

001400

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA**  
Facultad de Ciencias Sociales

**CONCIENCIA SOBRE LA INTIMIDACIÓN COMO  
TEMA CRITICO PARA LA FORMACIÓN DE MAESTRAS  
PARA PARVULOS**

**MARIA EMILIA MORALES RUIZ**

**BIBLIOTECA  
DE LA  
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA**

**Guatemala**

**2004**



**CONCIENCIA SOBRE LA INTIMIDACIÓN COMO  
TEMA CRITICO PARA LA FORMACIÓN DE MAESTRAS  
PARA PÁRVULOS**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA**  
**Facultad de Ciencias Sociales**

**CONCIENCIA SOBRE LA INTIMIDACIÓN COMO  
TEMA CRITICO PARA LA FORMACIÓN DE MAESTRAS  
PARA PARVULOS**

**MARIA EMILIA MORALES RUIZ**

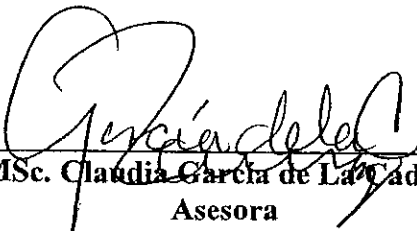
**Trabajo de investigación presentado para optar  
al grado académico de  
Licenciatura en Psicología**

**Guatemala**


**2004**

**BIBLIOTECA  
DE LA  
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA**

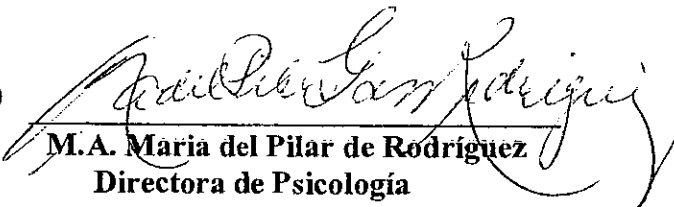
**Vo. Bo.**

  
MSc. Claudia García de La Cadena  
Asesora

**Tribunal Examinador**

F)   
MSc. Claudia García de La Cadena

F)   
M.A. Patricia Rodas de Ruiz

F)   
M.A. Maria del Pilar de Rodríguez  
Directora de Psicología

Fecha de aprobación: Guatemala, 8 de junio de 2004

## CONTENIDO

Lista de cuadros.....	vi
Lista de gráficas.....	vii
Resumen .....	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y REVISIÓN DE LITERATURA .....	3
A. Violencia en los colegios.....	3
B. Violencia.....	6
C. Situación de acoso, intimidación o victimización .....	8
1. Conflicto .....	10
2. Agresión y agresividad.....	12
3. Estrés .....	13
4. Burlas.....	14
D. La intimidación en las escuelas .....	16
E. Formación de profesores .....	19
F. Conciencia de la intimidación .....	23
III. MÉTODO .....	27
A. Hipótesis .....	27
B. Descripción de las variables .....	27
C. Diseño .....	27
D. Participantes.....	28
E. Instrumento .....	28
F. Programa de tratamiento.....	29
G. Procedimiento de aplicación del tratamiento.....	32
H. Procedimiento de aplicación del instrumento.....	33
I. Análisis de los resultados .....	33

IV.	RESULTADOS .....	37
A.	Estadística descriptiva .....	38
1.	Área de conocimiento: TISK.....	38
2.	Área de conciencia: categoría conciencia .....	41
3.	Área de uso: TISK.....	44
4.	Área de uso: categoría conciencia .....	47
B.	Análisis estadístico inferencial .....	50
1.	Área de conocimiento: TISK.....	50
2.	Área de conciencia: categoría conciencia .....	51
3.	Área de uso: TISK.....	52
4.	Área de uso: categoría conciencia .....	53
V.	DISCUSIÓN.....	54
VI.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	57
VII.	BIBLIOGRAFÍA.....	60
VIII.	APÉNDICE .....	66

## LISTA DE CUADROS

1.	Equivalencia de muestras .....	37
2.	Diferencia de medias/conocimiento TISK .....	50
3.	Diferencia de medias/conocimiento-conciencia.....	51
4.	Diferencia de medias/uso TISK.....	52
5.	Diferencia de medias/uso-conciencia .....	53

## LISTA DE GRÁFICOS

1.	Diferencia pre/post1-conocimiento-TISK .....	38
2.	Diferencia post2/post1-conocimiento-TISK.....	39
3.	Diferencia pre/post2-conocimiento-TISK .....	40
4.	Diferencia pre/post1-conocimiento-conciencia .....	41
5.	Diferencia post2/post1-conocimiento-conciencia .....	42
6.	Diferencia pre/post2-conocimiento-conciencia .....	43
7.	Diferencia pre/post1-uso-TISK .....	44
8.	Diferencia post2/post1-uso-TISK.....	45
9.	Diferencia pre/post2-uso-TISK .....	46
10.	Diferencia pre/post1-uso-conciencia .....	47
11.	Diferencia post2/post1-uso-conciencia.....	48
12.	Diferencia pre/post2-uso-conciencia .....	49

## RESUMEN

Diversos estudios han evidenciado que la prevención de violencia en el aula tiene mayor impacto si se trabaja con profesores. El objetivo de este trabajo fue determinar si existe relación entre el nivel de conciencia sobre la intimidación de estudiantes de magisterio para párvulos y la aplicación del programa “*Bully Busters, Un Manual Para Maestros*” (Newman, Horne y Bartolomucci, 2000). Para el estudio participaron 150 estudiantes entre 16-17 años, mujeres de una escuela pública de la ciudad de Guatemala. Para evaluar la efectividad del programa se utilizó el Inventario de Habilidades y Conocimientos Para Profesores (TISK siglas en inglés). Se utilizó un diseño pre-test/post-test de series temporales interrumpidas. Los resultados se analizaron a través de pruebas “t” de medias para grupos independientes, encontrando diferencias entre las medias de ambos grupos en el área de conocimiento del TISK, tanto en la puntuación total, como en la categoría conciencia. Este trabajo permite concluir que existe relación entre el nivel de conciencia y la aplicación del programa, ya que las alumnas que recibieron el programa incrementaron la conciencia con respecto al nivel inicial y en comparación al grupo control. Se recomienda incluir en la formación de los profesores el entrenamiento sobre intimidación, con el fin de detectar y prevenir procesos de violencia en el aula.

## I. INTRODUCCIÓN

Diversos estudios realizados en países desarrollados como Noruega, Inglaterra, Estados Unidos e Irlanda han demostrado que la intimidación es un problema que afecta a muchos niños: aproximadamente el 15% de los escolares están implicados en problemas de agresión como agresores o como víctimas, y las consecuencias en la víctima son severas y profundas.

La violencia no es un problema específico de la escuela, ni de esta sociedad, ni es tampoco un problema moderno. Acontecimientos de crueldad desmedida, de abuso de poder y de injusticia social basados en la prepotencia de unos y la indefensión de otros, existen desde siempre. Sin embargo, el estudio de la violencia y la opinión social que la rechaza, sí son fenómenos modernos; nunca como desde el último tercio de siglo pasado y el actual, las sociedades desarrolladas han sido tan sensibles a la necesidad de luchar por erradicarla.

En algunos países las administraciones educativas han lanzado campañas nacionales a través de los medios de comunicación, con el fin de crear conciencia social que favorezca la prevención en las escuelas de fenómenos violentos como la intimidación. En otros países, como Guatemala, no existen programas de prevención a nivel escolar contra este tipo de violencia, tal vez porque aún no se han presentado casos extremos de violencia en las escuelas, la información disponible es muy limitada y no existen a la fecha estudios estadísticos sobre la intimidación y sus consecuencias.

Actualmente la violencia constituye una preocupación para Guatemala: la violencia y la inseguridad son fenómenos cotidianos, que han pasado a formar parte estructural de la sociedad. Por un lado, las estadísticas internacionales señalan que la ciudad de Guatemala es uno de los lugares más violentos de América Latina; por otro lado, informaciones procedentes del país, muestran datos alarmantes sobre la violencia intrafamiliar, la delincuencia irrefrenable, el crimen organizado, la proliferación de maras, etc.

El tema de la violencia conmueve, asusta e impacta: sabemos que hay mucho por hacer y la escuela constituye una oportunidad vital para transformar este tipo de actitudes, porque permite aprender a vivir en una pequeña sociedad. Resulta fundamental el rol que desempeñan los maestros y maestras en esto, ya que ellos son, por lo general, el primer adulto fuera de la familia inmediata que desempeña un papel destacado en la vida del (la) pequeño (a), y en muchos casos actúa como padre o madre. Los maestros ejercen una profunda influencia en los niños y niñas desde edades muy tempranas, y por ello es importante que la prevención empiece desde el inicio de la formación preescolar: es necesario que los maestros brinden a los estudiantes la oportunidad de desarrollar buenas habilidades interpersonales, ya que los niños pequeños que aprenden estos mecanismos a temprana edad, podrían estar mejor preparados para confrontar retos sociales y conflictos más trascendentes antes o durante la adolescencia.

En consecuencia, con este estudio se muestra la necesidad de que los educadores tengan conciencia sobre el problema de la intimidación: es decir, conocer en qué consiste la intimidación, dónde se produce, quién la realiza y cómo se puede prevenir. Es imposible percatarse de que un problema existe si éste no se conoce.

Por consiguiente, se espera que los adultos responsables reflexionen acerca de estas implicaciones y decidan participar activamente en la formación de la conciencia sobre intimidación. Se confía en que los profesionales relacionados con niños y/o adolescentes perciban el riesgo que conlleva, para un menor, crecer en un mundo amenazado por los mismos niños.

Al tener conciencia de la intimidación, cada profesor podrá en el futuro convertirse en el impulsor para prevenir, reducir y contrarrestar la intimidación en nuestras comunidades escolares.

## II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y REVISIÓN DE LITERATURA

A continuación se presentan algunos apuntes acerca de los lineamientos teóricos que sustentan este estudio y de la literatura que sobre el mismo se ha escrito.

### A. Violencia en los colegios

La violencia escolar puede verse desde muy distintos puntos de vista, así Irene M. MacDonald (en Epp, J.R. y Watkinson A.M., 1996) refiere que como cuestión de cumplimiento de la ley, la violencia escolar es sinónima de actividades criminales que ocurren en la escuela: las guerras entre pandillas, el uso ilegal de drogas, el vandalismo, la posesión de armas y la agresión personal. Desde la perspectiva de un educador, la violencia en la escuela comprende aquellos comportamientos que trastorquen gravemente el entorno seguro de aprendizaje de un aula o de una escuela. Para los alumnos, <<la violencia escolar es cualquier cosa que nos haga sentir miedo de venir y de estar en la escuela>> (alumna de grado 7).

Ortega, Mora-Merchán (2000) han estudiado los problemas de convivencia escolar y afirman que éstos existen desde que la escuela es ese lugar donde cada día un número nada pequeño de niños y niñas se reúnen con sus compañeros y profesores para iniciar una jornada de trabajo común. Jornada que tiene mucho significado para algunos de los participantes, que encuentran allí buenas actividades y buenos compañeros con quién compartirlas, pero que para otros es algo imposible de soportar, porque lo que encuentran son unos compañeros que más que tales, son verdugos despiadados. Afortunadamente, este cuadro no se da en todas las escuelas, ni en todas las aulas, pero sucede, y aunque fuera sólo a un chico o chica en cada escuela, esto es algo que debería evitarse.

La violencia escolar no se limita a las escuelas de grandes centros urbanos. Formas ocultas y sutiles de violencia, como la intimidación, el acoso y la discriminación, se encuentran en cualquier escuela, sea urbana, rural, pública o privada, situada en zonas de clase media o en zonas de escasos recursos. Aunque para los responsables de muchas

escuelas se trata de un tema de poca importancia, probablemente porque no ha llegado a su conocimiento, para los alumnos no es una cuestión baladí. En muchos centros escolares, niños y jóvenes aceptan los enfrentamientos físicos y psicológicos, como parte natural de la adolescencia. Los alumnos toleran esos conflictos y esos comportamientos porque se sienten impotentes para enfrentarse a ellos. Los adultos no suelen verse en estas situaciones: por ejemplo, no es normal que sufran provocaciones racistas en su lugar de trabajo, ni que soporten insultos directos por su aspecto físico, su forma de vestir o por el acento que tengan al hablar. Sería raro en el mundo de los adultos, que alguien se viera empujado contra una pared, golpeado hasta caer al suelo, que le escupieran, le manosearan, que le atacara un grupo de compañeros para robarle cuatro monedas, o que se le negara el acceso al baño. Las personas mayores sabrían evitar estas situaciones. Sin embargo, se trata de una realidad para un número cada vez mayor de alumnos de varias escuelas. (MacDonald, I en Epp, J.R. y Watkinson, 1999).

El tema de la violencia en los centros educativos ha adquirido, desde los años setenta, una magnitud apreciable en países como Estados Unidos, Suecia, Noruega, España y Reino Unido. En dichos países se han realizado numerosas investigaciones para conocer las causas y consecuencias de este tipo de conducta. Moreno (1998) ha encontrado que la realidad es muy compleja porque en ella se cruzan factores muy diversos. La investigación y el análisis sobre efectos de la violencia son aún muy precarios y las respuestas educativas son igualmente distintas. No se puede afirmar que exista un buen paradigma conceptual desde el cual interpretar, en toda su dimensión, la naturaleza psicológica y social del problema. Los actos violentos están sujetos a un gran sistema de relaciones interpersonales donde las emociones, los sentimientos y los aspectos cognitivos están presentes y configuran parte del ámbito educativo. Asimismo están ligados a las situaciones familiares de cada alumno/ alumna y al ámbito social de la escuela.

Desde un punto de vista teórico afirma Ortega en 1997 (en Moreno, 1998) las variables que influyen sobre el comportamiento antisocial en las escuelas deben buscarse

en tres dimensiones: evolutiva, psicosocial y educativa. Desde el punto de vista del profesorado y de las escuelas la dimensión educativa tiene una importancia crítica.

La psicología y la educación son dos ámbitos del saber social que deben tener buenas relaciones entre sí y aportarse conocimientos y estímulo para el desarrollo científico y la realización práctica. Ambas son ciencias muy comprometidas con las grandes dimensiones de la actividad humana: ni la educación puede progresar sin el continuo aporte de la Psicología, ni ésta puede mantener sus iniciativas de comprensión del desarrollo si no tiene en cuenta que la mayoría de los acontecimientos que estimulan el cambio personal, de los grupos humanos y de los pueblos son acontecimientos de carácter educativo (Ortega, Mora-Merchán, 2000).

En el **X Congreso de Formación del Profesorado, Palomero y Fernández (2002)** indican que la violencia escolar está conectada a la cultura envolvente y a las estructuras de la sociedad, a la influencia del grupo, al papel de la familia, de la escuela, de las pantallas, de los medios de comunicación y de la sociedad en general. Y es una violencia que causa muchos daños a nuestros niños.

Según el artículo **Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas** (Preal, 2003) los factores causales de la violencia escolar pueden ser de origen externo o interno a las escuelas. Entre los factores externos mencionan causas inherentes a la persona y a problemas profundos de la sociedad. Entre los factores internos mencionan aquellos que tienen que ver con la escuela y con la forma de inserción de los alumnos en ella. Por ejemplo, la edad y nivel de los alumnos, las reglas y disciplina pedagógica de la escuela, la calidad de las relaciones entre profesores y alumnos, y los estilos de enseñanza. La escuela puede contribuir a enfrentar los problemas de violencia y crear una cultura de paz.

Es necesario aclarar el concepto de violencia relacionado con el tema. Las definiciones no están consensuadas siendo éste uno de los aspectos que dificultan la

unificación de criterios. Aún así, y como aspecto necesario para conocer el problema, se recurre a ciertos autores que los han estudiado y analizado.

## **B. Violencia**

En primer lugar, J. Galtung en 1985 (en Palomero y Fernández, 2002) define la violencia como un obstáculo invisible que explica el diferencial existente entre el nivel de autorrealización real de las personas y de los grupos humanos y su nivel de autorrealización potencial. Jordi Planella en 1998 (en Lleó Fernández) la considera como aquella situación o situaciones en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación en la cual una o más de una de las personas afectadas sale perjudicada, siendo agredida física o psicológicamente.

En la **Conferencia Europea sobre Iniciativas para Combatir la Intimidación en las Escuelas**, Pain (1998) afirma que se entiende como violencia las acciones o actitudes violentas, o aquellas percibidas como violentas, con la intención de hacer uso directo o indirecto de fuerza o coacción, o bien permitir su uso. También las acciones o actitudes, no diferenciadas o imprecisas, de intimidación institucional.

Silvia Bonino, (en Mas, M., 1989) indica que la violencia es una degeneración de la agresividad, a menudo debida al sofoco que provoca la necesidad de realización y afirmación de una persona.

Bandura (1978) por su parte indica que la violencia, en el ser humano, no es un fenómeno individual sino un fenómeno social, y como tal la violencia arranca originalmente del sistema y no del individuo.

