



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1803

**Facultad de Educación**

**El bullying escolar y la competencia socioemocional: hacia el diseño de  
estrategias educativas antibullying**

**Trabajo presentado para optar al título de magíster en educación, énfasis  
Estudios Educativos en Cognición y Creatividad**

**JOHANNA PATRICIA ÁLVAREZ PULGARÍN**

**Asesora**

**DRA. MARÍA ALEXANDRA RENDÓN URIBE**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2015



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

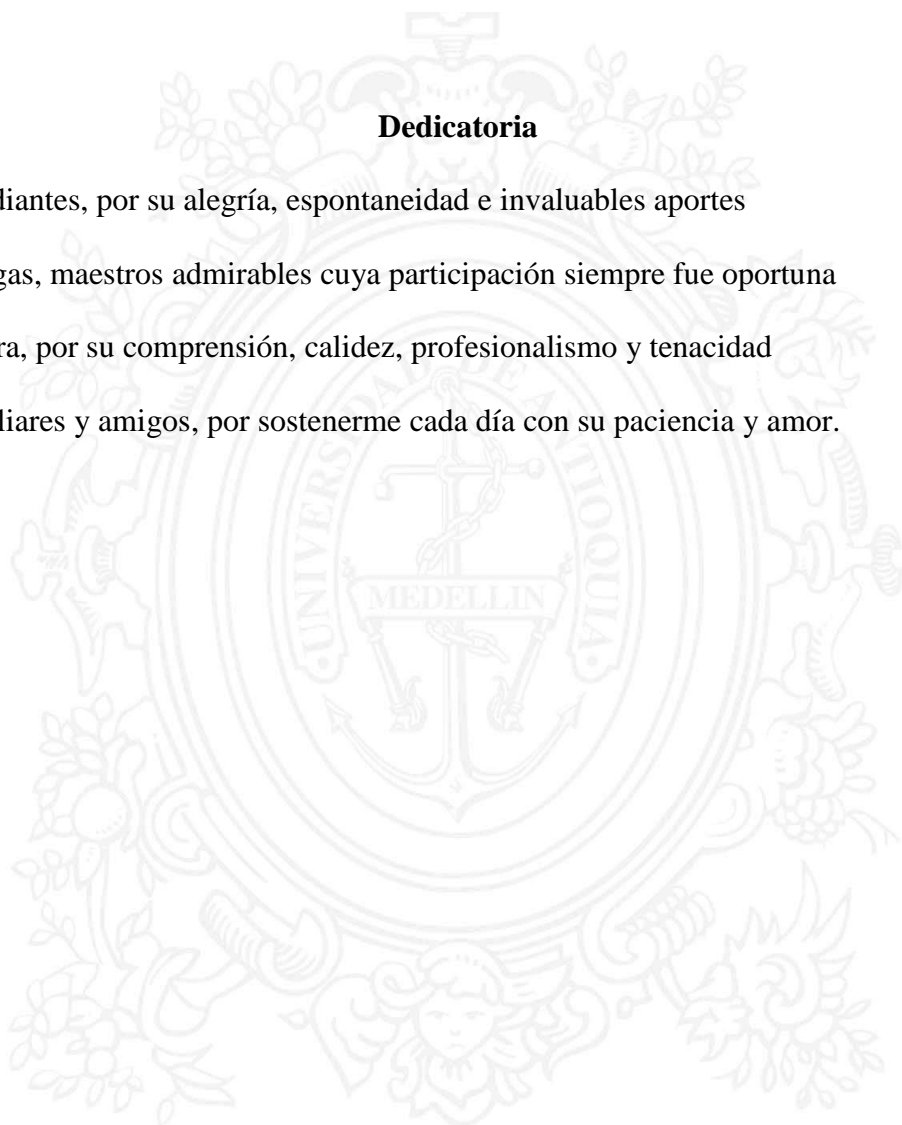
## **Dedicatoria**

A mis estudiantes, por su alegría, espontaneidad e invaluable aportes

A mis colegas, maestros admirables cuya participación siempre fue oportuna

A mi asesora, por su comprensión, calidez, profesionalismo y tenacidad

A mis familiares y amigos, por sostenerme cada día con su paciencia y amor.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Presentación

Sobreestimar o desestimar una situación de violencia en la escuela equivale a estar desenfocado en la búsqueda de soluciones a problemáticas tan complejas como el bullying escolar. Aunque este tema puede llegar a ser alarmante; nombrar todo conflicto que aparece cotidianamente en los espacios escolares como “acoso”, “intimidación” o “bullying”, resulta tan equivocado y dañino como llegar a darle poca importancia al surgimiento de un caso real.

Actualmente, es ineludible que las instituciones educativas conozcan con rigor, lo que es, lo que implica, pero sobretodo, tener a la mano herramientas que eviten la aparición del bullying. Habilidades de percepción, comprensión y regulación de las emociones, apuntan a la formación socioemocional, como una estrategia esencial a la hora de hacerle frente a la agresión y evitar el escalonamiento hacia otro tipo de violencias entre escolares.

Además de diferenciar entre lo que es y lo que no es bullying, las instituciones educativas, necesariamente, deben conocer qué características y alcances tiene este tipo de fenómeno en sus comunidades educativas específicamente. Para ello, un trabajo de identificación y caracterización de situaciones relacionadas con bullying, permite dar un tratamiento mucho más ajustado a los casos específicos que puedan presentarse, y mejor aún, ayuda a realizar mejores tareas de prevención y detección de situaciones, evitando así, sobrestimar o desestimar la gravedad del asunto.

