia	Autores
Bosnia y Herzegovina	2007	290	Preparatoria (2do)	Autorreporte: Escala de 13 reactivos tipo likert Criterio: al menos 1 vez en el ciclo escolar	Victimas: 21,0% Agresores: 20% Agresores victimas: 20,0% No involucrados: 59,0%	(Pranjic y Bajraktarevic, 2010)
España	2009*	830	Secundaria (1ero, 2do, 3ero) Preparatoria (1ero, 2do, 3ero)	Autorreporte: Cuestionario tipo lickert de 31 preguntas sobre ciberbullying Criterio: los ultimos 2 meses	Victimas: 8,6% Agresores: 5,2% Agresores victimas: 8,7% No involucrados: 77,5%	(Ortega, Elipe y Calmaestra, 2009)