Ortega, Mora-Merchán (2000) refieren que el fenómeno violencia no es fácil de explicar: visible o invisiblemente un cierto grado de agresividad está siempre presente en las relaciones humanas. Sin embargo, al referirse a la violencia interpersonal afirman lo siguiente:

- es un fenómeno complejo de naturaleza psicosocial, y no sólo de naturaleza psicológica.
- se trata básicamente de la dinámica de un juego de roles.
- se trata de un fenómeno más cultural que natural y que el comportamiento agresivo en sí mismo – que está implícito o explícito- ha perdido gran parte de su justificación biológica, porque la actuación de los actores no busca un beneficio de mantenimiento de la vida o de lucha por la supervivencia.
- existe un componente subjetivo e intersubjetivo porque no es fácil objetivar hasta qué punto la violencia que sobre ella siente la víctima es intencionalmente causada por su agresor o no. Igualmente, no todo agresor o grupo de agresores tiene plena conciencia de su intencionalidad de dañar a otro.
- se trata de un fenómeno que afecta, fuertemente, la dimensión moral de los individuos.
- se trata de un fenómeno educativo porque afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje, interrumpiendo o dificultando que la escuela cumpla con sus objetivos de lograr el desarrollo intelectual, social y moral de los escolares.
- se trata de un fenómeno educativo porque compromete y dificulta el trabajo profesional de los docentes, pues crea un clima social injusto, agresivo y perturbador en el que no es posible ejercer honestamente la función docente.
- Como consecuencia de lo que se afirma en los puntos anteriores, se trata de un fenómeno socio-jurídico, desde el momento en que el hecho mismo atenta contra los derechos básicos del ser humano.

La investigación ha determinado que los niños propensos a la violencia pueden ser identificados ya en el momento en que tienen tres años de edad. Los factores que suponen un riesgo para el niño incluyen vivir en vecindarios en los que la violencia es un hecho común, presenciar actos de extrema violencia, ser víctima de maltrato y tener trato con jóvenes rudos o antisociales de su misma edad. Se ha asociado otros factores menos evidentes a la aparición de una conducta violenta.

La efectividad de la intervención por parte de los padres y maestros parece aumentar de manera exponencial cuando los niños son pequeños, es decir antes que la conducta antisocial o agresiva se haya desarrollado completamente. Para el momento en que el niño llega a la adolescencia, tanto el niño como los padres siguen ya patrones bien establecidos, y son más resistentes a los cambios de larga duración. Un joven de 14 años depende mucho menos de su familia y es mucho más susceptible a la influencia externa que un niño de 7 años (Thornton TN, Craft et. al, 2000).

### **C. Situación de acoso, intimidación o victimización**

En este estudio estamos particularmente interesados por la violencia en el ámbito escolar, y más particularmente aún, nos interesamos por el fenómeno de la violencia interpersonal que tan certeramente ha sido definido por los siguientes autores:

Olweus (1998) indica que la situación de acoso, intimidación o victimización es aquella en la que un alumno o alumna es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o grupo de ellos/as. Un aspecto esencial del fenómeno es que debe existir un desequilibrio de fuerzas. Por acciones negativas se entienden las cometidas verbalmente, las realizadas mediante contacto físico y las psicológicas de exclusión. Olweus (1998) indica que se produce una acción negativa cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona.- básicamente, lo que implica la definición de conducta agresiva. Igualmente refiere que se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo con amenazas y burlas, tomar el pelo o poner apodos. Comete una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro mediante el contacto físico. También es posible llevar a cabo acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, sino por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos o excluyendo de un grupo a alguien intencionalmente.

La definición dada anteriormente destaca las acciones negativas que se producen de forma repetida en el tiempo. En sus estudios lo que pretende es excluir las acciones

negativas ocasionales y no graves, dirigidas a un alumno en un momento, y a otro en otra ocasión.

Para Magenzdo (2001) la intimidación es el hostigamiento, el acoso sistemático de parte de un estudiante o de un grupo de estudiantes hacia un alumno o alumna. La intimidación es una acción violenta, distinta a las peleas entre estudiantes y a los enfrentamientos entre pandillas, ya que se ejerce por parte de un grupo que tiene fuerza y poder con un alumno o alumna que está en una situación de fuerza inferior.

Ortega, Mora-Merchán (2000) se refieren al fenómeno de violencia interpersonal al hecho mediante el cual una persona o grupo de personas puede verse insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro(s) en su propio contexto social. Cuando sucede esto, la víctima llega a sentir que le falta defensa psicológica, física o social, lo que provoca un estado de inseguridad personal que merma su autoestima y disminuye su iniciativa. Es necesario valorar y distinguir el problema de la victimización entre iguales de las malas relaciones entre escolares, aunque ambas tengan con algunas características semejantes. Las malas relaciones son un problema más generalizado pero menos intenso. Cuestiones como la indisciplina o el mal comportamiento, son fenómenos perturbadores que alteran la buena marcha de la vida escolar, pero que no deberíamos considerar verdaderos problemas de violencia.

En su análisis sobre intimidación Olweus (1998) insiste en que no se emplean (o no se deberían emplear) los términos acoso o agresión intimidatoria (bullying) cuando dos alumnos de edad y fuerza (física o psicológica) similares riñen o se pelean. Para poder usar esos términos debe existir un desequilibrio de fuerzas: el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad en defenderse, y en cierta medida se encuentra indefenso moralmente ante el alumno o los alumnos que le acosan.

Igualmente hace énfasis en diferenciar entre acoso directo (ataques relativamente abiertos a la víctima) y acoso indirecto (forma de aislamiento social y de exclusión

deliberada de un grupo). Es importante considerar esta segunda forma de acoso, menos evidente.

Vale la pena hablar sobre algunos factores que se han vinculado a la intimidación, tales como el conflicto, la agresividad, el estrés y las burlas.

**1. Conflicto.** El concepto de conflicto aparece generalmente cargado con una valoración negativa, Se encontró que se confunde conflicto con violencia, es decir, con su patología. Un conflicto puede resolverse también de forma no-violenta. Mientras la violencia no es innata en los seres humanos sino que es un aprendizaje, el conflicto sí es consustancial a la vida humana, algo natural y por tanto inevitable. De esta manera, más que eliminar el conflicto, de lo que se trata es de saber regularlo creativa y constructivamente de forma no-violenta, ya que es una energía y una oportunidad para el cambio. Es ciertamente causa a veces de sufrimiento, pero puede ser también una oportunidad para crecer, madurar y cambiar, tanto individual como colectivamente. (Pace e Dintorni, 1989)

D.W. Johnson y R. Johnson (1999) refieren que un conflicto puede ser tan pequeño como un desacuerdo trivial, o tan grande como una guerra. Según estos autores, es Deutsch en 1973 (en D.W.Johnson y R.Johnson, 1999) probablemente quien mejor define un conflicto indicando que hay un conflicto cuando aparecen actividades incompatibles, es decir una actividad impide o interfiere en la aparición o efectividad de otra actividad incompatible con ella. Estas actividades pueden originarse en una persona, entre dos o más personas, o entre dos o más grupos.

En sus investigaciones sobre el conflicto en las escuelas refieren también que los conflictos se producen continuamente, y que son una parte normal e inevitable de la vida escolar. Ellos refieren que los alumnos opinan acerca de quién se sentará al lado de ellos en el almuerzo, a qué jugarán en el receso, cuándo trabajar y cuándo jugar, cuándo hablar y cuándo escuchar, y quién recogerá el papel del piso. Lo que determina que los

conflictos sean destructivos o constructivos no es su existencia, sino el modo en que se los maneja. Las escuelas que desestiman el conflicto lo manejan de modo destructivo, las escuelas que valorizan el conflicto lo manejan de modo constructivo. Lamentablemente, hoy en día la mayoría de las escuelas desestiman los conflictos y la meta debería ser aspirar a valorizarlos.

Ahora bien, como indican Palomero y Fernández (2002) aunque los conflictos se pueden solventar desde la racionalidad comunicativa y la negociación verbal, los seres humanos muchas veces lo hacemos a través de la violencia.

Los investigadores han relacionado la carencia de habilidades para resolver situaciones sociales problemáticas con la violencia juvenil. Cuando los niños y adolescentes enfrentan situaciones sociales para las cuales no están preparados desde el punto de vista emocional o cognoscitivo, es posible que reaccionen con agresión o violencia. Muchos afirman que podemos mejorar la capacidad de los niños de evitar situaciones violentas y resolver problemas de modo no violento, al ampliar las relaciones sociales que mantienen con otros niños de su misma edad al enseñarles cómo interpretar las normas de conducta y al mejorar sus habilidades para la resolución de conflictos. En las intervenciones sociocognoscitivas se hacen todos los esfuerzos posibles para proporcionar a los niños las habilidades que necesitan para enfrentar con efectividad situaciones sociales difíciles; por ejemplo, cuando son objeto de burlas o cuando son los últimos en ser elegidos para que se integren a un equipo. Dichas intervenciones se basan en la teoría sociocognoscitiva de Bandura, que postula que los niños aprenden sus destrezas sociales observando e interactuando con sus padres, sus familiares y amigos adultos, sus maestros o profesores, otros niños de su misma edad y las demás personas de su entorno, incluyendo los modelos de conducta que observan en los medios de comunicación. Las intervenciones socio cognoscitivas incorporan enseñanzas, modelos y actividades de actuación con el fin de aumentar las interacciones sociales positivas, enseñar métodos no violentos para resolver conflictos y establecer o reforzar creencias no violentas en los jóvenes. (Thornton, Craft, et. al , 2000).

**2. Agresión y Agresividad.** Van Rillaer (1978) indica que, en general, existe acuerdo sobre la distinción entre agresión y agresividad. El primer término designa a un acto efectivo que debería utilizarse para designar un acto en sí, un acto palpable. El segundo se refiere a una tendencia o a una disposición inicial que da lugar a la posterior agresión. Sin embargo, cuando se trata del sentido preciso de cada una de estas palabras, se comprueban diferencias de acento o incluso, de concepción. Si un determinado número de psicólogos se reuniera con vistas a encontrar una definición común, no es seguro que llegaran a ponerse de acuerdo con mayor facilidad que los juristas de la ONU. Del mismo modo acude a los psicólogos para ver si ellos han podido ponerse de acuerdo sobre una definición del vocablo agresión, y encontró lo siguiente: Dollard, Miller y otros, en su célebre obra *Frustration and aggression* (en Van Rillaer, 1978) hablan de un acto cuya finalidad es lesionar un organismo. H. Selg (en Van Rillaer, 1978) en su trabajo sobre el diagnóstico de la agresividad, declara que la agresión reside en el hecho de generar estímulos perjudiciales cerca de un organismo o de su sustituto.

Bandura y Ribes (1978) define a la agresión como la conducta que produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad. La lesión puede adoptar formas psicológicas de devaluación y de degradación, lo mismo que de daño físico. En su *Análisis de la Agresión y de la Delincuencia*, refiere que las personas no nacen con repertorios prefabricados de conducta agresiva; deben aprenderlos de una u otra manera.

Para poder generalizar, diremos que la agresión está definida en cuanto a su fin de lesionar a otro organismo o al propio. Es necesario añadir a lo anterior la necesaria intención de producir daño, destruir, contrariar o humillar.

Es incontrovertible el hecho de que el ser humano es un mamífero superior y como tal un ser cuya biología y neurofisiología lo dotan de ciertos patrones de conducta agresiva. El patrón agresivo, el cual se puede ejercitar y modificar en los años de crianza puede seguir caminos muy distintos, proceso en el cual tiene una gran responsabilidad la educación. Cuando la educación fracasa, sujeto y grupo exhiben formas rudas y agresivas de comportamiento social. Cuando la instrucción tiene éxito, el

comportamiento rudo se oculta bajo formas más refinadas de agresividad indirecta. En algunos individuos y grupos este proceso puede convertir la agresividad en una sofisticada habilidad social, ya que cuando el proceso educativo ha sido exitoso, el individuo sabe manejar su agresividad como herramienta social. Se enfatiza la necesidad de hacer la diferencia entre la agresividad como patrón básico de adaptación, y la agresión injustificada, el acoso, la amenaza, la exclusión social y la violencia psicológica con intención de dominar, sojuzgar, atemorizar y maltratar a otro. Para los efectos de la violencia en el ámbito escolar, y más particularmente aún, de la violencia entre los escolares, es necesario hacer énfasis en no confundir la posición psicoevolutiva del hombre con la posición psicoeducativa y de formación moral que se relaciona con este tema (Ortega; Mora-Merchán, 1999).

**3. Estrés.** Jim Jewet y Karen Peterson (2003) enfocan el estrés y su relación con los niños pequeños en relación con su origen. El origen interno del estrés abarca el hambre, el dolor, la sensibilidad a ruidos, cambios de temperatura y congestión de personas (densidad social), el cansancio y el exceso o la falta de estimulación del ambiente físico inmediato. El origen externo del estrés abarca situaciones tales como la separación de la familia, un cambio en la composición familiar, la exposición a disputas, a conflictos interpersonales y a la violencia, el sentir la agresión de otros (la intimidación), la pérdida de alguna propiedad personal importante, la exposición a expectativas excesivas respecto al logro, el “andar deprisa” y la desorganización de los eventos de la vida cotidiana.

En situaciones de la vida real, el estrés es ocasionado en los niños debido a factores múltiples. El niño experimenta el estrés de muchas formas y varía según su nivel de desarrollo y su experiencia previa en la vida. La adaptación o el manejo del estrés parece depender mucho de la capacidad y habilidad del niño para aguantar situaciones difíciles (de manejo). Los investigadores sugieren que los niños menores de 6 años tienen menos capacidad de (1) pensar íntegramente en un evento; (2) elegir un comportamiento apropiado; (3) comprender un evento sin relacionarlo con sus propios sentimientos y (4) modificar sus reacciones físicas en respuesta a cambios de estímulo.

Cuanto más pequeño el niño, más impacto tienen los eventos nuevos, y más poderoso y posiblemente negativo llega a ser el estrés. Cierta cantidad de estrés forma una parte normal de la vida cotidiana de un niño y puede también tener influencias positivas. No obstante, el estrés excesivo puede tener efectos tanto inmediatos como de largo plazo en la adaptabilidad de los niños a situaciones nuevas.

En el 2000, Monk et. al (en Jewett, Petersen, 2003) indica que el impacto negativo del estrés es más profundo en: niños que tienen menos de 10 años de edad, tienen un temperamento genético “difícil,” nacieron prematuramente, son de género masculino, tienen una capacidad cognitiva limitada, o han sentido algún estrés prenatal. Asimismo, McLoyd en 1998 (en Jewett, Petersen, 2003) afirma que los niños que son intimidados en ambientes escolares están sujetos a más estrés externo que cualquier otro niño.

**4. Burlas.** Las burlas son un componente importante de la intimidación. J.S. Freedman (2000) afirma que desafortunadamente, las burlas pueden ocurrir en cualquier parte y es difícil prevenirlas a pesar de los esfuerzos de padres, profesores y administradores de la escuela para crear un ambiente agradable de convivencia. La mayoría de los niños pequeños se enfadan automáticamente si les llaman por un nombre o tratan de ridiculizarlos de alguna forma.

No todas las burlas causan daño. Las burlas juguetonas o humorísticas ocurren cuando todo el mundo se ríe, incluyendo la persona a la que se le está haciendo la burla. Al contrario, las burlas causan daño cuando incluyen ridiculizar, usar nombres ofensivos, insultar y decir o hacer cosas molestas. A diferencia de las burlas durante el juego, las burlas que causan daño pueden provocar que la persona molestada se sienta triste, herida o de mal genio. Burlas más hostiles como atormentar o acosar a la persona, podrían requerir intervención por parte de los padres, de las personas que cuidan a los niños, de los maestros o de los administradores de la escuela.

Los niños se burlan por diferentes razones:

- Para obtener atención. Burlarse es una manera efectiva de recibir atención negativa y desgraciadamente, para muchos niños, recibir atención negativa es mejor que nada.
- Por imitación. Algunos niños modelan o imitan lo que está pasando con ellos en el hogar, actuando de la misma forma con compañeros de la escuela o del barrio. Estos son niños que pueden ser molestados por los hermanos o tienen padres agresivos o muy duros.
- Sentimientos de superioridad y poder. Muchos niños burlones se sienten superiores cuando intimidan a otros, o podrían sentirse poderosos cuando la burla enfurece a otros.
- Aceptación de compañeros. No es poco común ver niños empeñados en comportarse burlesco porque pueden percibirlo como “estar de moda”. Podría ser de ayuda para ellos sentirse parte de un grupo. La necesidad de pertenencia puede ser tan fuerte que el niño se burla de otros para ser aceptado por los niños más populares.
- Mal entendiendo diferencias. La falta de entendimiento de diferencias podría ser el factor fundamental en algunas burlas. Muchos niños no están familiarizados o no entienden diferencias culturales o étnicas. En algunos casos, un niño con una discapacidad física o de aprendizaje podría ser el objeto de las burlas. Se encontró que es diferente. Algunos niños critican al que es diferente, en lugar de tratar de entender o aprender qué hace especial a la otra persona.
- Cuando la burla se convierte en acoso. Muchos tipos de burlas pueden ser tratadas efectivamente por los niños involucrados, algunas veces con la ayuda de los padres, niñeras, profesores, trabajadores sociales o consejeros. Sin embargo, las burlas se convierten en acoso, si éstas son repetidas o prolongadas, amenazan o resultan en violencia o si involucran contacto físico inapropiado. Los adultos deben estar alerta a la posibilidad de acoso e intervenir cuando sea necesario si se sospecha o anticipa un acoso. En tales casos, podría ser necesario involucrar a maestros, administradores y padres para determinar el curso de acción apropiado para terminar el acoso.