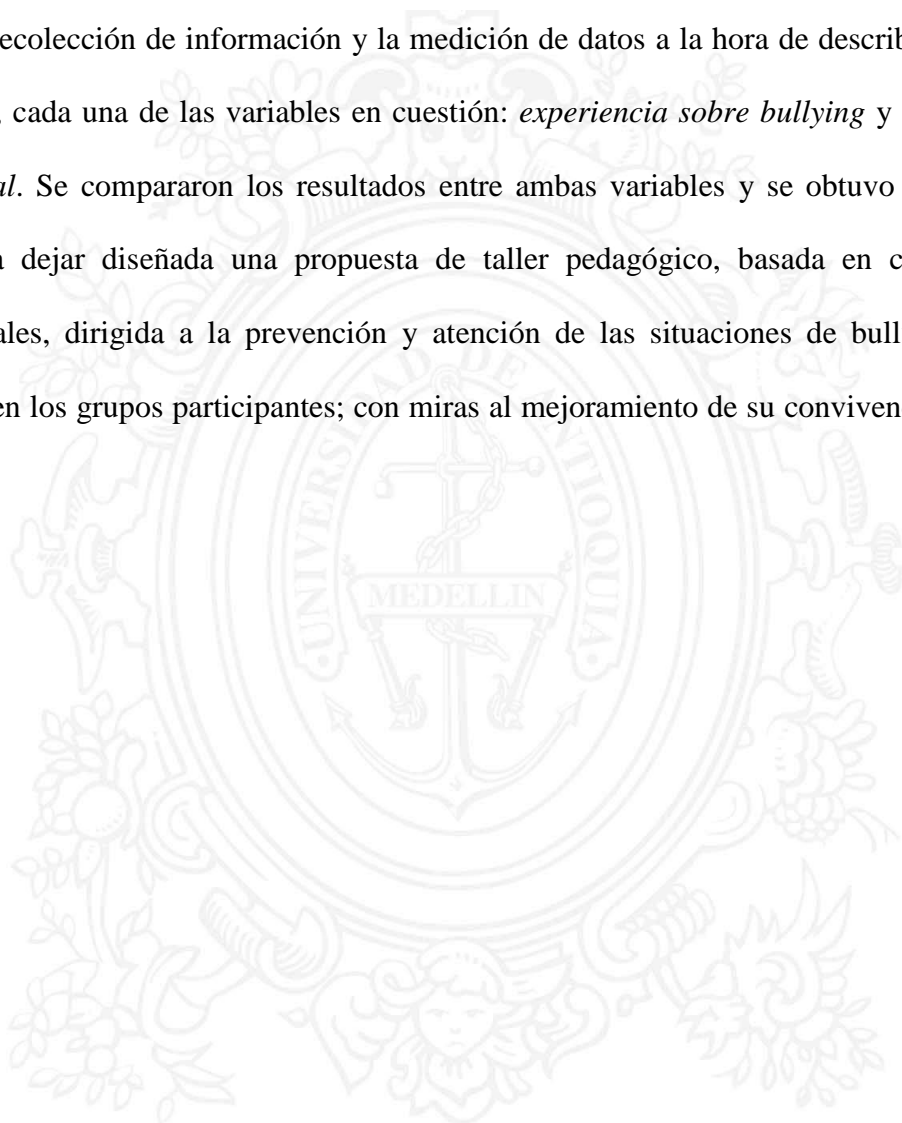
De ahí que, desde el enfoque descriptivo que rige el presente estudio, se buscó caracterizar las experiencias sobre bullying y el estado de las competencias socioemocionales de los estudiantes de los grados 4° y 5° de la I.E. Eduardo Santos de la ciudad de Medellín, en el año 2014. Para



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

ello, se adoptó el modelo de enfoque dominante utilizándose técnicas e instrumentos que facilitaron la recolección de información y la medición de datos a la hora de describir, de forma independiente, cada una de las variables en cuestión: *experiencia sobre bullying* y *competencia socioemocional*. Se compararon los resultados entre ambas variables y se obtuvo información relevante para dejar diseñada una propuesta de taller pedagógico, basada en competencias socioemocionales, dirigida a la prevención y atención de las situaciones de bullying escolar manifestadas en los grupos participantes; con miras al mejoramiento de su convivencia escolar y social.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Contenido

<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>13</b>
<b>PREGUNTA.....</b>	<b>20</b>
<b>ANTECEDENTES.....</b>	<b>20</b>
LEY ANTIBULLYING EN COLOMBIA .....	27
<b>JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>29</b>
<b>OBJETIVOS DEL PROYECTO .....</b>	<b>33</b>
<b>OBJETIVO GENERAL .....</b>	<b>33</b>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....</b>	<b>34</b>
<b>REFERENTES TEÓRICOS.....</b>	<b>35</b>
<b>EL BULLYING VISTO COMO UNA VIOLENCIA ESCOLAR. ....</b>	<b>36</b>
<b>BULLYING: HACIA LA COMPRESIÓN DEL CONCEPTO. ....</b>	<b>39</b>
<b>ROLES DENTRO DE UNA SITUACIÓN DE ACOSO.....</b>	<b>42</b>
LAS VÍCTIMAS O ACOSADOS. ....	42
LOS AGRESORES O ACOSADORES.....	44
LOS ESPECTADORES O TESTIGOS. ....	45
<b>RECOMPENSAS EN LA MANIFESTACIÓN DEL BULLYING .....</b>	<b>47</b>
<b>CONSECUENCIAS DERIVADAS DE LA PROBLEMÁTICA DE BULLYING.....</b>	<b>50</b>
<b>EL BULLYING Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN. ....</b>	<b>51</b>
<b>LAS CONVIVENCIAS ESCOLARES, LOS CONFLICTOS Y EL BULLYING. ....</b>	<b>54</b>

<b>DE LA COMPETENCIA GENERAL A LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL.....</b>	<b>56</b>
SOBRE EL CONCEPTO DE EMOCIÓN.....	56
¿LAS EMOCIONES SON EDUCABLES?.....	59
SOBRE EL CONCEPTO DE COMPETENCIA .....	61
<b>LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL.....</b>	<b>63</b>
<b>COMPONENTES DE LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL.....</b>	<b>67</b>
<b>COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL Y EDUCACIÓN. ....</b>	<b>70</b>
<b><u>DISEÑO METODOLÓGICO .....</u></b>	<b><u>74</u></b>
<b>MODALIDAD .....</b>	<b>74</b>
<b>ALCANCE DEL ESTUDIO .....</b>	<b>74</b>
<b>PARTICIPANTES Y MUESTRA .....</b>	<b>75</b>
<b>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS .....</b>	<b>76</b>
<b>TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN .....</b>	<b>77</b>
<b>PLAN PARA EL ANÁLISIS DE DATOS .....</b>	<b>85</b>
<b>TRIANGULACIÓN .....</b>	<b>89</b>
<b><u>RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS.....</u></b>	<b><u>91</u></b>
<b>INSTRUMENTO DE CARACTERIZACIÓN BULLYING ESCOLAR .....</b>	<b>91</b>
<b>CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES ESTUDIANTES .....</b>	<b>110</b>
<b>CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PADRES DE FAMILIA.....</b>	<b>125</b>
<b>COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL PADRES VS ESTUDIANTES .....</b>	<b>136</b>
<b>GUÍAS DE OBSERVACIÓN DE ESTUDIANTES .....</b>	<b>138</b>





<b>GUÍAS DE OBSERVACIÓN DE DOCENTES .....</b>	<b>146</b>
<b>OBSERVACIONES DE DOCENTES VS OBSERVACIONES DE ESTUDIANTES .....</b>	<b>153</b>
<b>ENTREVISTAS A DOCENTES.....</b>	<b>154</b>
<b>GRUPO FOCAL .....</b>	<b>164</b>
ESTUDIANTES CON TENDENCIA A PERFIL DE “VÍCTIMAS” .....	165
ESTUDIANTES CON TENDENCIA A PERFIL DE “AGRESORES” .....	170
ESTUDIANTES CON TENDENCIA A PERFIL DE “TESTIGOS” (DEFENSORES-REFORZADORES).....	172
DISCUSIONES GENERALES (GRUPO MIXTO) .....	176
<b><u>ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</u></b>	<b><u>179</u></b>
<b>EXPERIENCIAS QUE SOBRE BULLYING TIENEN LOS ESTUDIANTES DE 4° Y 5° DE BÁSICA PRIMARIA DE LA I.E. EDUARDO SANTOS. ....</b>	<b>179</b>
<b>CARACTERIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS 4° Y 5°. ....</b>	<b>186</b>
<b>EXPERIENCIAS QUE SOBRE BULLYING TIENEN LOS DOCENTES Y LOS ESTUDIANTES DE LA I.E. ....</b>	<b>190</b>
<b>CONTRASTE DE LOS RESULTADOS SOBRE LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL Y LAS EXPERIENCIAS SOBRE BULLYING CON EL FIN DE DISEÑAR Y DEJAR PLANTEADA UNA PROPUESTA DE TALLER PEDAGÓGICO ANTIBULLYING. ....</b>	<b>213</b>
<b><u>CONCLUSIONES.....</u></b>	<b><u>220</u></b>
<b><u>RECOMENDACIONES .....</u></b>	<b><u>224</u></b>
<b><u>TALLER PEDAGÓGICO ANTIBULLYING: UN ENFOQUE DESDE LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL</u></b> <b>.....</b>	<b><u>227</u></b>
<b><u>BIBLIOGRAFÍA .....</u></b>	<b><u>273</u></b>



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Lista de tablas

Tabla 1. Porcentajes generales del bloque: Conocimiento sobre Bullying.....	93
Tabla 2. Porcentajes por género. Conocimiento sobre Bullying.....	94
Tabla 3. Porcentajes por grado. Conocimiento sobre Bullying.....	95
Tabla 4. Porcentajes por rangos de edades. Conocimiento sobre Bullying.....	96
Tabla 5. Porcentajes generales del bloque: Experiencia Personal con el Bullying.....	97
Tabla 6. Porcentajes por género. Experiencia Personal con el Bullying.....	98
Tabla 7. Porcentajes por grado. Experiencia Personal con el Bullying.....	99
Tabla 8. Porcentajes por edad, Experiencia Personal con el Bullying.....	100
Tabla 9. Porcentajes generales del bloque: Papel de la institución respecto al Bullying.....	101
Tabla 10. Porcentaje por género, Papel de la institución respecto al Bullying.....	103
Tabla 11. Porcentaje por grados, Papel de la institución respecto al Bullying.....	103
Tabla 12. Porcentaje por rango de edades, Papel de la institución respecto al Bullying.....	104
Tabla 13. Puntuaciones generales Cuestionario de Competencia Socioemocional (CCSE) Versión Estudiantes.....	112
Tabla 14. Puntuaciones por género. CCSE. Versión Estudiantes.....	115
Tabla 15. Puntuaciones por grado. CCSE. Versión Estudiantes.....	117
Tabla 16. Puntuaciones por edad. CCSE. Versión Estudiantes.....	118
Tabla 17. Prueba Alfa de Cronbach. CCSE. Versión Estudiantes.....	120
Tabla 18. Puntuaciones generales Cuestionario de Competencia Socioemocional (CCSE) Versión Padres.....	125
Tabla: 19. Puntuaciones por género. CCSE Versión Padres.....	126
Tabla: 20. Puntuaciones generales por grado. CCSE Versión Padres.....	128