#### **D. La intimidación en las escuelas**

Estudios e investigaciones realizados por Olweus (Olweus, 1999) afirman que la agresividad intimidatoria entre escolares es un fenómeno muy antiguo, y que ya en muchas obras literarias se ha descrito el que determinados niños sean objeto de las agresiones y el hostigamiento de otros niños. Sin embargo, afirma, no es si no hasta hace poco tiempo, a principios de la década de los setenta, cuando se comienzan a hacer estudios sistemáticos sobre el mismo.

Según Ron Banks (1998), la intimidación en las escuelas es un problema mundial que puede tener consecuencias negativas en términos del clima escolar en general y del derecho de los estudiantes a aprender en un ambiente seguro sin tener ningún miedo. Asimismo, los resultados negativos pueden ser de larga duración, tanto para los que intimidan como para sus víctimas. Aunque mucha de la investigación formal sobre la intimidación en el ámbito escolar se ha hecho en los países escandinavos, Gran Bretaña y Japón, los problemas asociados con este fenómeno se han notado en todo lugar donde existe la educación formal.

La intimidación se compone de comportamientos directos: por ejemplo, molestar, atormentar, amenazar, golpear o asaltar y, de comportamientos indirectos: por ejemplo, propagar rumores injuriosos e imponerle el aislamiento social a su víctima. Estas acciones son realizadas por uno o más estudiantes en contra de una víctima. En 1994, Ahmad y Smith (en Banks, 1998) indican que mientras los niños se involucran generalmente en los métodos más directos de intimidación, las niñas que hacen este tipo de agresión comúnmente utilizan métodos más indirectos y sutiles. Olweus, en 1993 (en Banks, 1998) enfatiza que sea directa o indirecta la intimidación, su componente principal es que la agresión, física o psicológica, ocurre repetidas veces, creando así un patrón constante de hostigamiento y abuso.

Castro J.A. y Santos J.D. (2001) describen a los alumnos que toman parte en actos de intimidación como personas que parecen tener una necesidad de sentirse fuertes y de controlar. Aparentan deleitarse con infligir dolor y sufrimiento a los demás, tener poca empatía por sus víctimas y a menudo, defienden sus acciones al decir que sus víctimas los provocaron de alguna manera. Los estudios indican que los niños que intimidan, con frecuencia provienen de hogares donde el castigo físico es común, se les enseña que una respuesta física es la manera en que se resuelven los problemas; y donde falta la participación paterna y el cariño en la vida del niño. Estos escolares comúnmente son desafiantes o conflictivos en su relación con los adultos, antisociales y más propensos a quebrantar las reglas establecidas en la escuela. En contraste con los mitos existentes, estos agresores tienden a tener poca ansiedad en su vida y a poseer una fuerte sensación de autoestima. Indican que hay poca evidencia de que ellos victimicen a los demás porque se sienten mal con respecto a sí mismos. Asimismo, refieren estos autores que los alumnos que son víctimas de la intimidación son típicamente ansiosos, inseguros, cautelosos; sufren de un nivel bajo de autoestima, y rara vez se defienden o toman represalias cuando se les enfrentan los agresores. A veces carecen de dones sociales y hasta de amigos, y con frecuencia se encuentran socialmente aislados. Las víctimas tienden a tener una relación cercana con sus padres quienes a veces los sobreprotegen. La característica física principal de las víctimas es que tienden a ser físicamente más débiles que sus compañeros—las otras características como por ejemplo el peso, la vestimenta o el uso de anteojos parecen no ser factores significativos en términos de la correlación con la victimización. La intimidación ha sido identificada como uno de los tantos comportamientos violentos que existen en el ámbito escolar. La intimidación, al igual que otros actos violentos, ha sido vinculada con situaciones de conflicto y con la agresión. Su fin es lesionar a otro, producir daño, destruir, contrariar o humillar.

Magenzdo (2001), al hablar de intimidación, se refiere a una acción violenta, distinta a las peleas o duelos entre estudiantes y a los enfrentamientos entre pandillas, ya que se ejerce por parte de un grupo que tiene fuerza y poder, contra un alumno o alumna que está en una situación de fuerza inferior. En esta situación, es difícil que la víctima de la

intimidación pueda defenderse, experimentando de este modo una sensación de impotencia.

Como se ha visto, la intimidación incluye desde ofensas sutiles hasta violencia física, que ocurren en forma reiterada. No es una cuestión de agresiones esporádicas sino que son acciones repetitivas y permanentes.

Es importante tener claro que cuando se habla de intimidación no se trata sólo de bromas o pequeñas provocaciones, ni de malas relaciones entre los estudiantes, tan comunes y generalizadas en las escuelas. Hay intimidación cuando un miembro del grupo recibe más ofensas que los demás y /o es reiteradamente excluido del grupo. En este sentido, la intimidación define dos posiciones desiguales y complementarias: una violenta y fuerte, la otra sumisa y débil, una de victimario, otra de víctima.

Estudios realizados en Guatemala por Espinoza S., E. (2004) en una muestra de 500 alumnos de colegios privados y nacionales indican que el 86% de los estudiantes entrevistados estuvieron involucrados como víctimas de intimidaciones por parte de sus iguales. De este total 53.1% fue reportado por alumnos de establecimientos privados y 46.9% por alumnos de escuelas públicas. El análisis por género de la muestra reporta que el 84.3% de hombres y el 80.2% de mujeres reportaron casos de violencia entre iguales. Asimismo, reporta Espinoza S., E. (2004) que el análisis de resultados por tipo de establecimiento sugiere que los estudiantes de colegios privados padecen más violencia por parte de sus iguales en comparación con los colegios públicos.

Según refieren Ortega, Mora-Merchán (1999) uno de los mayores problemas que ha encontrado la investigación en este campo, es el relacionado con la conceptualización del problema, y esto se debe principalmente a dos causas: los problemas relativos al término que identifique el fenómeno y los concernientes a su definición. Igualmente señalan la importancia que tiene el factor sociocultural: hay países en los que la cultura popular no ha recogido tradicionalmente este problema, no le ha asignado una palabra que lo denomine y la sociedad ha ignorado su existencia. Es el caso de los países del sur de

Europa, como Italia, Portugal y España. En estas comunidades, el trabajo investigador y educativo se ha visto dificultado por la necesidad de romper el silencio cultural ante el fenómeno y la búsqueda de un término adecuado que sea entendido tanto por los escolares como por los docentes y las familias en general.

Estos autores en el programa de investigación e intervención sobre el problema de violencia en la escuela en el sur de España (Sevilla Anti-Violencia escolar) afirman que el fenómeno de la violencia escolar está siendo reconocido como un problema sobre el cual las propias escuelas tienen cierto grado de responsabilidad.

#### **E. Formación de profesores**

En la mayoría de planes de estudios para la formación de profesores, no se toca el tema de la intimidación ni sus consecuencias. Por lo tanto el preparar a los futuros maestros en este actual y escabroso tema es importante.

Varios autores, sobre todo europeos, desde los años 70 han tratado de estudiar, clasificar y poner en práctica conocimientos para tratar y paliar la intimidación y sus consecuencias.

**El Seminario 7: Violencia Institucional** (Conferencia Europea, 1998) señala que los profesores no poseen la formación necesaria para hacer frente a los problemas de actitud de los estudiantes. Los profesores tradicionalmente se ven a sí mismos simplemente como alguien que enseña las asignaturas. En este seminario se indica que los profesores deberían ser preparados mediante una formación adecuada para hacerle frente a la violencia con el objeto de contrarrestar el abandono institucional de un grupo considerable de alumnos. Es una violencia que se ha incrustado en el sistema.

Los docentes y los demás profesionales que vayan a poner en práctica las intervenciones sociocognoscitivas requieren una capacitación significativa. Las escuelas

y las comunidades deben estar dispuestas a dedicar los recursos necesarios para este desarrollo profesional. (Thornton TN, Craft CA et al, 2000).

Magenzdo (2001) refiere en primer término que resulta interesante señalar que las investigaciones sobre el tema de la intimidación se inician ya en el año 1970. El pionero o iniciador es Dan Olweus, catedrático de Psicología en la Universidad de Bergen, Noruega, quien inicia sus estudios en Suecia (llevando a cabo una investigación longitudinal aún en curso) y que ha dado lugar también al diseño de los primeros modelos de intervención.

Además, indica Magenздо (2001), Olweus ha desarrollado una serie de cuestionarios tendientes a cuantificar los grados y la frecuencia de la intimidación en el sistema educacional. Estos cuestionarios con sus debidas adaptaciones han sido aplicados en diferentes países europeos, mostrando su utilidad para diagnosticar y elaborar estrategias coherentes para detener la intimidación presente en los establecimientos educacionales.

La línea iniciada por Olweus ha continuado su desarrollo en una serie de investigaciones cuyo objetivo ha sido no sólo contribuir con la cuantificación del problema, sino también analizar la naturaleza, causas e incidencia de la intimidación en quienes han intimidado a otros, en las víctimas de intimidación, en las escuelas y las familias (empleando metodologías de observación, entrevistas, y estudios de casos) Así, asumiendo ambos aspectos complementarios, algunos estudios han constatado que hay un número mayor de intimidadores y de víctimas entre los varones que entre las mujeres y que la intimidación directa se produce más en víctimas masculinas que en víctimas femeninas, las que son objeto de intimidación indirecta.

Magenzdo (2001) insiste que la participación positiva de los profesores en la escuela es considerada muy importante. Se ve como necesario que las escuelas sean sinceras y transparentes con los padres. Deben explicarles que la intimidación es un problema, aún corriendo el riesgo de que algunos padres puedan cambiar a sus hijos de colegio como resultado de ello. Los padres de la víctima se muestran con frecuencia bien dispuestos a

participar. Sin embargo, es mucho menos común conseguir la cooperación de los padres de quienes intimidan, en particular, si los mismos niegan que exista tal problema o si ellos mismos muestran una forma de relación intimidadora hacia los otros.

Smith, P.K. y Madsen, K., en 1997 (en Magenzdo, 2001) señalan que la baja más importante que se produjo en el número de intimidaciones denunciadas, fue en las escuelas en las que los empleados participaron de forma activa en la elaboración de directrices contra la intimidación, así como también en las escuelas que llevaron a cabo extensas consultas con los estudiantes y con los padres. Ellos indican estudios que se refieren al hecho que los profesores a menudo no hacen caso y desatienden las necesidades de las víctimas.

En la conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación, O'Moore (1998) en su ponencia "**Temas Críticos para la formación de Profesores en hacer frente a la intimidación y temas injustos**" habla de la necesidad de atraer el interés de todos los profesores en el tema de la intimidación, y no sólo trabajar con los que ya están interesados. Entre las sugerencias que incluye están:

- captar el interés de los profesores sobre el tema de la intimidación durante su formación básica
- reafirmar los temas durante la formación en el trabajo
- centrar la formación en la comunicación y en temas más amplios de cómo dirigir grupos, con el objeto de destacar aquellos aspectos de trabajo contra la intimidación que puedan tener una influencia positiva en los resultados académicos y en la forma de llevar la clase.

Considera importante que la formación de los profesores debe incluir: hacerlos capaces de reconocer los signos que muestran que un alumno no se encuentra bien. Una vez que se identifica esto, el profesor debe investigar sus posibles causas (problemas en casa, en la escuela, etc.). Asimismo en su ponencia informa que hubo un acuerdo general en que esta conferencia debería recomendar a los ministros de educación de los países de la Unión Europea que se tratara plenamente el tema de la intimidación en la

formación de los profesores, tanto durante su formación así como con lo que ya están trabajando. Los ministros deberían apoyar esta idea en sus países y en la Unión Europea. Mientras más se pueda prevenir, eliminar o reducir la violencia y la agresión en el aula más tiempo habrá para la enseñanza. Mientras más armonioso sea el ambiente escolar más productivo y motivador será el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Coloroso (2003) recomienda que para una óptima intervención es importante entrenar a todos los adultos de la escuela para que respondan ante cuestiones de intimidación de forma sensible y consistente.

Algunas consideraciones en torno a la formación docente en Guatemala, indica Sacayón M., Eduardo (2003) es que miles de jóvenes guatemaltecos, encuentran en la carrera de maestro de educación su única opción para continuar su desarrollo académico formal o buscar un medio de trabajo para su desarrollo personal, sin que para ello exista motivación alguna. En la gran mayoría de municipios del interior del país, los jóvenes no tienen otras oportunidades de estudio más que la del magisterio. Las pocas posibilidades que otorga la educación secundaria gratuita e incluso en algunos casos una beca que incluye hospedaje y alimentación fuerza a muchos jóvenes a involucrarse en la labor de guía de la niñez guatemalteca, sin tomar mayor conciencia de la responsabilidad moral y humana que esta decisión conlleva.

Thornton TN, Craft CA et al, (2000) destacan que los patrones de violencia parecen desarrollarse en las primeras etapas de la vida, por lo que sugieren que los esfuerzos de prevención de la violencia comiencen cuando los niños son muy jóvenes y continúen durante sus años escolares., y que las intervenciones sean introducidas en los años preescolares, y en los centros de cuidado diario. Mientras más jóvenes son los participantes al comienzo de las intervenciones, mayores son las probabilidades de tener éxito en el objetivo de prevenir actitudes y conductas agresivas. Una regla de la prevención que ellos postulan es que cuanto más temprano se actúe en la vida de un individuo, más efectiva será la acción preventiva.

## **F. Conciencia de la intimidación**

Para enfrentar los problemas de intimidación y de acoso, señala Imberti (2001) la escuela constituye una oportunidad vital para transformar las actitudes violentas que conlleva este fenómeno. Por la cantidad de horas que los alumnos conviven en ella, porque permite aprender a vivir en una pequeña sociedad, la escuela puede detectar y contener a tiempo ciertas manifestaciones de agresión. Se aplica ciertamente lo dicho por el argentino Bernardo Houssay, Premio Nóbel de Medicina en 1947 quien manifestaba que no por ser grandes invierten en educación, sino que por invertir en educación son grandes.

Ortega, Mora-Merchán (1999) hacen referencia a la importancia del papel que juega el profesorado en la violencia con respecto a su comportamiento, pensamiento y actitudes: afirman que sólo si el profesorado es consciente del problema y asume que éste debe desaparecer se podrá pensar que existe un camino para atajarlo. Asimismo encontraron que sólo un reducido número de víctimas hablan con sus profesores o su familia cuando son agredidos. Esta circunstancia, junto a que los profesores no suelen estar en los momentos de recreo, como indica Smith en 1989 (en Ortega, Mora-Merchán, 2000) hace que los docentes no estén frecuentemente enterados de los episodios de malos tratos que se producen en su centro. Sin embargo, los alumnos piensan que son los profesores quienes deberían parar estas situaciones de abuso y maltrato.

Socayón M., Eduardo (2003) indica que en muchos establecimientos educativos, existe un ocultamiento de la violencia, ya que generalmente nos gusta exponer frente a los demás toda la parte positiva y exitosa de nuestras realizaciones. Se prefiere esconder las debilidades, fracasos y aspectos negativos, sobre todo los asociados al uso de la violencia. En Guatemala este ocultamiento tiene dos explicaciones: por un lado, el deseo de protección de la imagen institucional y, por otro, la deficiente formación del magisterio nacional, en el marco de limitaciones económicas, políticas, pedagógicas, sociales y éticas y de infraestructura en las cuales se ha desenvuelto en las últimas décadas el sistema educativo.

Olweus (1998) indica que las actitudes de los profesores frente a los problemas de agresores y de víctimas, y su conducta en situaciones de acoso e intimidación son de gran relevancia para la dimensión que puedan alcanzar esos problemas en la escuela o en el aula; para poder implementar programas de intervención basados en la escuela, se requieren dos condiciones generales: 1) que los adultos de la escuela tengan conciencia de la magnitud de los problemas de agresores y de víctimas, y 2) que los adultos decidan implicarse, con cierta seriedad, para cambiar la situación. Así pues, la conciencia y la implicación activa de los adultos se consideran componentes básicos de cualquier programa.

Es fundamental el rol que desempeñan los adultos, especialmente el maestro, en el momento de iniciarse la violencia, en la reflexión posterior a lo sucedido y en la aplicación de castigos. Dado que en la escuela es posible aprender a establecer y respetar normas consensuadas, a través de un trabajo sostenido e intencional, los alumnos encuentran oportunidades de definir y poner en marcha mecanismos de decisión y participación que redundarán en una mejor convivencia. En la medida en que la escuela sea capaz de enseñar a los niños y jóvenes a comunicarse, a expresar emociones y sentimientos – esta resultará un lugar ideal para el aprendizaje de la convivencia. (Imberti,2001)

Con el convencimiento de que resulta fácil en estos momentos, ofrecer un amplio abanico de razones que avalan la trascendencia de la escuela, como motor de cambio social y a su vez facilitadora de actitudes y valores positivos ante el fenómeno de la intimidación (Gómez , Calatayud, 2003) es necesario que los maestros tengan conciencia de la existencia de este fenómeno. Para crear esta conciencia, se escogió el programa “Bully Busters Un Manual Para Maestros” desarrollado en el año 1994, por Dawn A. Newman, Arthur M. Horne y Christi L. Bartolomucci, en la Universidad de Georgia, Estados Unidos. Los autores desarrollaron este programa en respuesta a la solicitud de la escuela primaria Clarke de Atenas, Georgia, para ayudarlos a manejar el problema de la intimidación dentro de la escuela.

Los objetivos principales del programa son: hacer conciencia en los maestros sobre la intimidación, desarrollar el conocimiento básico sobre intimidación, desarrollar habilidades básicas para manejar el problema, enfatizar la importancia de la prevención y del control, y reducir o eliminar la violencia y la agresión en la escuela.

Newman, Horne y Bartolomucci (2000) concluyeron después de varias investigaciones, que para prevenir la intimidación no era recomendable un acercamiento sólo con intimidadores ya que ellos se respaldaban mutuamente las conductas agresivas y no identificaban el problema como propio sino como un problema de las víctimas, las cuales merecían ser victimizadas. Por otro lado, trabajar sólo con víctimas, tampoco fue efectivo: 1) las víctimas querían que sólo los intimidadores cambiaran y no creían justo que ellos fueran los responsables del proceso de cambio, y 2) las víctimas formaban grupos homogéneos, en los que todos experimentaban el mismo problema y, por lo tanto, se apoyaban unos a otros en la creencia de que no habrían cambios. Luego, determinaron que fue más efectivo trabajar con intimidadores y víctimas cuando la agresión es un elemento común en el grupo. Sin embargo, aunque durante algún tiempo se reportaron cambios no disminuyó la intimidación. De allí surgió que decidieran cambiar la metodología de su intervención: en lugar de consejería para los niños harían un entrenamiento para los maestros, ya que ellos son las personas que más contacto directo tienen con los alumnos, y por lo tanto, tienen la mejor oportunidad para reducir la intimidación y victimización dentro de la escuela.

Así, en 1999, Newman; Newman & Horne (en Newman, Horne y Bartolomucci, 2000) indican que el programa de intervención de los maestros para reducir los niveles de intimidación y victimización en la escuela, tiene ya tres años de resultados positivos. En Estados Unidos los autores llevan seis años de trabajar con maestros y educadores sobre la prevención y reducción de la agresión en el ambiente escolar. Estos autores encontraron que tener maestros que jueguen un papel activo en el cambio de la cultura escolar, reduce la agresión e incrementa el sentido de seguridad y aceptación personal. Esto a su vez hace que los maestros y los estudiantes reporten estar más a gusto en la escuela, y se reduzcan los actos de violencia.

Pain (1998) considera que a medida que comprendamos la necesidad, en el núcleo del mundo de hoy, de una pedagogía de no-violencia, podemos replantear la escuela y la clase, que junto con la familia y el distrito, son las formas sociales elementales de la humanidad.

### III.MÉTODO

#### A. Hipótesis

En este estudio se plantea la siguiente hipótesis:

Existe relación entre el nivel de conciencia sobre la intimidación de las alumnas de magisterio para párvulos y la aplicación del programa “Bully Buster, Un Manual Para Maestros” (Newman, Horne y Bartolomucci, 2000).

#### B. Descripción de las variables

Variable independiente: el programa “Bully Busters, Un Manual para Maestros” de Newman, Horne y Bartolomucci (2000). Este programa está diseñado para conocer el problema de la intimidación entre escolares y para tener conciencia de que existe ese problema y conocer cuáles son sus consecuencias. Esta variable tiene un nivel de medición nominal.

Como variable dependiente se designó a la conciencia sobre la intimidación. La connotación que se le da en esta investigación al término conciencia es: conocimiento sobre la intimidación, dónde se produce, quién la realiza y cómo prevenirla.

#### C. Diseño

La presente investigación fue cuasi experimental, ya que no siguió las reglas estrictas de un experimento clásico de laboratorio, sino que se comprobó la hipótesis en una situación real, dentro del medio (Chávez Zepeda, 2002).

El estudio incluyó dos grupos: un experimental y un control. El grupo experimental fue sometido al programa. Antes de aplicar el tratamiento se aseguró que ambos grupos fueran lo más parecido o equivalentes posible en los puntajes obtenidos en el pretest.

Se utilizó un diseño pre-test/post-test de serie temporal interrumpida (León y Montero, 1997), cuyo paradigma es el siguiente:

Grupo 1	O1	X	O2_____O3
Grupo 2	O1	C	O2_____O3

#### D. Participantes

La muestra estuvo constituida por 150 alumnas de una escuela pública para mujeres de magisterio para párvulos inscritas oficialmente en el establecimiento, las cuales estaban finalizando 5° grado, próximas a realizar sus primeras pre-prácticas, y pendientes de cursar el último año de su carrera. La escuela está situada en la ciudad de Guatemala.

Cada participante fue identificada con un número durante todo el desarrollo del estudio.

Se seleccionaron a las participantes de acuerdo a los grupos naturales de la institución: se acordó trabajar con 75 alumnas que conformaron el grupo experimental y 75 alumnas que conformaron el grupo control. Concluyeron el programa únicamente el 92% (69 alumnas), debido a que algunas de ellas no asistieron a varias sesiones del tratamiento.

La participación de las alumnas en las distintas evaluaciones fue la siguiente: pretest – 100% (75 alumnas); post-test 1 – 89% (67 alumnas); post-test 2 – 87% (65 alumnas). Esta disminución se debió a que las alumnas no se presentaron a las evaluaciones.

#### E. Instrumento

Para determinar los niveles de conciencia se utilizó el cuestionario “**Inventario de Habilidades y Conocimientos para Profesores**” con sus siglas en inglés TISK (Apéndice No.1), diseñado por Newman, Horne y Bartolomucci (2000) para el programa

“Bully Busters, Un Manual Para Maestros”. Este instrumento fue traducido y adaptado a la población guatemalteca por el departamento de Psicología de la Universidad del Valle de Guatemala, previa autorización del autor.

El cuestionario consta de 64 preguntas y evalúa dos áreas, “conocimiento” y “uso”. Cada una identifica 6 categorías distintas del tema de intimidación. Para este estudio se utilizó la puntuación total del TISK y la categoría “Conciencia sobre la intimidación y la victimización”.

A continuación se detalla la distribución de las categorías en porcentajes:

1. prevención de la intimidación y de la victimización, 15 preguntas (23%)
2. intervenciones para los intimidadores, 15 preguntas (23%)
3. intervenciones para víctimas, 8 preguntas (12.5%)
4. intervenciones para intimidadores y víctimas, 12 preguntas (19%)
5. recursos para intimidación y victimización, 8 preguntas (12.5%)
6. conciencia sobre la intimidación y la victimización, 6 preguntas (10%).

El área de “conocimiento” se evalúa a través de los ítems: desconocido, poco conocido y muy conocido. El área de “uso” a través de los ítems: nunca, algunas veces y seguido. (Apéndice No. 1)

#### **F. Programa de tratamiento**

Este estudio utilizó como tratamiento el programa “Bully Busters, Un Manual para Maestros” de Newman, Horne y Bartolomucci (2000). El programa está diseñado especialmente para conocer el problema de la intimidación entre escolares, y dirigido específicamente a los maestros para que ellos tengan conciencia de que existe ese problema y conozcan sus consecuencias.

El programa se implementó a través de ocho talleres de desarrollo profesional, con duración de noventa minutos cada uno. Los talleres fueron trabajados durante un mes y

medio. Los talleres se hicieron a través de charlas formales y actividades grupales que tuvieron como objetivo lograr que las futuras maestras conocieran distintas formas de reducir y prevenir la intimidación, así como reforzar la relación maestro-alumno.

Los temas y los objetivos de cada uno de los ocho talleres son descritos a continuación:

1. **Introducción general:** aspectos generales de la violencia escolar.
2. **La intimidación entre escolares:** aspectos generales sobre intimidación, qué se ha hecho, la magnitud del problema y el papel del maestro en la violencia escolar.

Objetivos de la sesión:

- a. estar consciente de la dimensión del problema
- b. comprender el criterio para detectar la intimidación
- c. desarrollar un concepto personal de intimidación
- d. reconocer el rol del maestro en la prevención y remediación de la intimidación
- e. identificar los pasos básicos para reducir intimidación y victimización
- f. incrementar la conciencia sobre la intimidación

3. **Reconocer al intimidador:** quién es el intimidador y cómo los niños se convierten en intimidadores. Conocer los factores sociales y ambientales que influyen en la intimidación.

Objetivos de la sesión:

- a. entender cómo se desarrolla la conducta
- b. identificar agresividad y pasividad como formas de intimidación.
- c. identificar diferencias entre la intimidación de niñas y niños

4. **Reconocer a la víctima:** quiénes son las víctimas y las circunstancias que hacen que ellos sean victimizados.

Objetivos de la sesión:

- a. incrementar la conciencia de los efectos de la victimización
- b. evaluar mitos sobre la víctima y la victimización
- c. reconocer las características de las víctimas y las señales de la victimización
- d. identificar diferentes tipos de víctimas: pasivo, provocativo, observador
- e. diferenciar víctimas masculinas y femeninas
- f. romper el código del silencio que envuelve a la intimidación y a la victimización

**5. Intervenciones para conductas intimidatorias:** acercamientos que han sido útiles en la clase y en el ambiente escolar y que son compatibles con el programa de estudios del profesor.

Objetivos de la sesión:

- a. identificar la importancia de un acercamiento para iniciar contacto y establecer “rapport” con los intimidadores
- b. identificar las 4 R ( reconocer, remover, revisar y responder) del control de la intimidación y las estrategias generales para intervenir con los intimidadores
- c. identificar los principios generales básicos del cambio
- d. practicar a desarrollar zonas específicas en los intimidadores que puedan ayudarlos a cambiar sus conductas
- e. practicar intervenciones conjuntas para intimidadores y víctimas
- f. entender que la reputación juega un papel importante en la conducta del intimidador

**6. Ayudar a las víctimas:** recomendaciones e intervenciones: cómo son victimizados los estudiantes y cuáles son las necesidades de las víctimas. Si los profesores están conscientes de qué es lo que mantiene la victimización, ellos pueden convertirse en generadores de cambio.

Objetivos de la sesión:

- a. reconocer la necesidad de apoyo para la víctima

- b. identificar estrategias generales para intervenir con las víctimas
- c. reconocer las maneras cómo una víctima puede cambiar y evitar ser blanco de la victimización
- d. identificar intervenciones específicas que ayuden a las víctimas pasivas, provocativas y observadores
- e. reconocer la importancia de incorporar-asimilar a la víctima en la clase

**7. La prevención:** la importancia de prevenir la intimidación y la victimización.

Objetivos de la sesión:

- a. identificar los principios básicos de prevención
- b. reconocer las características de la escuela que influyen en la intimidación
- c. reconocer las características de los profesores que influyen en la intimidación
- d. identificar formas prácticas para prevenir la intimidación y la víctima

**8. Relajación y habilidades de adaptación:** entender y hacer frente al estrés, e identificar habilidades para adaptarse.

Objetivos de la sesión:

- a. reconocer el estrés y sus efectos
- b. identificar formas generales de manejar el estrés
- c. identificar los pasos para manejar el estrés dentro del trabajo
- d. identificar técnicas de relajación para reducir el estrés diario

### **G. Procedimiento de aplicación del tratamiento**

La encargada de la dirección de la escuela otorgó con antelación el permiso para la realización de esta investigación, fijando fecha, hora y lugar para encuestar y recibir los talleres. La maestra de cada grado fue informada sobre el evento.

Las evaluaciones y los talleres se realizaron en el establecimiento educativo dentro de las aulas las cuales contaban con suficiente espacio, iluminación y ventilación. El grupo

experimental fue dividido en tres grupos de 25 alumnas cada uno, y la investigadora impartió las charlas informativas.

La facilitadora contó con la ayuda de un auxiliar que fue una estudiante de último año de la carrera de Psicología, a quien se entrenó en el manejo del programa y sobre los criterios de aplicación de la encuesta.

#### **H. Procedimiento de aplicación del instrumento:**

El cuestionario se aplicó de acuerdo al calendario previamente fijado. Una vez establecido “rapport” se dieron las instrucciones claramente de lo que tendrían que hacer las alumnas y se puntualizó de que no habían respuestas buenas ni malas, por lo que se podían sentir libres para contestar de manera sincera y honesta.

Este cuestionario fue resuelto por las alumnas en un término de 20 a 30 minutos.

El instrumento se aplicó a ambos grupos, experimental y control simultáneamente, de la siguiente manera:

1. La primera aplicación (pretest) se hizo antes de iniciar el tratamiento, en agosto del 2003.
2. La segunda aplicación (post-test 1) se realizó al finalizar el tratamiento, en octubre del 2003.
3. La tercera aplicación (post-test 2) se realizó 3 meses después del tratamiento, en enero del 2004, después de las primeras prácticas de las alumnas y de dos meses de vacaciones.

#### **I. Análisis de los resultados**

El instrumento de medición, TISK, manejó una escala ordinal, pero para realizar los análisis estadísticos paramétricos se trabajó con diferencias entre punteos y no con puntuaciones brutas de manera que fuese tratada como variable de intervalo. Para determinar las diferencias se asignaron los siguientes valores.

Escala de conocimiento: desconocido = 1, poco conocido = 2, muy conocido = 3

Escala de uso: nunca =1, algunas veces = 2, seguido = 3

Se determinó la relación de la conciencia y la aplicación del programa a través de las diferencias entre punteos de las distintas mediciones. Se hicieron análisis para el área de conocimiento y para el área de uso.

Para el área de conocimiento se analizó la totalidad del TISK (64 preguntas) y la categoría “conciencia sobre la intimidación y la victimización” (6 preguntas).

Para el área de uso se analizó la totalidad del TISK (64 preguntas) y la categoría “conciencia sobre la intimidación y la victimización” (6 preguntas).

Para establecer que no existía diferencia entre los participantes asignados al grupo control y al grupo experimental al inicio del estudio, se codificaron los resultados del pretest y se realizó una prueba t de diferencia de medias para grupos independientes con varianzas iguales, para comparar sus puntuaciones brutas iniciales en la conciencia sobre intimidación.

Para realizar el análisis de los datos se utilizó el programa MS Excel a través del conjunto de herramientas para el análisis estadísticos (denominado Herramientas para análisis).

De acuerdo al diseño experimental del estudio, la investigación se dividió en tres fases:

#### **Fase 1: después del tratamiento:**

Se codificaron los resultados del post-test 1, y se obtuvo para cada grupo, la diferencia entre las puntuaciones del pretest y del post-test 1.

Estos resultados se muestran en gráficas de barra para visualizar la tendencia de cada grupo.

Para establecer si las diferencias aparentes entre los dos grupos eran estadísticamente significativas, se realizó el siguiente análisis:

- a. Se calculó la media y la desviación estándar de las diferencias entre el pretest y el post-test 1, del grupos experimental y del grupo control.
- b. Se compararon las medias de las diferencias de cada grupo utilizando la prueba t para grupos independientes. Dependiendo de si la varianza de los grupos era igual o diferente se utilizó un procedimiento distinto (Ritchey, 2001).
- c. Se determinó si la diferencia de medias es estadísticamente significativa

**Fase 2: después al período de tiempo en el que las alumnas realizaron prácticas y no recibieron tratamiento.**

Se codificaron los resultados del post-test 2 y se obtuvo para cada grupo la diferencia entre las puntuaciones del post-test 2 y el post-test 1.

Estos resultados se muestran a través de gráficas de barra para visualizar la tendencia de cada grupo.

Para establecer si las diferencias aparentes entre los dos grupos eran estadísticamente significativas, se realizó el siguiente análisis:

- a. Se calculó la media y la desviación estándar de las diferencias entre el post-test 2 y el post-test 1, para cada grupo
- b. Se compararon las medias de las diferencias de cada grupo utilizando la prueba t para grupos independientes con varianzas desiguales en la categoría “conocimiento” y con varianzas iguales en la categoría “uso”
- c. Se determinó si la diferencia de medias es estadísticamente significativa

**Fase 3: análisis final para determinar qué diferencia hubo entre las puntuaciones del último post-test y el pretest.**

Se obtuvo para cada grupo la diferencia entre las puntuaciones del post-test 2 y el pretest.

Estos resultados se muestran a través de gráficas de barra para visualizar la tendencia de cada grupo.

Para establecer si las diferencias aparentes entre los dos grupos eran estadísticamente significativas, se realizó el siguiente análisis:

- a. Se calculó la media y la desviación estándar de las diferencias entre el post-test 2 y el pretest, para cada grupo
- b. Se compararon las medias de las diferencias de cada grupo utilizando la prueba t para grupos independientes con varianzas desiguales en la categoría “conocimiento” y con varianzas iguales en la categoría “uso”
- c. Se determinó si la diferencia de medias es estadísticamente significativa

## IV. RESULTADOS

Para conocer si las alumnas que formaban parte del grupo control y del grupo experimental eran similares, se analizaron las puntuaciones brutas del pretest. A continuación se describen los resultados de este análisis:

Los valores de las puntuaciones brutas del pretest en el área de conocimiento, tanto en la totalidad de la prueba TISK como en la categoría “conciencia sobre la intimidación y la victimización” indican que el grupo experimental y el grupo control tienen una media muy similar (como se observa en el cuadro 1). Se encontró que las varianzas de los grupos son estadísticamente iguales. Al aplicar pruebas t de diferencia de medias se encontró que las medias son estadísticamente iguales. Los datos se muestran en el cuadro 1.