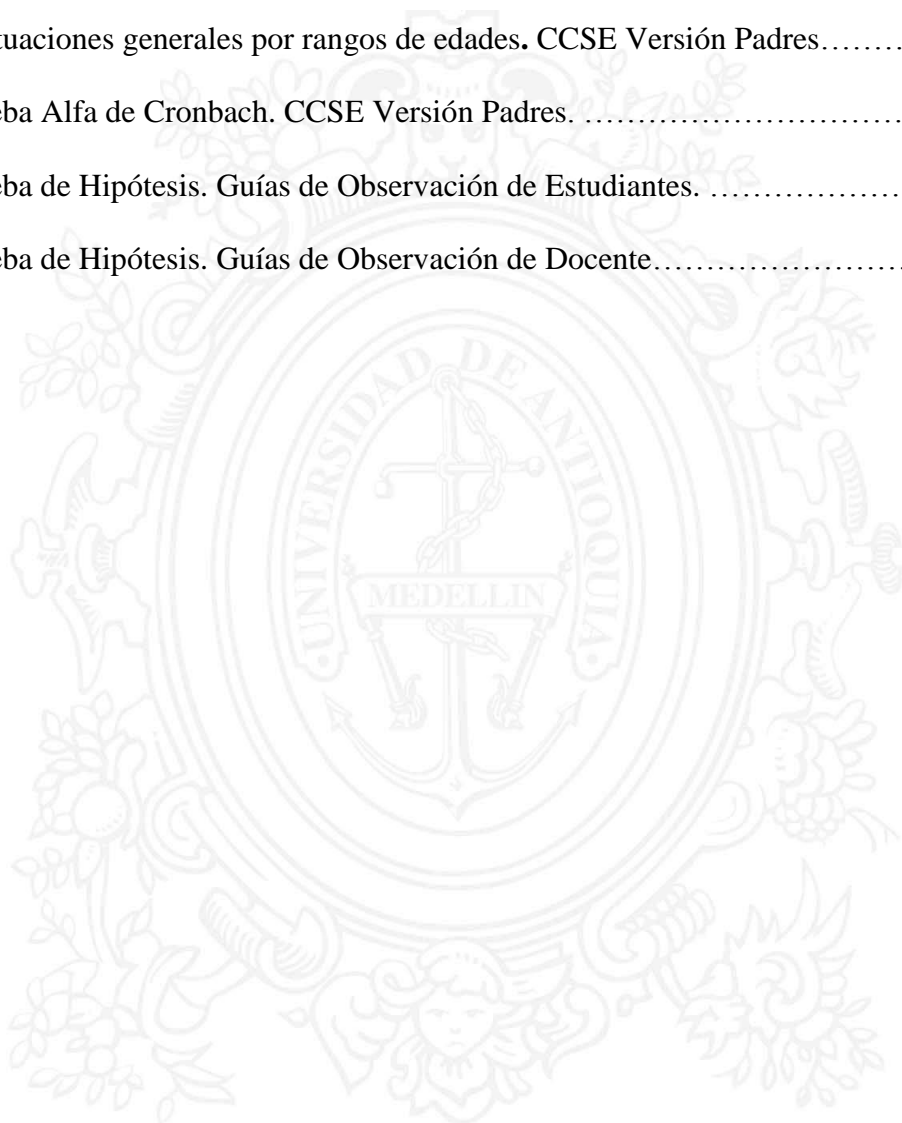


UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Tabla 21. Puntuaciones generales por rangos de edades. CCSE Versión Padres.....	129
Tabla 22. Prueba Alfa de Cronbach. CCSE Versión Padres. ....	134
Tabla 23. Prueba de Hipótesis. Guías de Observación de Estudiantes. ....	145
Tabla 24. Prueba de Hipótesis. Guías de Observación de Docente.....	152



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Lista de figuras

Figura 1. Esquema componentes de la Competencia Socioemocional (CSE). .....	70
Figura 2. Distribución de estudiantes encuestados por grados y género. Instrumento Experiencia Bullying. ....	91
Figura 3. Distribución de estudiantes encuestados por edades. Instrumento Experiencia Bullying.....	91
Figura 4. Porcentajes generales. Instrumento Experiencia Bullying. ....	104
Figura 5. Porcentajes por género. Instrumento Experiencia Bullying. ....	105
Figura 6. Porcentajes por grado. Instrumento Experiencia Bullying. ....	107
Figura 7. Porcentajes totales por edades. Instrumento Experiencia Bullying. ....	108
Figura 8. Distribución de estudiantes encuestados por grados y por género. Cuestionario de Competencia Socioemocional (CCSE). ....	111
Figura 9. Distribución por edades, Cuestionario de Competencia Socioemocional (CCSE).....	112
Figura 10. Porcentajes generales bloques del CCSE. Versión estudiantes. ....	122
Figura 11. Porcentajes por género. CCSE. Versión estudiantes. ....	123
Figura 12. Porcentajes por grado. CCSE. Versión estudiantes. ....	123
Figura 13. Porcentajes por rangos de edades. CCSE. Versión estudiantes. ....	124
Figura 14. Porcentajes totales, CCSE. Versión para padres. ....	130
Figura 15. Porcentajes por género, CCSE. Versión para padres. ....	131
Figura 16. Porcentajes por grado, CCSE. Versión para padres. ....	132
Figura 17. Porcentajes por rangos de edades, CCSE. Versión para padres. ....	133
Figura 18. Resultados generales competencia socioemocional estudiantes versus padres.....	136



Figura 19. Comparación Componentes de la Competencia Socioemocional. Estudiantes Vs Padres.....	137
Figura 20. Porcentajes totales guías de observación de estudiantes. ....	139
Figura 21. Comparación de frecuencias por grados. Guías de observación de estudiantes. ....	141
Figura 22. Porcentaje de observaciones por semana. Guías de observación de estudiantes.....	143
Figura 23. Porcentaje de observaciones por semana y grado. Guías de observación de estudiantes.....	143
Figura 24. Porcentaje de observaciones por ítem y semana. Guías de observación de estudiantes.....	144
Figura 25. Porcentajes totales guías de observación de docentes. ....	147
Figura 26. Comparación de frecuencias por grados. Guías de observación de docentes. ....	148
Figura 27. Porcentaje de observaciones por semana. Guías de observación de docentes. ....	149
Figura 28. Porcentaje de observaciones por semana y Grado. Guías de observación de docentes.....	150
Figura 29. Porcentaje de observaciones por ítem y semana. Guías de observación de docentes.....	151
Figura 30. Observaciones de docentes Vs Observaciones de Estudiantes.....	153

## Planteamiento Del Problema

Hoy como nunca antes, la difusión y las noticias relacionadas con bullying están en aumento, sin embargo la problemática del bullying no se constituye un fenómeno reciente. Por el contrario, antes que en Colombia se estrenara la comentada ley 1620 del 15 de marzo de 2013 y su decreto reglamentario 1965 divulgado a finales del mismo año; las preocupaciones por el tema del acoso y la intimidación entre estudiantes ya hacían parte de la agenda escolar y estaban como una prioridad más, en la larga lista de situaciones por atender en la escuela. Los expertos en el tema afirman que esta problemática ha existido desde los orígenes de la escuela misma, Dan Olweus (1998) uno de los principales precursores y especialistas en el tema, señala que el bullying, a quien él denomina como acoso e intimidación, no constituye “un problema nuevo ni propio de los países escandinavos” (p. 13). Lo que bien sugiere esta afirmación, es que el maltrato y el acoso escolar son fenómenos que –desafortunadamente- se manifiesta en mayor o menor medida, en distintas partes del mundo, afectando a distintas poblaciones escolares.