**CUADRO 1**

### EQUIVALENCIA DE MUESTRAS

	Control		Experimental		F		t	
	$\bar{X}$	DS	$\bar{X}$	DS				
TISK	134.66	22.80	130.16	23.05	1.00	(ns)	-1.17	(ns)
Conciencia	10.07	4.07	10.04	2.68	2.31	(***)	0.55	(ns)

ns = p >= .05, \* = p < .05, \*\* = p < .01, \*\*\* = p < .001

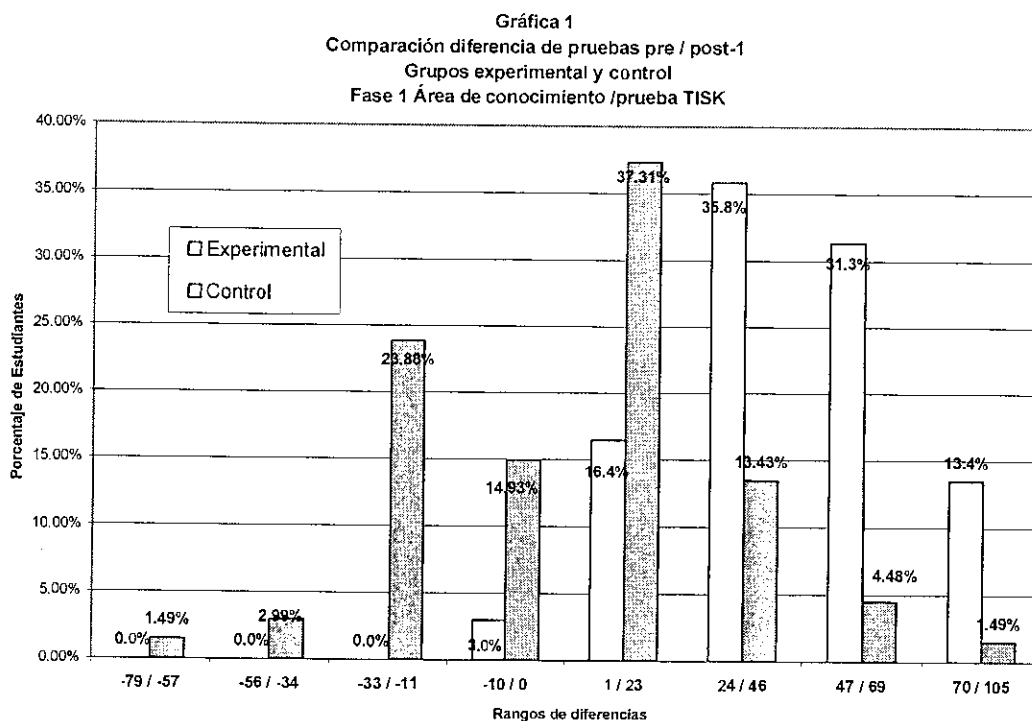
Los resultados para la evaluación de la hipótesis del estudio se presentan de la siguiente manera: A. Área de Conocimiento: TISK, B. Área de Conocimiento: “Conciencia sobre la intimidación y la victimización”, C. Área de Uso: TISK, y D. Área de Uso: “Conciencia sobre la intimidación y la victimización”.

## A. Estadística descriptiva

### 1. Área de Conocimiento: TISK

#### Fase 1: después del tratamiento

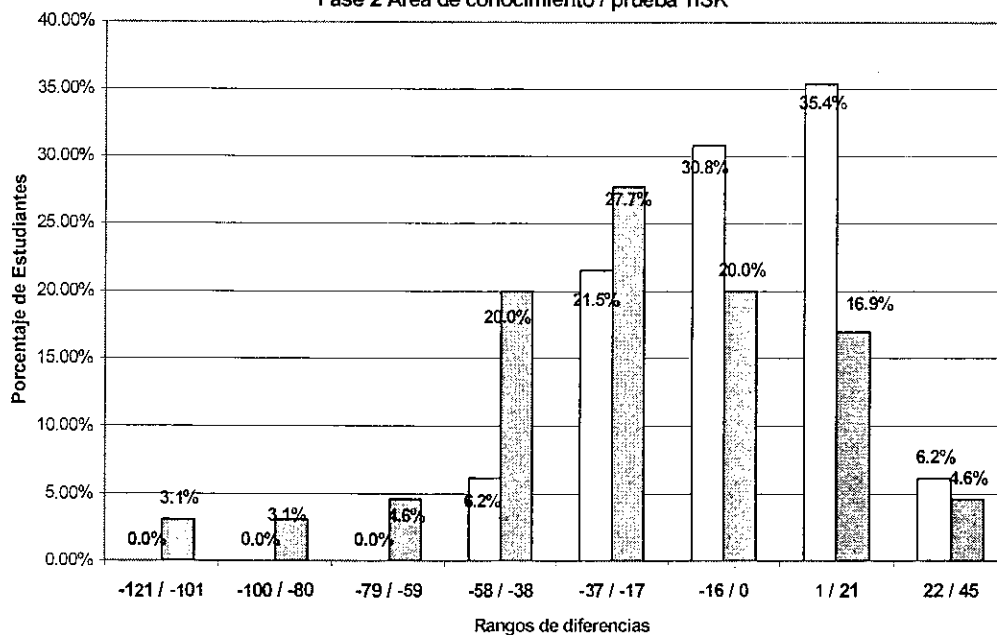
Los resultados del grupo experimental muestran un incremento consistente de puntos: la mayoría de participantes (97%) incrementó entre 1 y 105 puntos entre aplicaciones, y sólo un 3% disminuyó hasta 26 puntos. En el grupo control, el 57% de las participantes incrementó hasta 105 puntos y el restante 43% disminuyó hasta 79 puntos. Se observa que el grupo control disminuyó más puntos que el grupo experimental. Aunque ambos grupos lograron incrementar los mismos puntos, los porcentajes de estudiantes que incrementaron su conocimiento fueron mayores en el grupo experimental. Estos resultados se muestran en la gráfica 1.



### Fase 2: tres meses después del tratamiento

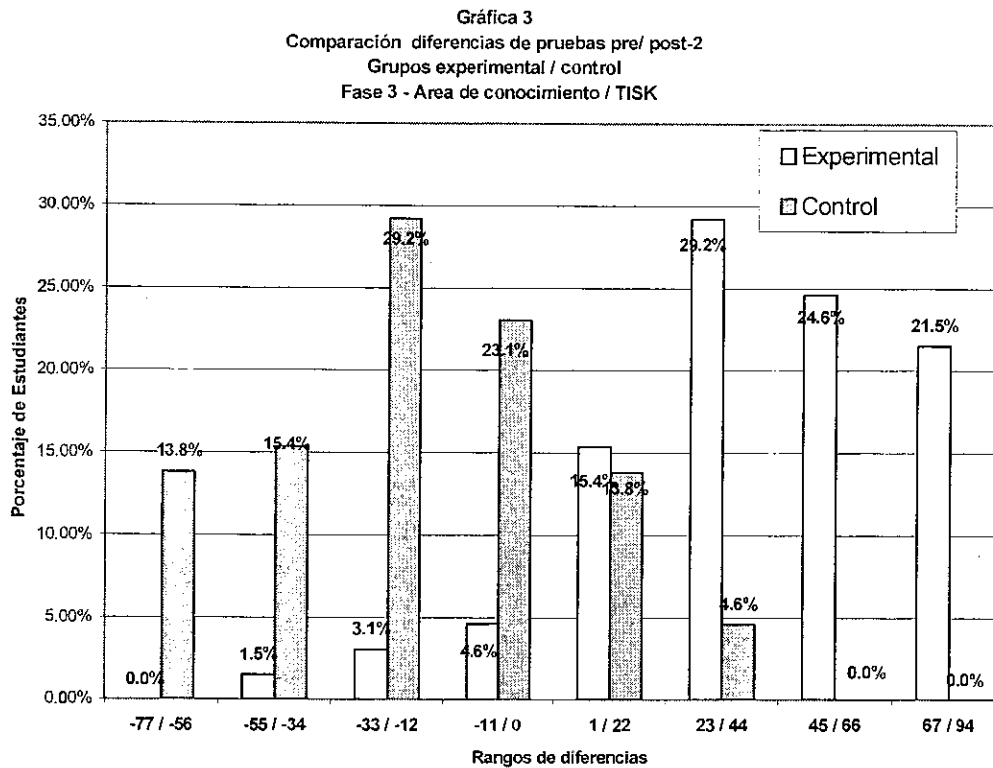
Los resultados muestran que el grupo experimental incrementó más puntos: el 42% de las alumnas incrementó hasta 45 puntos, mientras que este incremento en el grupo control sólo la logró el 22%. El grupo control disminuyó más puntos: el 78% disminuyó hasta 121 puntos, mientras que sólo el 58% del grupo experimental disminuyó hasta 58 puntos. Estos resultados se muestran en la gráfica 2.

Gráfica 2  
Comparación diferencia de pruebas post-2 / post-1  
Grupos experimental y control  
Fase 2 Área de conocimiento / prueba TISK



### Fase 3: al terminar el proceso

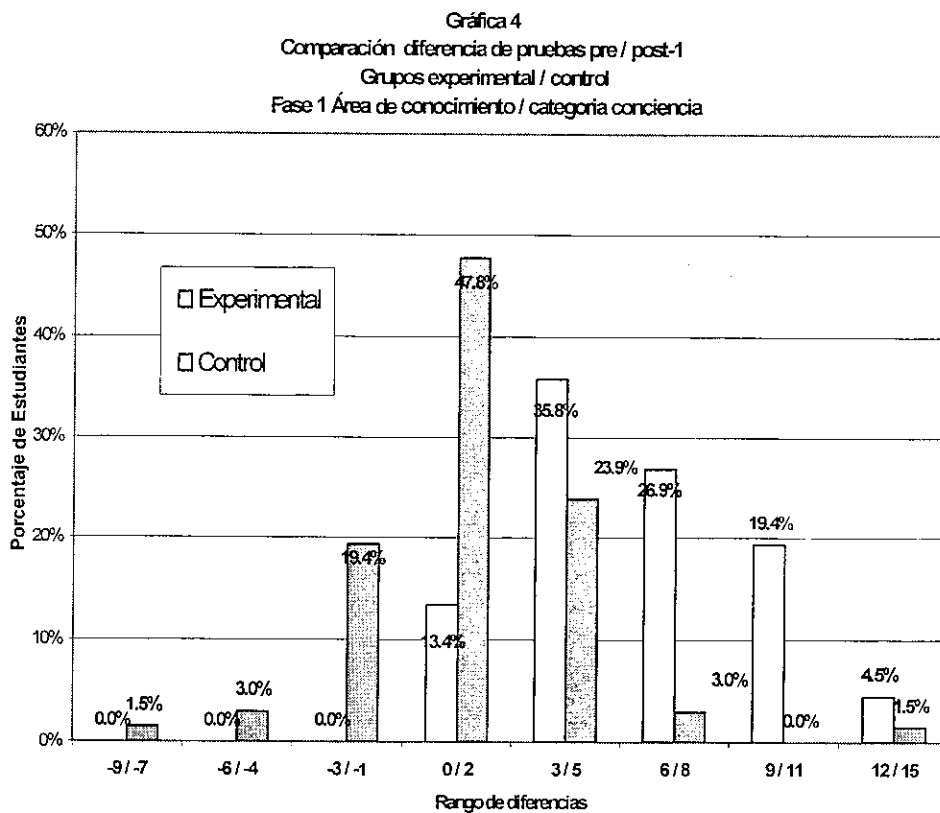
Los resultados muestran que el 91% del grupo experimental incrementó entre 1 hasta 94 puntos, mientras que solamente el 18% del grupo control logró incrementar entre 1 y 44 puntos. La mayoría del grupo control, el 82% disminuyó entre 1 y 77 puntos, en contraste con el grupo experimental donde sólo el 9% disminuyó entre 1 y 55 puntos. Estos resultados se muestran en la gráfica 3.



## 2. Área de conocimiento: categoría conciencia:

### Fase I: después del tratamiento

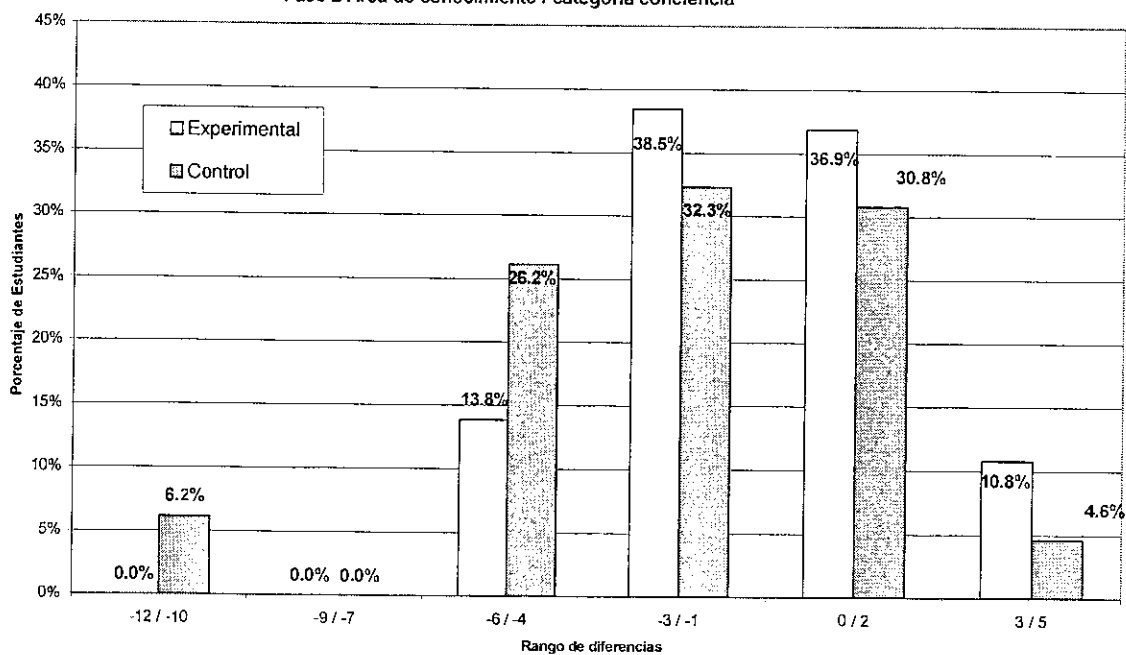
Los resultados indican que el 100% del grupo experimental y el 76% del grupo control quedó igual o incrementó hasta 15 puntos. El 24% del grupo control disminuyó entre 1 y 9 puntos. Estos resultados se muestran en la gráfica 4.



### Fase 2: tres meses después del tratamiento

En el grupo experimental el 47.7% de las alumnas incrementó hasta 5 puntos y el 52.3% restante disminuyó hasta 6 puntos, mientras que en el grupo control sólo el 10.7% de las alumnas incrementó hasta 5 puntos y el restante 89.3% disminuyó hasta 12 puntos. Ver gráfica 5.

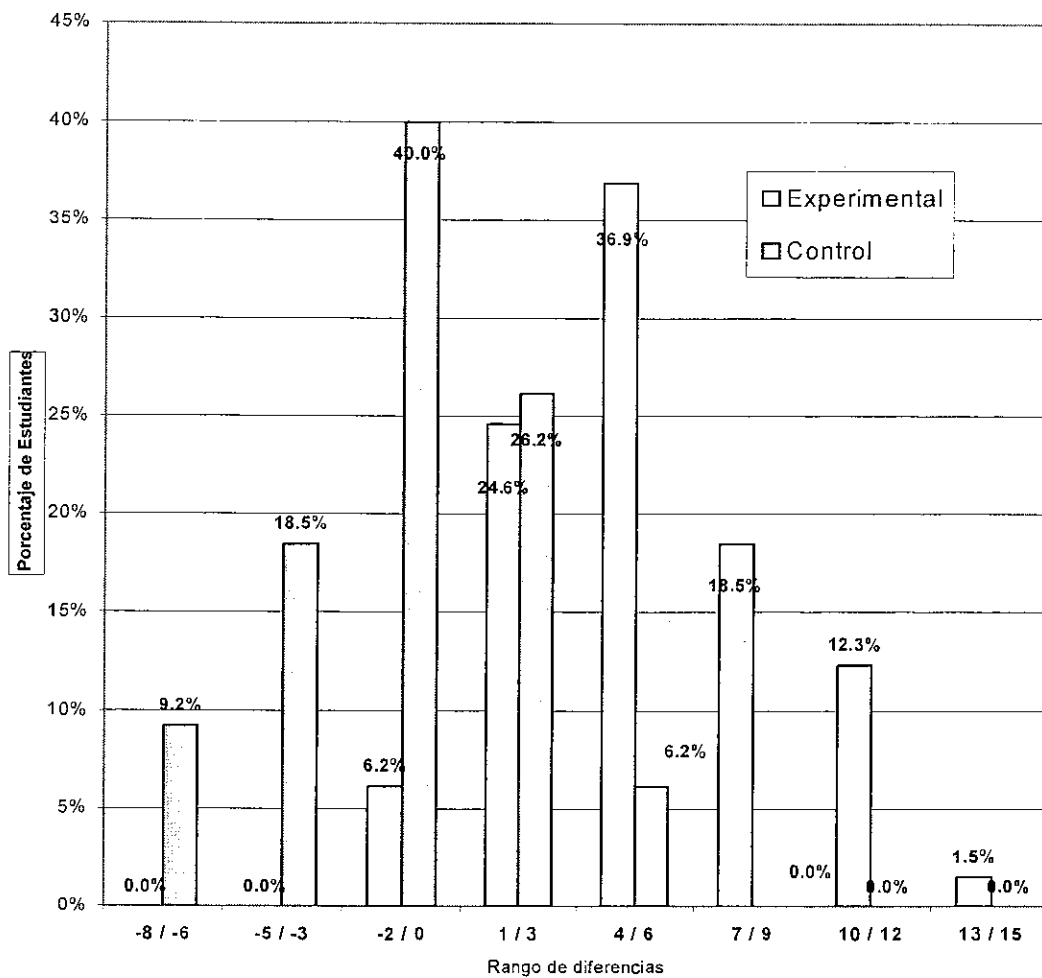
Gráfica 5  
Comparación diferencia de pruebas post-2 / post-1  
Grupos experimental / control  
Fase 2 Área de conocimiento / categoría conciencia



Fase 3: al terminar el proceso:

El 94% del grupo experimental mantuvo puntuaciones estables: incrementaron entre 1 y 15 puntos, y sólo el 6 % disminuyó entre 1 y 3 puntos. En el grupo control el 32% incrementó entre 1 y 6 puntos, y el restante 68% disminuyó entre 2 y 8 puntos. Ver gráfica 6.

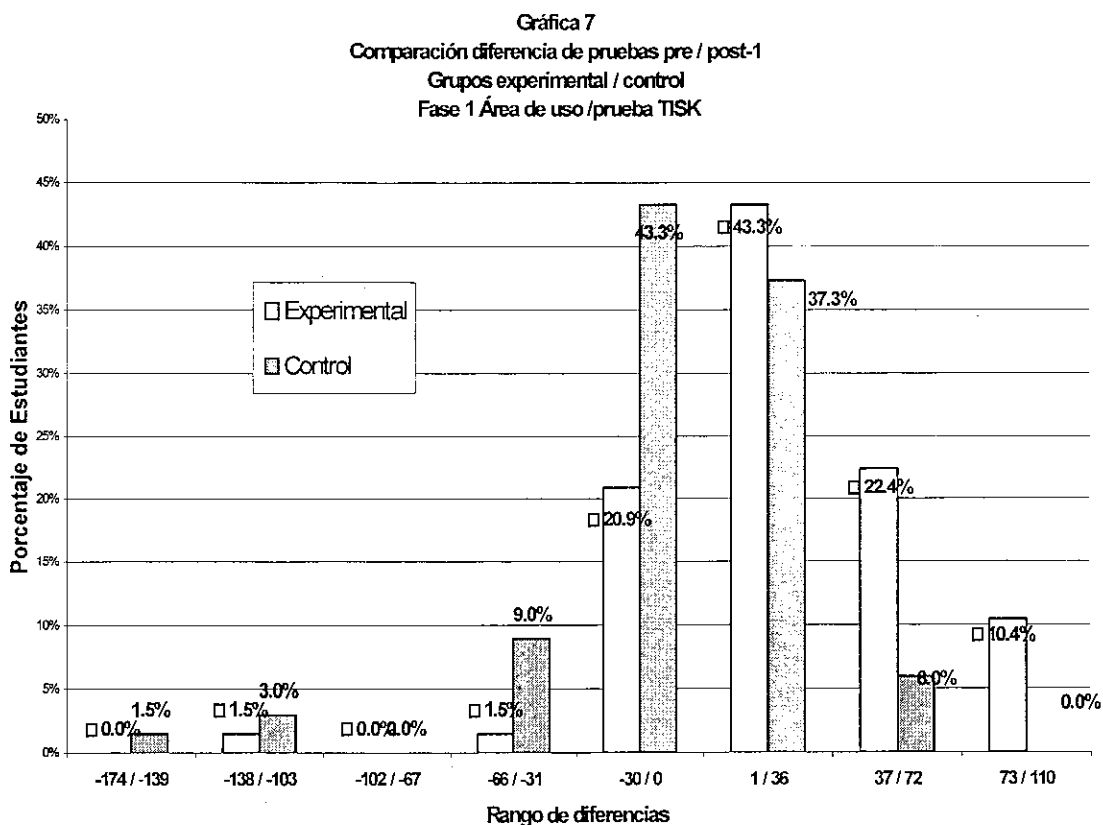
Gráfica 6  
Comparación diferencia de pruebas pre / post-2  
Grupos experimental / control  
Fase 3 Área de conocimiento / categoría conciencia



### 3. Área de uso: TISK

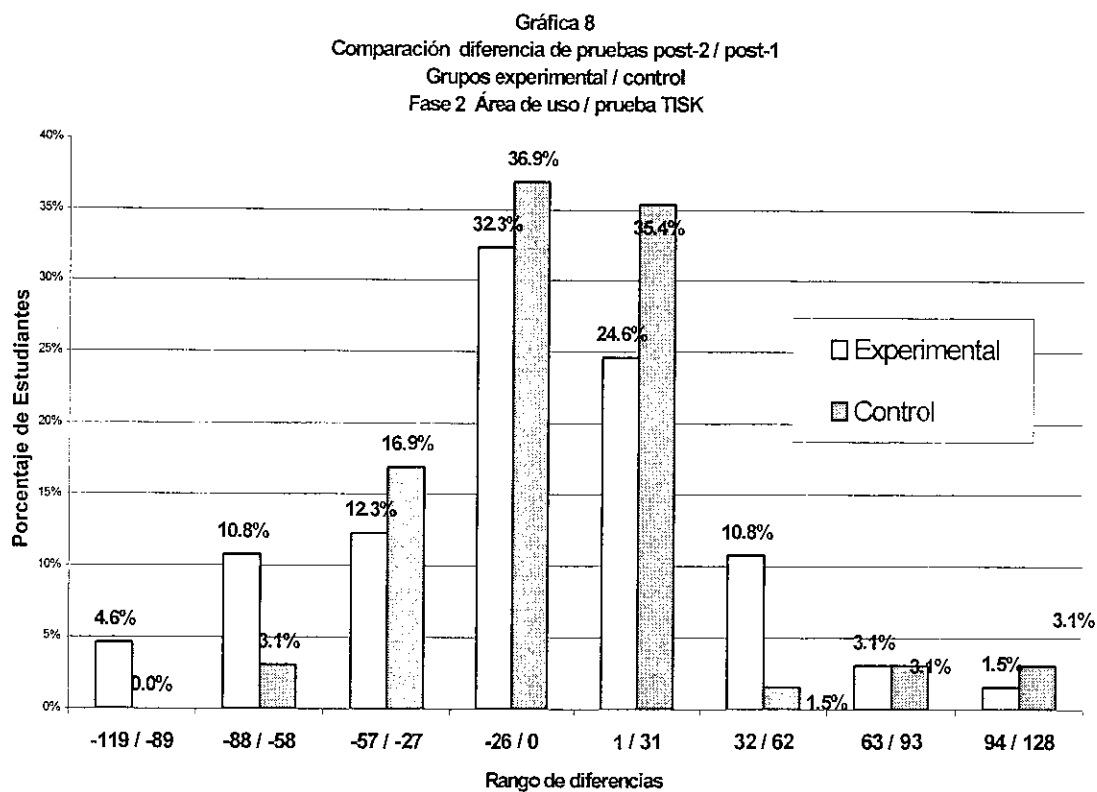
#### Fase I: después del tratamiento

Los resultados indican que el 76% de las participantes del grupo experimental y sólo el 43% del grupo control incrementaron entre 1 y 110 puntos. El 57% del grupo control disminuyó entre 30 y 174, puntos mientras que el 20% del grupo experimental quedó igual o disminuyó hasta 30 puntos. Ver gráfica 7.



### Fase 2: tres meses después del tratamiento

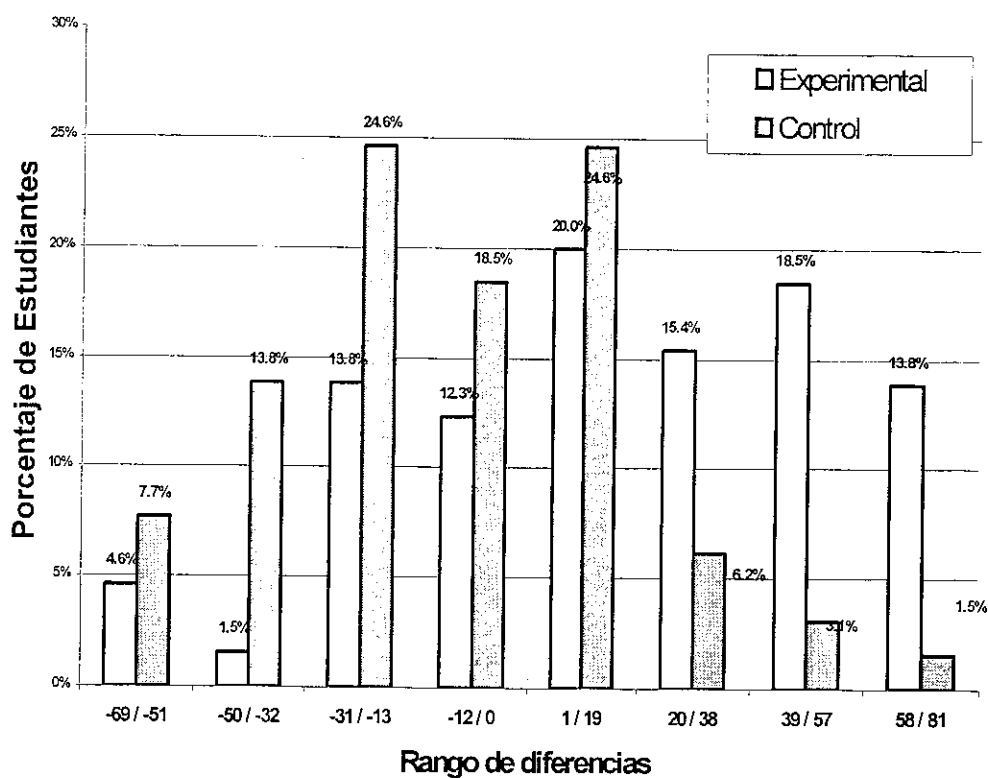
El grupo experimental y el grupo control se comportaron muy parecidos: el 43% del grupo control y el 40% del grupo experimental incrementaron hasta 128 puntos, y casi la mitad de ambos grupos disminuyeron hasta 119 puntos. Estos resultados se muestran en la gráfica 8.



Fase 3: al terminar el proceso.

Los resultados muestran que el 68% del grupo experimental y el 35% del grupo control tuvo un incremento entre 1 y 81 puntos. El 32% del grupo experimental y el 65% del grupo control quedó igual o llegó a disminuir hasta 69 puntos. Estos resultados se muestran en la gráfica 9.

Gráfica 9  
Comparación diferencia de pruebas pre/ post-2  
Grupos experimental / control  
Fase 3 Área de uso / TISK

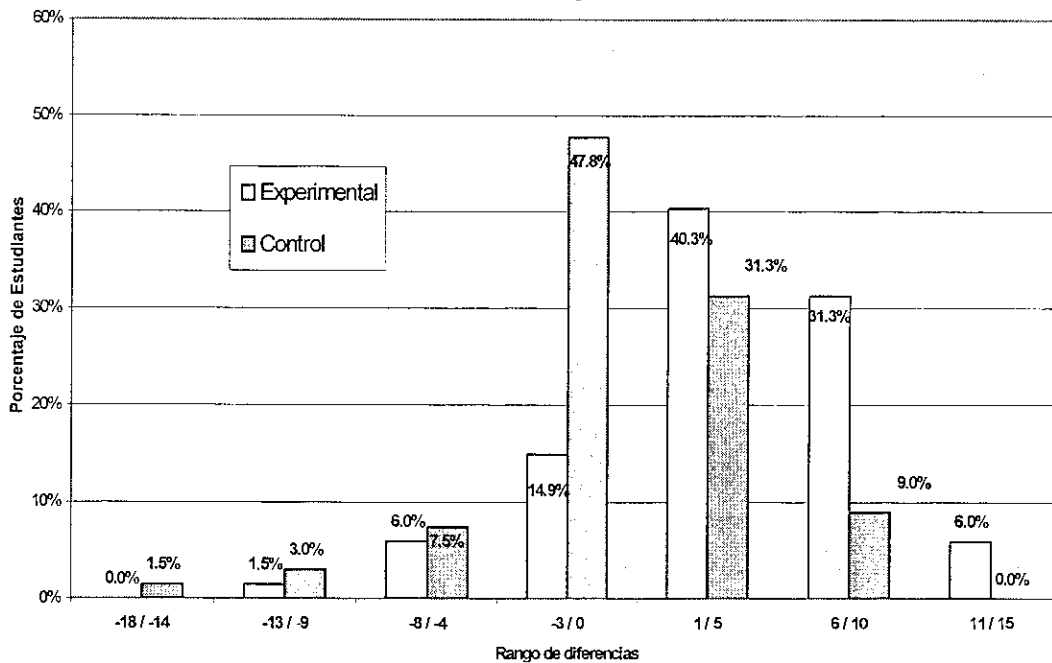


#### 4. Área de uso: categoría conciencia

##### Fase 1: después del tratamiento

Al igual que en el TISK, el grupo experimental se mostró más consistente en el incremento de puntos: la mayoría de las participantes del grupo experimental, el 77%, incrementó entre 1 y 15 puntos entre aplicaciones y sólo el 23% disminuyó hasta 14 puntos. El 40% del grupo control incrementó hasta 10 puntos y el 48% se quedó igual o disminuyó hasta 3 puntos. El restante 12% disminuyó hasta 18 puntos Ver gráfica 10.

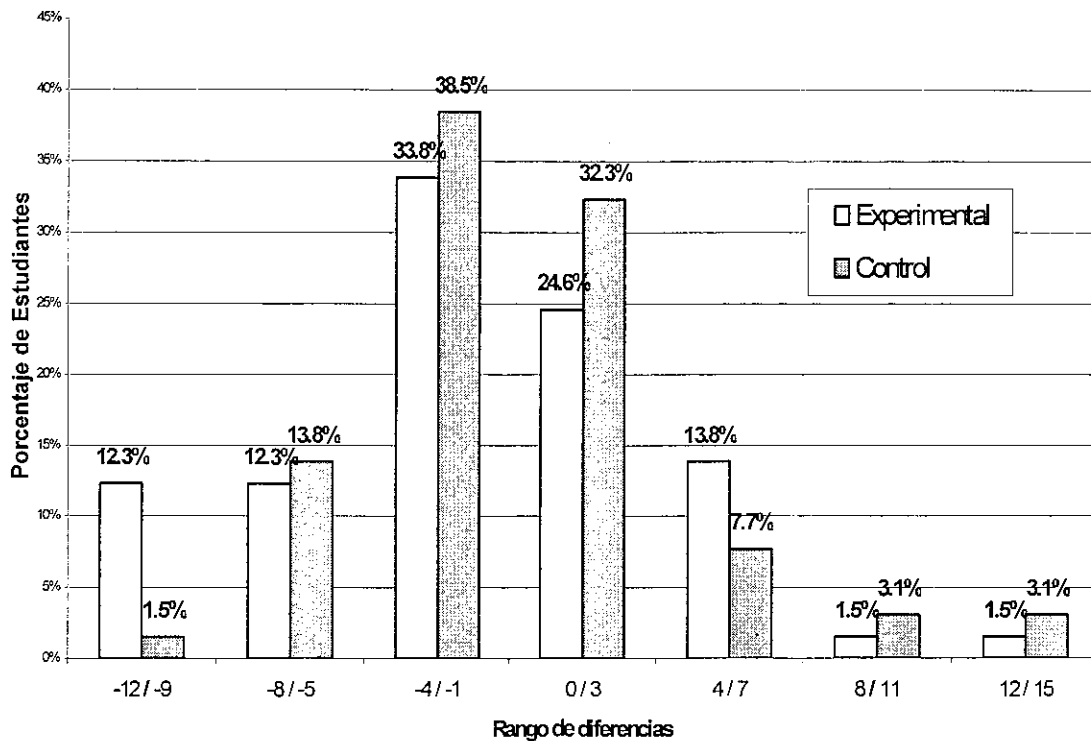
Gráfica 10  
Comparación diferencia de pruebas pre / post-1  
Grupos experimental / control  
Fase 1 Área de uso / categoría conciencia



Fase 2: tres meses después del tratamiento.