No obstante, a pesar de ser una problemática de carácter mundial algo longeva, pareciera que en las últimas décadas el bullying se ha puesto de “moda”; situación que se refleja en un vertiginoso aumento de casos en países latinos como México, Argentina, Chile y Perú<sup>1</sup> donde

---

<sup>1</sup> **México.** En Abril de 2013 la cámara de diputados aprobó reformas a la Ley General de Educación y a la Ley para la Protección de los Derechos de los Niños con la finalidad de reducir y señalar en las escuelas las prácticas de acoso escolar. Tomado de : <http://www.vanguardia.com.mx/apruebandiputadosreformascontraelbullying-1729716.html> (consultado en enero de 2014)

**Perú.** En el año 2011 se aprueba Ley N° 29719 que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas, también conocida como Ley Antibullying. Tomado de: diario la república <http://www.larepublica.pe/01-07-2013/ley-contra-el-bullying-no-se-cumple-en-varios-colegios-privados-del-pais> (consultado en enero de 2014)

**Chile.** En 2011 a partir de los resultados de una encuesta nacional sobre bullying, aplicada por el ministerio de Educación en el año 2010, se promulga una reestructuración a la Ley general de Educación (20.370) agregando un párrafo sobre violencia escolar. Tomado de: <http://www.gob.cl/especiales/ley-sobre-violencia-escolar/>(consultado en enero de 2014).

**Argentina.** En septiembre de 2013 el proyecto sobre bullying se convierte en la ley que busca prevenir la violencia en las escuelas. Tomado de: <http://noticias.univision.com/article/1671580/2013-09-13/america-latina/argentina/congreso-argentino-aprueba-ley-para-sancionar-el-bullying> (consultado en enero de 2014)



desde hace algunos años están encendidas las alarmas, al punto de ver la necesidad de crear proyectos de ley que permitan minimizar la aparición y atender las consecuencias derivadas de dicha problemática escolar y social.

En este sentido, llama la atención que el bullying siendo una problemática que se remonta a la década de 1970, cuando Olweus en el año 1973 emprende su primeros estudios sobre intimidación y acoso escolar, sólo hasta hace poco tiempo se haya visto la necesidad –por ejemplo en Colombia y en los países mencionados- de hacerle frente a la situación desde el plano legal; a través del cual se plantea entre otras cosas, la consolidación de unas líneas de acción desde la prevención, la detección, la atención y el seguimiento a las penosas prácticas de bullying escolar. Con esto no se está aseverando que antes de la ley 1620 –vigente en Colombia- no hayan existido esfuerzos de las escuelas colombianas por tratar de darle solución al maltrato entre estudiantes. Más aún, siendo la escuela un espacio privilegiado para construir y aprender a establecer relaciones interpersonales, es casi natural que sea allí precisamente donde se gesten diferencias, conflictos, desavenencias y malestares que al quedarse sin resolver o sin mediar -de forma oportuna-, en la mayoría de casos, llega a configurarse en algún tipo de violencia. Motivo por el cual, en los escenarios escolares, se ha tenido la apremiante tarea de mediar y resolver los conflictos y las diversas manifestaciones de violencia entre estudiantes. No obstante, los esfuerzos por resolver el maltrato entre pares, no siempre han surtido el efecto esperado; probablemente, esto se deba a la complejidad que encierran las relaciones humanas y más todavía, al tipo de estrategias empleadas para tal fin.

De ahí que, hoy al igual que siempre, la escuela actual continúe teniendo la responsabilidad de formar para el saber y para la convivencia, sólo que ahora quizá con mayor “vigilancia” y



contando con el apoyo de otras instituciones, que en aras de restituir los derechos vulnerados dentro de los ambientes escolares, servirán como veedoras frente al cumplimiento de la norma y con respecto a la protección de los derechos. Específicamente para el caso de Colombia, se pretende que con el surgimiento de la ley 1620 se logre establecer una efectiva articulación entre los comités de convivencia escolar y los protocolos de atención con el fin de mitigar la problemática del bullying, de acá en adelante esa es la tarea.

A la fecha, no es un secreto que muchas de las instituciones educativas públicas enfrentan – diariamente- situaciones dificultosas relacionadas con la convivencia entre sus estudiantes; factores como las aulas multitudinarias, las relaciones familiares conflictivas y ciertas condiciones de tipo contextual, afectan de forma directa las dinámicas al interior de las instituciones. Partiendo de la experiencia docente, es común escuchar que en algunos grupos de docentes hay una permanente preocupación en lo concerniente a la convivencia escolar, principalmente por lo infructuoso y desgastante que es manejar los conflictos entre los educandos; por lo general, las oficinas de los coordinadores de convivencia se ven saturadas con los procesos disciplinarios emprendidos con aquellos estudiantes que presentan frecuentes comportamientos disruptivos y/o agresivos, que no sólo entorpecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que pueden escalonar al punto de convertirse en una amenaza para la coexistencia entre los diversos actores escolares.