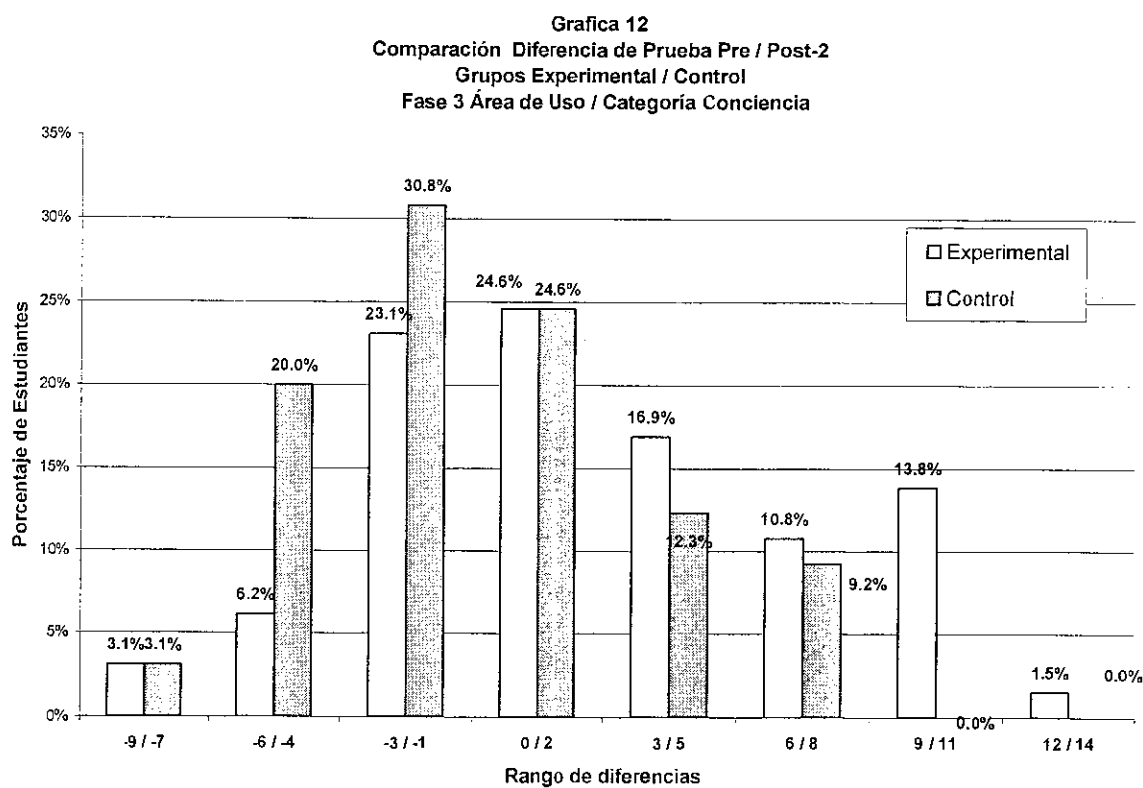
El grupo experimental y el grupo control se comportaron muy parecidos: el 42% del grupo experimental y el 46% del grupo control quedó igual o incrementaron entre 3 y 15 puntos, y el 58% del grupo experimental y el 54% del grupo control llegaron a disminuir entre 1 y 12 puntos. Ver gráfica 11.

Gráfica 11  
Comparación diferencia de pruebas post-2/ post-1  
Grupos experimental / control  
Fase 2 Área de uso / categoría conciencia



Fase 3: al terminar el proceso.

Los resultados muestran que el 68% del grupo experimental y el 46% del grupo control incrementaron entre 1 y 14 puntos. Se observa que la disminución de puntos fue así: el 32% del grupo experimental y el 54% del grupo control disminuyeron hasta 9 puntos. Estos resultados se muestran en la gráfica 12.



Las gráficas mostraron una diferencia aparente entre los grupos. Para confirmar si esa diferencia es significativa o no, se realizó un análisis estadístico el cual se describe en el capítulo de metodología, y los resultados se describen a continuación.

## B. Análisis estadístico inferencial

1. **Área de conocimiento: TISK.** Los resultados en la fase 1, indican que el grupo experimental tuvo una  $\bar{X} = 44.75$  (DE = 24.54) y el grupo control tuvo una  $\bar{X} = 4.00$  (DE = 28.08). Se encontró que las varianzas de los grupos son estadísticamente iguales ( $F = 1.31$ ,  $p = ns$ ). Luego se aplicó una prueba t de diferencia de medias en la que se encontró que éstas son significativamente diferentes ( $t = 8.94$ ,  $p < 0.001$ ).

Los resultados en la fase 2, indican que el grupo experimental tuvo una  $\bar{X} = -5.22$  (DE = 19.41) y el grupo control tuvo una  $\bar{X} = -24.46$  (DE = 31.71). Se encontró que las varianzas de los grupos son estadísticamente diferentes ( $F = 2.67$ ,  $p < 0.001$ ). Luego se aplicó una prueba t de diferencia de medias en la que se encontró que éstas son significativamente diferentes ( $t = 4.17$ ,  $p < 0.001$ ).

Los resultados en la fase 3, indican que el grupo experimental tuvo una  $\bar{X} = 40.46$  (DE = 28.38) y el grupo control tuvo una  $\bar{X} = -20.91$  (DE = 26.36). Se encontró que las varianzas de los grupos son estadísticamente iguales ( $F = 1.16$ ,  $p = ns$ ). Luego se aplicó una prueba t de diferencia de medias en la que se encontró que éstas son significativamente diferentes ( $t = 12.77$ ,  $p < 0.001$ ).

Ver cuadro 2.

**CUADRO 2**  
**DIFERENCIA DE MEDIAS / ÁREA DE CONOCIMIENTO**  
**TISK**

	TISK							
	Control		Experimental		F		t	
	$\bar{X}$	DS	$\bar{X}$	DS				
1a. Fase	4.00	28.08	44.75	24.54	1.31	(ns)	8.94	(****)
2a. Fase	-24.46	31.71	-5.22	19.41	2.67	(***)	4.17	(****)
3a. Fase	-20.91	26.36	40.46	28.38	1.16	(ns)	12.77	(****)

ns =  $p > 0.05$ , \* =  $p < 0.05$ , \*\* =  $p < 0.01$ , \*\*\* =  $p < 0.001$

2. **Área de conocimiento: categoría conciencia.** Los resultados en la fase 1, indican que el grupo experimental tuvo una  $\bar{X} = 6.01$  (DE = 3.18) y el grupo control tuvo una  $\bar{X} = 1.10$  (DE = 3.11). Se encontró que las varianzas de los grupos son estadísticamente iguales ( $F = 1.04$ ,  $p = ns$ ). Luego se aplicó una prueba t de diferencia de medias en la que se encontró que éstas son significativamente diferentes ( $t = 9.03$ ,  $p < 0.001$ ).

Los resultados en la fase 2, indican que el grupo experimental tuvo una  $\bar{X} = -0.77$  (DE = 2.55) y el grupo control tuvo una  $\bar{X} = -2.06$  (DE = 3.42). Se encontró que las varianzas de los grupos son estadísticamente diferentes ( $F = 1.80$ ,  $p < 0.01$ ). Luego se aplicó una prueba t de diferencia de medias en la que se encontró que éstas son significativamente diferentes ( $t = 2.44$ ,  $p < 0.01$ ).

Los resultados en la fase 3, indican que el grupo experimental tuvo una  $\bar{X} = 5.38$  (DE = 3.38) y el grupo control tuvo una  $\bar{X} = -0.98$  (DE = 3.17). Se encontró que las varianzas de los grupos son estadísticamente iguales ( $F = 1.13$ ,  $p = ns$ ). Luego se aplicó una prueba t de diferencia de medias en la que se encontró que éstas son significativamente diferentes ( $t = 11.08$ ,  $p < 0.001$ ).

Ver cuadro 3.

**CUADRO 3**  
**DIFERENCIA DE MEDIAS / AREA DE CONOCIMIENTO**  
**CATEGORÍA CONCIENCIA**

	Conciencia							
	Control		Experimental		F		t	
	$\bar{X}$	DS	$\bar{X}$	DS				
1a. Fase	1.10	3.11	6.01	3.18	1.04	(ns)	9.03	(***)
2a. Fase	-2.06	3.42	-0.77	2.55	1.80	(*)	2.44	(*)
3a. Fase	-0.98	3.17	5.38	3.38	1.13	(ns)	11.08	(***)

ns =  $p \geq 0.05$ , \* =  $p < 0.05$ , \*\* =  $p < 0.01$ , \*\*\* =  $p < 0.001$

3. **Área de uso: TISK.** Los resultados en la fase 1, indican que el grupo experimental tuvo una  $\bar{X} = 25.28$  (DE = 35.84) y el grupo control tuvo una  $\bar{X} = -5.63$  (DE = 38.14). Se encontró que las varianzas de los grupos son estadísticamente iguales

( $F = 1.13$ ,  $p = ns$ ). Luego se aplicó una prueba t de diferencia de medias en la que se encontró que éstas son significativamente diferentes ( $t = 4.83$ ,  $p < 0.001$ ).

Los resultados en la fase 2, indican que el grupo experimental tuvo una  $\bar{X} = -8.23$  ( $DE = 43.53$ ) y el grupo control tuvo una  $\bar{X} = -3.37$  ( $DE = 37.25$ ). Se encontró que las varianzas de los grupos son estadísticamente iguales ( $F = 1.37$ ,  $p = ns$ ). Luego se aplicó una prueba t de diferencia de medias en la que se encontró que éstas son iguales ( $t = -0.68$ ,  $p < ns$ ).

Los resultados en la fase 3, indican que el grupo experimental tuvo una  $\bar{X} = 16.78$  ( $DE = 34.80$ ) y el grupo control tuvo una  $\bar{X} = -9.57$  ( $DE = 27.22$ ). Se encontró que las varianzas de los grupos son estadísticamente diferentes ( $F = 1.16$ ,  $p < 0.01$ ). Luego se aplicó una prueba t de diferencia de medias en la que se encontró que éstas son significativamente diferentes ( $t = 4.81$ ,  $p < 0.001$ ).

Ver cuadro 4.

**CUADRO 4**  
**DIFERENCIA DE MEDIAS / AREA DE USO**  
**TISK**

	TISK						
	Control		Experimental		F		t
	$\bar{X}$	DS	$\bar{X}$	DS			
1a. Fase	-5.63	38.14	25.28	35.84	1.13 (ns)		4.83 (***)
2a. Fase	-3.37	37.25	-8.23	43.53	1.37 (ns)		-0.68 (ns)
3a. Fase	-9.57	27.22	16.78	34.80	1.63 (*)		4.81 (***)

ns =  $p \geq .05$ , \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$

4. **Área de uso: categoría conciencia.** Los resultados en la fase 1, indican que el grupo experimental tuvo una  $\bar{X} = 3.67$  (DE = 4.62) y el grupo control tuvo una  $\bar{X} = -0.03$  (DE = 4.40). Se encontró que las varianzas de los grupos son estadísticamente iguales ( $F = 1.10$ ,  $p = ns$ ). Luego se aplicó una prueba t de diferencia de medias en la que se encontró que éstas son significativamente diferentes ( $t = 4.75$ ,  $p < 0.001$ ).

Los resultados en la fase 2, indican que el grupo experimental tuvo una  $\bar{X} = -1.45$  (DE = 5.01) y el grupo control tuvo una  $\bar{X} = -0.48$  (DE = 4.31). Se encontró que las varianzas de los grupos son estadísticamente iguales ( $F = 1.35$ ,  $p = ns$ ). Luego se aplicó una prueba t de diferencia de medias en la que se encontró que éstas son iguales ( $t = -1.18$ ,  $p < 0.001$ ).

Los resultados en la fase 3, indican que el grupo experimental tuvo una  $\bar{X} = 2.34$  (DE = 4.79) y el grupo control tuvo una  $\bar{X} = -0.55$  (DE = 3.62). Se encontró que las varianzas de los grupos son estadísticamente diferentes ( $F = 1.75$ ,  $p < 0.01$ ). Luego se aplicó una prueba t de diferencia de medias en la que se encontró que éstas son significativamente diferentes ( $t = 3.88$ ,  $p < 0.001$ ).

Ver cuadro 5.

**CUADRO 5**  
**DIFERENCIA DE MEDIAS / AREA DE USO**  
**CATEGORÍA CONCIENCIA**

	Conciencia							
	Control		Experimental		F		t	
	$\bar{X}$	DS	$\bar{X}$	DS				
1a. Fase	-0.03	4.40	3.67	4.62	1.10	(ns)	4.75	(***)
2a. Fase	-0.48	4.31	-1.45	5.01	1.35	(ns)	-1.18	(ns)
3a. Fase	-0.55	3.62	2.34	4.79	1.75	(*)	3.88	(***)

ns =  $p \geq 0.05$ , \* =  $p < 0.05$ , \*\* =  $p < 0.01$ , \*\*\* =  $p < 0.001$

## V. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación aceptan la hipótesis que postula una relación entre el nivel de conciencia sobre la intimidación de las alumnas de magisterio para párvulos y la aplicación del programa Bully Busters, Un Manual para Maestros (Newman, Horne y Bartolomucci, 2000). Estos datos son congruentes con estudios realizados en otras poblaciones sobre la efectividad del programa por Howard, Horne y Jolliff (2001).

El manual elegido fue desarrollado en respuesta a la necesidad de hacer conciencia sobre intimidación en los maestros y para incrementar su conocimiento y el uso de habilidades de intervención sobre este fenómeno, para que así ellos sean capaces de reducir, eliminar y prevenir comportamientos intimidatorios en clase.

Las alumnas que participaron en el programa Bully Busters incrementaron conocimientos sobre intimidación. Estos conocimientos están dirigidos especialmente a saber en qué consiste la intimidación, dónde se produce, quién la realiza y cómo se puede prevenir.

Los resultados del estudio muestran que, en general, el grupo experimental, que recibió el entrenamiento, en relación al grupo control tuvo un mayor incremento de puntos en el área de conocimiento y en el área de uso. La ganancia de puntos fue mayor en el área de conocimiento, probablemente debido a que el programa tuvo un enfoque más teórico: estaba dirigido hacer conciencia sobre la intimidación y los talleres no tuvieron una parte de aplicación de campo. Es importante señalar que una limitación que tuvo este estudio fue que en el programa de tratamiento no se utilizaron todas las dinámicas que el programa indica, sino que sólo algunas de ellas para adecuar el programa al tiempo y espacio disponible.

De acuerdo a los datos obtenidos, el mayor incremento de puntos del grupo experimental fue en el área de conocimiento, tanto en el TISK como en la categoría

“Conciencia sobre la intimidación y victimización”. Este incremento se observa en los resultados de la fase 1, que fue después del tratamiento. Por ello se asume que hubo una buena adquisición de conocimiento por parte de las alumnas en el grupo experimental y que el programa fue efectivo.

Los resultados de la fase 2 (diferencia entre la segunda y tercera aplicación), tres meses después del tratamiento, muestran que hubo una disminución de puntos en el grupo experimental en el área de conocimiento, y que fue menor a la disminución del grupo control. Esta disminución se explica probablemente debido al tiempo transcurrido y a efectos del olvido, ya que durante ese tiempo las participantes seguramente no tuvieron un repaso sobre el tema de intimidación.

Los resultados de la fase 3, es decir, la diferencia entre la primera y la última aplicación, para el área de conocimiento, indican que las alumnas que recibieron el curso, tuvieron puntuaciones sustancialmente mayores que aquéllas que no recibieron el curso. Con esto se evidencia la efectividad del tratamiento.

En cuanto a los resultados de la fase 1 y los resultados de la fase 3, se observa que el grupo experimental mantuvo puntuaciones significativamente más alta que el grupo control en el área de conocimiento. Esto indica que las alumnas que recibieron el tratamiento incrementaron su conciencia sobre la intimidación y que, a pesar del tiempo transcurrido y de los posibles efectos del olvido, mantuvieron esos conocimientos.

Las participantes del grupo control mostraron cambios, que podrían deberse a factores no controlados en esta investigación: En la fase 1, para el área de conocimiento hubo un incremento de puntos, pero en las siguientes fases, por el contrario, el grupo tuvo una tendencia a la disminución de puntos. Una posible explicación para ello es que las alumnas respondieron en el pretest con poca veracidad, y luego en los postests siguientes gradualmente respondieron con más veracidad ya que al no adquirir conocimiento sobre intimidación y al darse cuenta que las pruebas no eran parte de sus evaluaciones, realmente reflejaron lo que sabían.

Es importante señalar, que a pesar que el programa estaba dirigido a la conciencia sobre intimidación, el grupo experimental tuvo un incremento en el área de uso, tanto en la fase 1 como en la fase 3. En la fase 2, el grupo experimental se comportó de la misma manera que el grupo control: la diferencia no fue significativa entre ambos grupos. Este resultado se explica probablemente porque el grupo experimental, durante el programa, no recibió entrenamiento sobre estrategias para usar en la práctica.

Sin embargo, los resultados del grupo experimental en el área de uso, fase 1 y fase 3, indican que el programa fue efectivo para esta área.

Los resultados de esta investigación indican que se obtuvo éxito en el objetivo del estudio: determinar que existe relación entre el nivel de conciencia y la aplicación del programa, ya que las alumnas que recibieron el programa incrementaron la conciencia respecto al nivel inicial y en comparación al otro grupo.

Aunque no era el fin de esta investigación trabajar sobre el área de uso, cabe señalar que se dio una base de conocimiento teórico que puede usarse en la aplicación práctica, pero es necesario aprender estrategias de aplicación y tener una práctica supervisada como entrenamiento.

## VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En la fundamentación teórica de este estudio se señala la necesidad de entrenar a los profesores sobre el proceso de intimidación, para que ellos sean capaces de prevenir, reducir, intervenir y contrarrestar este fenómeno en la escuela. Esta capacitación deberá realizarse antes de iniciar su desempeño docente y repetirse en forma continua durante su vida profesional. Para que esta capacitación tenga éxito se ha visto que es esencial tener conciencia sobre la intimidación y la implicación activa de los profesores.

Desarrollar esta investigación ha enseñado más de lo que se propuso conocer, ya que los datos cuantitativos mostraron resultados interesantes, pero además en el aspecto cualitativo, las alumnas que recibieron el programa manifestaron que era la primera vez que alguien les hablaba del tema, y que ellas en algún momento de su vida fueron víctimas, testigos, o agresoras del fenómeno de la intimidación, y que esto había dejado huellas en su vida. Las participantes agradecieron el curso e indicaron que les gustaría recibir más entrenamiento sobre el tema.

Las conclusiones principales de los análisis estadísticos se pueden resumir como sigue:

1. Los resultados indican que existe relación estadísticamente significativa entre el nivel de conciencia sobre la intimidación de las alumnas de magisterio para párvulos y la aplicación del programa **Bully Buster, Un Manual Para Maestros**.
2. El programa **Bully Busters, Un Manual Para Maestros** es efectivo para incrementar la conciencia sobre intimidación en las alumnas de magisterio para párvulos.
3. En la fase 2, tres meses después a la aplicación del programa, se produjo una reducción del nivel de conciencia en las alumnas que recibieron el

tratamiento, probablemente debido a los efectos del tiempo transcurrido y al decaimiento por olvido.

4. Los efectos del programa fueron más evidentes inmediatamente después del programa.
5. A pesar del paso del tiempo y de los posibles efectos del olvido, las alumnas que recibieron el programa incrementaron la conciencia respecto al nivel inicial que tenían, y en comparación al grupo control.

En Guatemala estos resultados adquieren especial importancia, ya que en el caso de la población infantil del país, la pre-primaria ha tenido un aumento de la tasa neta de escolaridad tanto en el área urbana como rural y como ya se mencionó anteriormente, debido a que los patrones de violencia se desarrollan en las primeras etapas de la vida, se sugiere que la prevención de la violencia comience cuando los niños son pequeños y que continúe durante todos los años escolares.

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación y tomando en cuenta el marco teórico que la sustenta, se sugiere que se tomen en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. El Estado no puede soslayar su obligación en la educación, referente a la formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar.
2. Despertar una mayor conciencia del problema de agresores y de víctimas y facilitar su comprensión, lo cual supone también borrar algunos de los mitos existentes sobre la intimidación y sus causas.
3. La explosión demográfica infantil necesita que los maestros sean preparados profesionalmente para combatir la intimidación ya que afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje, dificultando que la escuela cumpla con sus objetivos.

4. Las intervenciones socio cognoscitivas para prevención de la violencia deben ser introducidas en los programas preescolares.
5. En los programas de estudio de las escuelas de preparación profesional para profesores de todos los niveles educativos se debe incluir la concientización de todos los niveles de intimidación entre escolares.
6. Los programas sobre intimidación deben incluir teoría y práctica escalonada y verificación de su efectividad.
7. Al concluir su preparación profesional, el educador tiene que ser capaz de reconocer la intimidación, prevenirla e intervenir eficientemente.
8. Con la experiencia acumulada, deberíamos los educadores guatemaltecos, ya concientizados y entrenados, modificar o crear nuevos manuales para preparar a las nuevas generaciones de educadores sobre el manejo, prevención e intervención del total tema de la intimidación.
9. Hacer conciencia en los estudiantes de educación que los maestros son los agentes de cambio indicados para modificar los hábitos infantiles y que deben asumir sus compromisos y responsabilidades en la prevención de la violencia y en la educación para la convivencia.

## VII. BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. Y Ribes, E. 1978. *Modificación de Conducta: análisis de la agresión y la delincuencia*. México, Editorial Trillas.
- Banks, R. 1998 “*La intimidación en las escuelas*”. Eric Digest EDO-PS-98-14.  
Recopilado el 12 de agosto del 2003, del sitio:  
<http://ecap.crc.uiuc.edu/ecccarchive/digest/1998/banks98s.html>
- Castro, J.A. y Santos J.D. 2001, *Del Castigo a la disciplina positiva: más allá de la violencia en la educación*. España: amarú Ediciones
- Coloroso, Barbara. 2003 *The Bully, the Bullied, and the Bystander*. U.S.A. Harper Collins
- Desarrollo Humano, mujeres y salud*. 2002 Sistema de las Naciones Unidas en Guatemala, 5°. Informe. Guatemala
- Epp, J.R. y Watkinson, A.M. 1999. *La Violencia en el Sistema Educativo*. Madrid, Editorial La Muralla S.A.
- Espinoza, Evelyn. 2004. *Impacto del maltrato escolar en el rendimiento académico de estudiantes del nivel medio*. Tesis Universidad del Valle de Guatemala.

- Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas.* 2003. PREAL Año 1, No. 1. Santiago de Chile
- Freedman, J. 2000. *Manejando las burlas: cómo los padres pueden ayudar a sus hijos.* Eric Digest EDO-PS-00-3. Recopilado el 12 de agosto del 2003, del sitio: <http://ecap.crc.uiuc.edu/ecccarchive/digest/2000/freedoos.html>
- Gómez, C., Calatayud A. 2002. *La evaluación de la formación permanente del profesorado como variable de calidad educativa.* *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* Recopilado el 13 de junio del 2003 del sitio: [www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp](http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp)
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. 1998. *Metodología de la investigación*, 2ª ed. México, McGraw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Howard, N.; Horne A. y Jolliff, D. 2001. *Self-efficacy in a new training model for the prevention of bullying in schools*, [Estados Unidos]. The Howard Press Inc.
- Imberti, Julieta . 2001. *Violencia y escuela.* Buenos Aires, Editorial Paidós.

- Jewett, J. y Peterson, K. 2003. *El estrés y los niños pequeños*. Eric Digest EDO-PS-03-4. Recopilado el 12 de agosto del 2003, del sitio:  
<http://ecap.crc.uiuc.edu/eccarchive/digest/2003/jewett03s.html>
- Johnson, David W. y Johnson Roger T. 1999. *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires, Editorial Piados.
- Kazdin, Alan E. 1978. *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. México, Editorial El Manual Moderno.
- Klineberg,, Otto. 1996. *La Violencia y sus causas*. Paris, Editorial de la UNESCO.
- León y Montero . 1997. *Diseño de investigaciones*. Marid, McGraw-Hill/Interamerica.
- Lleó Fernández, Rocío. 2000. *La violencia en los colegios: una revisión bibliográfica*. Recopilado el 1 Agosto 2003 del sitio:  
<http://www.cip.fuhem.es/violencia/revbiblio.html>
- Magenzdo, A. 2001. *La intimidación entre estudiantes: una realidad presente en los establecimientos educacionales*. Recopilado el 10 de julio del 2003 del sitio:  
<http://lacolina.lasalle.org.ve/attach/153/default/laintimidacionentreestudiant esrtf.rtf>

- Moreno, J.M. 1998 . *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. Revista Iberoamericana de Educación, No. 5 – Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación. Recopilado el 12 de junio del 2003 del sitio: [www.campus\\_oei.org/rie18.htm](http://www.campus_oei.org/rie18.htm)
- Mussen; P.; Conger, J. y Kagan, J. 1987. *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México, Editorial Trillas.
- Newman D.; Horne A. y Bartolomucci C . 2000. *Bully busters: a teacher's manual*. Illinois, Mcnaughton & Gunn, Inc
- O'Moore, M. 1998. *Temas críticos para formación de profesores en hacer frente a la intimidación y tratos injustos. Conferencia Europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas*. Recopilado el 25 de julio del 2003 del sitio: [www.gold.ac.uk/euconf/spanish/ponencia/omooore.html](http://www.gold.ac.uk/euconf/spanish/ponencia/omooore.html)
- Olweus, D. 1998. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. España, Ediciones Morata.
- Ortega Ruiz, R; Mora-Merchán, J. 2000. *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla, Mergablum, Edición y Comunicación.
- Pace e Dintorni. 1989. *Educación en la no-violencia*. Madrid, Editorial y Distribuidora, S.A.

- Pain, J. 1998. *Iniciativas en el aula para reducir la violencia en la escuela. Conferencia Europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas*. Recopilado el 25 de julio del 2003 del sitio: [www.gold.ac.uk/euconf/spanish/ponencia/pain.html](http://www.gold.ac.uk/euconf/spanish/ponencia/pain.html)
- Palomero J.E.; Hernández, M.R. 2002. *La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44. Recopilado el 2 de julio del 2003 del sitio: [www.aufop.org/publica/ifp\\_44.asp](http://www.aufop.org/publica/ifp_44.asp)
- Ritchey, Ferris J. 2001. *Estadística para las ciencias sociales*. México, McGraw Hill.
- Ross, J. y Watkinson A. 1999. *La violencia en el sistema educativo*. Madrid, Editorial La Muralla.
- Sacayón M., Eduardo E. 2003. *Un llanto ante la sociedad*. Guatemala, Editorial Serviprensa, S.A.
- Thornton TN, et al. 2001. *Prácticas óptimas para la prevención de la violencia juvenil: libro de referencia para la acción comunitaria*. Atlanta, Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades.
- Van Rillaer, J. 1978. *La agresividad humana*. Barcelona, Editorial Herder.

Violencia Institucional, Seminario 7. 1998. *Conferencia Europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas*. Recopilado el 25 de julio del 2003 del sitio:

[www.gold.ac.uk/euconf/spanish/seminario/sem7.html](http://www.gold.ac.uk/euconf/spanish/seminario/sem7.html)

**VIII. APÉNDICE**

**INVENTARIO DE HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS PARA PROFESORES  
(TISK)**

## INVENTARIO DE HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS PARA PROFESORES

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

Las siguientes preguntas evalúan su conocimiento sobre las diversas intervenciones de intimidadores y víctimas y qué tan seguido utiliza usted ciertas técnicas y recursos. Por favor complete la respuesta circulando la opción que mejor refleja (a) su conocimiento de la intervención y (b) el uso que usted hace de la intervención. Se han dejado espacios en blanco al final del cuestionario para que usted describa otras estrategias y recursos que haya utilizado. Los asteriscos (\*) son comunes a la capacitación del maestro y no a un programa de prevención de intimidación.

Conocimiento de la intervención      D = Desconocido    P = Poco Conocido      M = Muy Conocido

Uso de la intervención                N = Nunca            A = Algunas Veces      S = Seguido

### INTERVENCION

Descripción	Conocimiento			Uso		
1 Establecer una política de cero tolerancia: no intimidación.	D	P	M	N	A	S
2 Enseñar a las víctimas habilidades sociales (Ej.: auto presentación, lenguaje corporal, habilidades para enfrentar conflictos).	D	P	M	N	A	S
3 Enseñar a las víctimas habilidades de auto confianza físicas y verbales (Ej: palabras de auto confianza, postura, contacto visual).	D	P	M	N	A	S
4 Utilizar mediación entre compañeros (entrenar al grupo de estudiantes a ayudar a que el intimidador y la víctima logren un acuerdo).	D	P	M	N	A	S
5 Utilizar un equipo de apoyo de maestros como recurso para consultas y apoyo en problemas de intimidación.	D	P	M	N	A	S
6 Utilizar un equipo de apoyo de estudiantes como recurso para hacer consultas y dar apoyo en problemas de intimidación.	D	P	M	N	A	S
7 Poner consecuencias para acciones / conductas no deseadas que cometan los intimidadores.	D	P	M	N	A	S
8 Reforzar comportamientos no intimidadores (Ej.: conductas de ayuda, enfocadas en la tarea, comportamiento asertivo /no agresivo, etc.).	D	P	M	N	A	S
9 Enseñar habilidades sociales para participar en grupos, en conversaciones y en otras actividades sociales.	D	P	M	N	A	S

11	Ayudar a las víctimas de intimidación a identificar habilidades y comportamientos que deseen aprender.	D	P	M	N	A	S
12	Enseñar a las víctimas habilidades para crear confianza y auto estima.	D	P	M	N	A	S
13	Resaltar las fortalezas de la víctima y del intimidador ( ayuda a los estudiantes a estar conscientes de sus fortalezas)	D	P	M	N	A	S
14	Utilizar las "Cuatro R" del control de la intimidación: Reconocer, Remover, Revisar, Responder.	D	P	M	N	A	S
15	Inculcar una actitud de esperanza y motivación a los intimidadores y a las víctimas.	D	P	M	N	A	S
16	Motivar a los intimidadores a comprender el punto de vista de las víctimas (ayudar a los intimidadores a desarrollar una relación de empatía con la víctima).	D	P	M	N	A	S
17	Realizar discusiones abiertas con el intimidador y la víctima.	D	P	M	N	A	S
18	Enseñar a los intimidadores a enumerar y priorizar comportamientos que requieren cambio.	D	P	M	N	A	S
19	Utilizar acuerdos escritos con los intimidadores.	D	P	M	N	A	S
20	Utilizar acuerdos escritos con las víctimas.	D	P	M	N	A	S
21	Recompensar el progreso (aproximaciones sucesivas a la conducta deseada).	D	P	M	N	A	S
22	Enseñar al intimidador alternativas de comportamientos de no agresión y no intimidación.	D	P	M	N	A	S
23	Enseñar a las víctimas habilidades de adaptación.	D	P	M	N	A	S
24	Proveer apoyo a las víctimas (política de "puertas abiertas").	D	P	M	N	A	S
25	Enseñar a los intimidadores una mejor forma de pensar (cambiar de una evaluación basada en agresividad a una basada en positivismo ).	D	P	M	N	A	S
26	Enseñar a los estudiantes a reconocer e identificar las características y conductas de diferentes tipos de intimidadores.	D	P	M	N	A	S
27	Enseñar a los estudiantes a reconocer e identificar las características y conductas de diferentes tipos de víctimas.	D	P	M	N	A	S
28	Utilizar un enfoque que invite al intimidador y a la víctima a compartir sus puntos de vista.	D	P	M	N	A	S
29	Reforzar las conductas, no al niño (por ejemplo "José, estoy orgulloso de ti por ...).	D	P	M	N	A	S
30	Utilizar elogios y dar atención para reforzar el buen comportamiento y los logros.	D	P	M	N	A	S
31	Utilizar técnicas de sobre- corrección a los niños intimidadores.	D	P	M	N	A	S

32	Quitar privilegios a los intimidadores.	D	P	M	N	A	S
33	Enseñar a todos los estudiantes los efectos a largo plazo de la victimización.	D	P	M	N	A	S
34	Utilizar la dramatización y el cambio de papeles para enseñar a los intimidadores qué se siente ser la víctima.	D	P	M	N	A	S
35	Dar seguimiento a los incidentes de intimidación.	D	P	M	N	A	S
*37	Establecer e implementar reglas en la clase y un código de conducta.	D	P	M	N	A	S
*38	Modelar toma de decisiones, respeto por los demás y actitudes positivas.	D	P	M	N	A	S
39	Utilizar el aprendizaje cooperativo con los niños intimidadores y las víctimas (incorporación de proyectos en grupos).	D	P	M	N	A	S
40	Enseñar a los intimidadores y a las víctimas habilidades de comunicación verbal y no verbal (por Ej. Compartir opiniones, comunicarse en situaciones de conflicto, escuchar a los demás, etc).	D	P	M	N	A	S
41	Enseñar a los intimidadores y a las víctimas habilidades para resolver conflictos en conjunto (enseñar a los intimidadores y a las víctimas a responsabilizarse por encontrar sus propias soluciones a través de la negociación).	D	P	M	N	A	S
42	Crear oportunidades de éxito para los estudiantes.	D	P	M	N	A	S
43	Implementar un sistema de amistad (formar parejas: un estudiante de confianza con uno de nuevo ingreso )	D	P	M	N	A	S
44	Desvanecer inmediatamente las situaciones de intimidación en el aula y discutir el problema con el intimidador después de clase, en privado.	D	P	M	N	A	S
45	Enseñar a los intimidadores habilidades para manejar la cólera.	D	P	M	N	A	S
46	Enseñar a los intimidadores y a la víctima técnicas de relajación.	D	P	M	N	A	S
47	Enseñar a los intimidadores técnicas de auto control.	D	P	M	N	A	S
48	Enseñar a las víctimas a encontrar su "rincón donde se sientan seguros".	D	P	M	N	A	S
*49	Referirlos con el consejero u orientador.	D	P	M	N	A	S
*50	Consultar con el consejero escolar, psicólogo escolar u otro profesional.	D	P	M	N	A	S
51	Corregir / reprender verbalmente al intimidador individualmente para evitar reforzar una conducta que busque llamar la atención.	D	P	M	N	A	S
52	Implementar actividades en clase para hacer más conciencia sobre la intimidación / victimización.	D	P	M	N	A	S

53	Implementar en la clase actividades enfocadas a la prevención de la intimidación.	D	P	M	N	A	S
54	Resolver problemas en grupo y con otros profesores.	D	P	M	N	A	S
55	Hacer que los alumnos lleven un registro de los incidentes de intimidación / victimización que presencien.	D	P	M	N	A	S
*56	Hacer referencias a formas de disciplina.	D	P	M	N	A	S
57	Contactar a los padres por teléfono, carta o en una reunión, cuando el estudiante muestre mal comportamiento..	D	P	M	N	A	S
58	Contactar a los padres por el buen comportamiento de los estudiantes.	D	P	M	N	A	S
59	El profesor y el colegio proveen talleres, seminarios y otras oportunidades para que los padres obtengan nueva información y nuevas habilidades.	D	P	M	N	A	S
*60	Pedir el consejo de otro profesor.	D	P	M	N	A	S
*61	Utilizar un registro escrito de la conducta (lleve un registro de los incidentes de intimidación y de las intervenciones).	D	P	M	N	A	S
62	Utilizar una señal consistente para indicar que la lección del día está comenzando.	D	P	M	N	A	S
63	Desarrollar una relación especial con cada niño.	D	P	M	N	A	S
64	Creer que usted puede obtener de los estudiantes el resultado de éxito deseado.	D	P	M	N	A	S