Desafortunadamente, para la comunidad educativa Eduardo Santos los índices de violencia relacionados con la intimidación y el maltrato entre pares es un tema de actualidad en tanto se registra en incremento de aparición de dichas prácticas; así lo confirman los estudios realizados por el IPC<sup>2</sup> entre el año 2013-2014, cuando afirman que el bullying en uno de los fenómenos a los que se ven expuestos los estudiantes del plantel educativo. Según los hallazgos, dicha

---

<sup>2</sup> Instituto Popular de Capacitación –IPC (de la corporación de promoción popular).

situación aparece por diversidad de factores, entre los que se mencionan: las características físicas (aparición), el desempeño académico de algunos estudiantes, las rencillas y conflictos no resueltos, en algunos casos tiene relación con el género o con la capacidad económica de los estudiantes<sup>3</sup>.

Ya se denunciaba esta problemática en el año 2012 cuando en el marco de las jornadas Santistas<sup>4</sup> se llevó a cabo el III Foro Académico Comuna 13 en el que se planteó una discusión, con la participación de distintos miembros de la comunidad escolar y expertos invitados, sobre el acoso y la intimidación escolar denominado: *“El Bullying o matoneo escolar... ¿una nueva epidemia social?”* Durante el foro el representante legal de la institución educativa expuso – protegiendo la identidad de los implicados- algunos de los casos y denuncias presentadas por parte de la comunidad educativa, en ese mismo año; de manera particular el rector relató la situación vivida por cada uno de ellos y comentó el tratamiento que a nivel institucional se había hecho a tal situación; finalmente hizo un llamado de alerta a toda la comunidad Santista, para atender con urgencia y diligencia la penosa situación del bullying que involucra a algunos de los estudiantes Santistas.

Frente a la realidad descrita, el rol del docente exige maneras distintas y renovadas de abordar las dificultades de convivencia entre sus estudiantes o por lo menos, un grado mayor de consciencia frente a la manifestación de situaciones como el bullying escolar. En esta perspectiva, Olweus (2004) afirma que las conductas y en general las actitudes de los docentes en relación al Bullying, de entrada ya están determinando los alcances que puede tener dichas prácticas en la escuela; “los problemas de agresores y de víctimas, y su conducta en situaciones

---

<sup>3</sup> Identificación de conflictos y violencias por parte de las familias; a partir del taller de mapeo de conflictos y violencias en la Institución Educativa y su entorno (Julio 29 de 2013).

<sup>4</sup> Semana durante la cual se lleva a cabo distintas actividades de tipo académico, cultural, artístico y musical de la I.E Eduardo Santos (Medellín) celebrada anualmente, en el mes de agosto.

de acoso e intimidación son de gran relevancia para dimensión que puedan alcanzar esos problemas en la escuela o el aula” (p. 44)

Bajo esta premisa, existe la convicción de que la mitigación del problema, sea previniéndolo o tratándolo –pedagógicamente hablando-, empieza por los docentes y los adultos encargados de la formación de los estudiantes; sobre todo si se tiene presente que algunas investigaciones señalan como aspecto a mejorar, el papel que desempeñan los docentes a la hora de intervenir las violencias escolares, particularmente, un tipo de maltrato como el bullying que se manifiesta un tanto silencioso y solapado en la mayoría de los casos. Ghiso y Ospina (2010) en una investigación de corte cualitativo sobre bullying, llevada a cabo en tres instituciones educativas de los Municipios de Medellín y La Estrella en Antioquia argumentan por una parte que “los educadores y educadoras han naturalizado de tal manera el problema porque son incapaces de enfrentarlo” (p. 548), de otro lado, explican que hay evidencias sobre la carencia de motivación y competencias por parte de los maestros para abordar y resolver este tipo de maltrato entre estudiantes.

Por otra parte, en los hallazgos encontrados en la investigación de Heinsohn, Chau y Molano, (2010) se afirma que uno de los aspectos calificados de manera más negativa por los estudiantes que participaron del estudio, fue la intervención por parte de los adultos (p. 19). Lo anterior conlleva a pensar en la necesidad de tomar medidas al respecto, ya que nuestra participación activa y directa sobre este grave flagelo social y escolar, es determinante para la sensibilización, la prevención y la reacción oportuna frente al mismo.

Se trata de que los directivos docentes y docentes de cada establecimiento educativo estudien e identifiquen las situaciones de acoso, para que así puedan tomar medidas y establecer normas de convivencia que, en todo caso, deben ser explícitas, cambiantes y

propias del entorno y las características de cada establecimiento educativo. (Cepeda y Caicedo, 2013. p 9.)

Según lo anterior, resulta urgente estudiar el bullying a profundidad y desde las escuelas lograr darle un nuevo sentido a este tipo de violencia, apoyándose en las investigaciones y los aportes teóricos con los que se cuentan actualmente, al igual que en las orientaciones legales que buscan aminorar este tipo de prácticas; respondiendo a las acciones y a los protocolos de atención exigidos por la ley, pero sobre todo, concientizándose y adquiriendo estrategias que conlleven a realizar un trato más efectivo a este lamentable problema y que conduzcan a la creación y al mantenimiento de una cultura de la no agresión, con todo lo que ello implica. Para tal fin, una de las alternativa más viables con la que bien se podría contrarrestar la aparición de conductas de acoso, intimidación, amedrentamiento, hostigamiento, matoneo o cualquier otra conducta que pueda abarcarse dentro del paraguas conceptual de bullying; es fortaleciendo la competencia socioemocional de los estudiantes.

A menudo se encuentra que dentro de los ambientes escolares se produce una clara contradicción entre el conocimiento declarativo (saber qué) y el conocimiento procedimental (saber cómo y cuándo) que los estudiantes tienen sobre el repertorio de competencias socioemocionales con las que cuentan, es decir, la mayoría de los educandos conocen y saben dar cuenta de una serie de comportamientos socialmente habilidosos, importantes para la sana convivencia escolar, no obstante; son evidentes y habituales ciertas falencias en el momento de ponerlas en práctica; muestra de ello, son las marcadas dificultades de convivencia con las que se luchan a diario en la escuela, entre ellas el bullying.

Bajo este panorama cabe preguntarse ¿en qué se está fallando a la hora de intervenir las dificultades de convivencia escolar? ¿Cómo minimizar el impacto de la violencia en las



instituciones escolares? ¿Cómo formar y potenciar competencias socioemocionales en entornos de tanta agresividad entre pares? ¿De qué manera enfrentar y desenmascarar los comportamientos de acoso e intimidación que se padecen en la escuela? frente a estas preguntas lo cierto es que quizá no haya una única y mejor respuesta, pero probablemente hayan unas respuestas más pertinentes y efectivas que otras, siendo éstas, las que se deberían conocer e implementar en el plano escolar y de acuerdo a las particularidades de cada institución.

Desafortunadamente, gran parte de los procesos educativos han dejado y siguen dejando “a medias” la formación emocional de los estudiantes, pues se han privilegiado los contenidos que responden a ciertos campos de saber específico, desatendiendo o poniendo en un segundo plano, aspectos de tanta relevancia como los son: lo socio-afectivo, lo cultural y lo emocional. Ya lo afirma Rendón (2009) cuando señala que “en la escuela no hay claridad frente a las estrategias que se deben utilizar para desarrollar el aspecto socioemocional” (p. 10). Aunque no es motivo de orgullo, es una realidad que el contexto escolar, al menos el colombiano, ha existido una tendencia por delimitar y llevar a cabo los contenidos académicos propuestos desde los lineamientos curriculares del ministerio de Educación Nacional; descuidando de algún modo, otros aspectos fundamentales en la formación de sus estudiantes como lo son las habilidades socioemocionales que favorezcan la convivencia escolar y social y eviten la aparición de situaciones tan complejas como el bullying. En este sentido para Cepeda (2010) “una escuela de calidad no sólo debe preocuparse porque sus estudiantes obtengan buenos resultados en las pruebas nacionales e internacionales, sino que debe posibilitar los procesos de desarrollo individual y social integral del niño.” (p. 9) De ahí que, se reafirme la búsqueda y la preocupación de la escuela por hacerle frente al asunto de los comportamientos, la calidad en las

relaciones interpersonales y a todo lo relacionado con las convivencias en el contexto escolar, desde el conocimiento y la potenciación de las competencias socioemocionales de los estudiantes

Se hace necesaria entonces, la formación socioemocional como parte esencial de la formación que ofrece la escuela, probablemente como la mejor garantía del crecimiento personal y académico, que disminuyen el riesgo de que aparezcan situaciones de maltrato y abuso, dando lugar a la puesta en marcha de competencias como la conciencia y la regulación emocional, las habilidades sociales, la empatía y el diálogo asertivo como agentes cualificadores de las relaciones interpersonales. En el mejor de los casos, la formación socioemocional debe tener como base, un diagnóstico institucional claro que permita, al docente y los padres de familia, identificar el estado de las competencias socioemocionales de los estudiantes, a fin de orientar con mayor certeza, las propuestas de formación en este sentido. Por tal motivo cabe preguntarse:

### **Pregunta**

*¿Cuáles son las experiencias de bullying y cuál es el estado de las competencias Socioemocionales de los estudiantes de los grados 4° y 5° de la I.E. Eduardo Santos de la ciudad de Medellín?*

### **Antecedentes**

Luego de hacer un recorrido por estudios, algunos nacionales y en su mayoría internacionales, los diferentes autores sin excepción, afirman la existencia del bullying entre estudiantes, por lo que se puede concluir que ésta es una realidad innegable en todas las instituciones educativas.

Cerezo (2008), en uno de sus estudios se ocupó de caracterizar los agresores y víctimas del bullying y las desigualdades de género en la violencia entre escolares, exponiendo dentro de los



hallazgos que las situaciones de abuso y maltrato entre escolares son indiscutiblemente un hecho actual y real en las escuelas. En esta misma línea, Arroyave en un estudio llevado a cabo en el año 2012, asegura que el fenómeno del bullying es global y tiene un impacto a nivel personal, familiar y social; lo que muestra una clara necesidad de identificación y reconocimiento del mismo.

Es de anotar que, algunos estudios relacionados con la problemática señalan que existen ciertas tendencias mundiales en cuanto a la caracterización y a las formas sobre cómo se enfrenta el bullying, estas tendencias tienen estrecha relación con la edad de los estudiantes involucrados, los lugares o espacios físicos en los que se dan con mayor frecuencia el acoso y la intimidación, los roles o perfiles de los actores y hasta el género. Con relación a las tendencias, en el portal educativo Educar Chile se aclara que “el bullying es un problema real y grave en las escuelas, independientemente de los países, del tamaño de los establecimientos, de la diversidad cultural, del nivel socio-económico de los estudiantes o de la dependencia educacional de los colegios”<sup>5</sup>(2012). Lo anterior permite pensar que este fenómeno, que pareciera va en ascenso, no discrimina condiciones sociales, políticas o culturales.

Entonces, dando por sentado que el bullying es un tema convocante y preocupante dentro de los contextos escolares se hace necesario tratar de comprender la relación que existe entre las competencias socioemocionales y las conductas de agresión. En una de las investigaciones de Garaigordobil y Oñederra (2010) se quiso analizar las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor teniendo en cuenta variables relacionadas con la inteligencia emocional, tales como emotividad, eficacia, pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico, ilusión). Luego de la aplicación y el análisis de 3 instrumentos en una muestra de 248

---

<sup>5</sup> <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=123.456.789.000&ID=194860>

alumnos lograron constatar que los alumnos que habían vivido situaciones de intimidación o bullying obtuvieron bajo nivel de inteligencia emocional, específicamente en lo que respecta a: la emotividad, la autoestima, la tolerancia a la frustración, y la eficacia; y así mismo, los estudiantes que tenían un nivel alto de conductas antisociales-delictivas obtuvieron bajo nivel de inteligencia emocional en lo concerniente a la eficacia, la actividad, la responsabilidad, y la tolerancia. En la discusión del estudio, los autores defienden la necesidad de fomentar la educación emocional, a través de la implementación de programas que logren disminuir la aparición y el impacto tanto en víctimas como en agresores en situaciones de violencia o acoso.

Del mismo modo en el estudio que lleva por nombre “conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia” los autores Inglés y otros (2014) tenían como objetivo principal analizar la relación entre conducta agresiva e inteligencia emocional, en función del sexo y la edad, en una muestra de 314 estudiantes entre los 12 y los 14 años de edad. El concepto de inteligencia emocional fue examinado desde los componentes motor (agresividad física y agresividad verbal), cognitivo (hostilidad) y afectivo/emocional (ira) de la conducta agresiva. Dentro de los hallazgos que arrojó el estudio, se ratificó la hipótesis inicial de los autores quienes confirmaron que los estudiantes con altas puntuaciones en agresión física, agresión verbal, hostilidad e ira presentaron puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional con relación a los estudiantes que presentaron bajas puntuaciones en este sentido. De igual modo para Calle, De Cleves y Velásquez (2011) los bajos niveles de inteligencia emocional presentan mayores niveles de impulsividad así como deficientes habilidades interpersonales y sociales, lo cual favorece el desarrollo de variados comportamientos asociales (p. 103).

En otro aporte que en materia de investigación se ha hecho sobre el impacto del bullying en el contexto escolar, Mateo, Godoy y Martínez (2008) concluyeron después de un estudio que la mayoría de los actos violentos se producen principalmente en el aula, en el patio del centro educativo y en los alrededores del mismo. En el resto de zonas probablemente menos controladas la frecuencia es muy baja. Una contribución clave de esta investigación con respecto al lugar donde ocurre con mayor frecuencia las agresiones, es el hecho de que contrariamente a lo que se piensa, el aula de clase es un lugar bastante utilizado para la práctica del bullying lo que sin duda hace un llamado directo a formar a los docentes y dotarle de herramientas en el manejo comportamental en el aula, de cara a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como prevenir futuros comportamientos violentos dentro y fuera del aula.

Además del estudio anteriormente citado, Cerezo en el año 2002 desarrolló una investigación cuyo objetivo principal fue presentar una aproximación explicativa al fenómeno bullying en dos grupos de adolescentes. Uno de los grandes aportes que arrojó dicho estudio se refiere a los perfiles o roles que aparecen dentro del fenómeno del bullying. Por otro lado, caracterizar ciertas situaciones y elementos que favorecen el bullying en la escuela, tal como se hizo en esta investigación, se constituye en un punto de partida para planificar cualquier tipo de intervención antibullying o como una estrategia para prevenir desde los ambientes y climas escolares, la aparición de dicha problemática. Otro aporte de este estudio es que permite darle una mirada diferente al manejo del bullying, en donde no se debe buscar mejorar la conducta de los agresores a través de castigos desproporcionados, que no reparan las relaciones interpersonales entre compañeros. Sino que se hace importante reconocer lo negativo de la situación,

comprender lo equivocado y las consecuencias de intimidar a alguien y centrarse en la posibilidad de cambio y en las habilidades y los recursos positivos que tiene cada persona.

En otras investigaciones, Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008) llevaron a cabo un estudio exploratorio, en la ciudad de Cali, para caracterizar el fenómeno del hostigamiento entre pares, con el fin de identificar factores y condiciones que lo producen y al mismo tiempo, determinar rasgos de agresores y víctimas dentro de la situación de bullying. Por su parte, Garaigordobil y Oñederra (2008) se interesaron por analizar los resultados de los estudios epidemiológicos nacionales e internacionales, que informan sobre la incidencia de la intimidación, bajo el propósito de comparar las incidencias, valorar la gravedad de la situación, y señalar algunas directrices para la prevención y la intervención de la problemática.

Lo dicho hasta aquí, permite vislumbrar algunas herramientas diagnósticas en cuanto al reconocimiento y la detección del bullying; seguramente a partir de estos hallazgos se pueden apoyar futuras investigaciones, que se dirijan a la búsqueda y el establecimiento de estrategias de solución para hacerle frente a las dinámicas escolares y especialmente, a las situaciones de maltrato, agresión y acoso que son tan comunes y dañinas en nuestros entornos escolares.

No obstante los antecedentes sobre el fenómeno del bullying, dejan ver un vacío en propuestas educativas concretas para el abordaje del mismo, es por eso que la mayoría de investigaciones rastreadas se ubican en estudios exploratorios y descriptivos que si bien logran determinar características generalizadas sobre víctimas, agresores y espectadores, formulan tendencias actuales en la búsqueda de comprender la problemática del bullying en la escuela e identifican y revelan datos de tasas de victimización; no logran establecer propuestas que contribuyan a la solución del problema. Con relación a esta conclusión sobre los antecedentes Chau y Jiménez (2009) expresan que alrededor de la intimidación se han desarrollado pocos

programas, y los que existen en su mayoría, están dirigidos a la prevención de la intimidación pero no a su intervención real y efectiva desde el contexto escolar.

Dentro de los antecedentes también cabe señalar los aportes del programa *Infrarrojo*, producido por el canal Regional Teleantioquia, en el cual se realizó un documental denominado *Bullying: el enemigo oculto en las aulas*, el cual fue publicado en el mes de marzo de 2012 a través de Youtube. Con respecto al material periodístico reseñado, en el que se entrevistaron varios profesionales encargados de analizar la problemática a la luz de sus experiencias, en el campo del acoso y la intimidación escolar, en una de las entrevistadas, María Clara Cuevas, Doctora en Psicología Clínica de la Universidad Javeriana, asegura que a pesar de la gravedad el tema sobre bullying o matoneo escolar, en Colombia apenas se están dimensionando sus reales consecuencias. Muestra de esto, es el hecho de que a nivel general no se cuenta con estudios nacionales, pues a pesar que se tienen diferentes estudios locales impulsados por las universidades, el Gobierno no ha desarrollado un estudio nacional de forma oficial, que permita señalar la prevalencia del fenómeno sobre el acoso y la intimidación escolar.

Según el documental, para el caso específico de la ciudad de Medellín, se indica que sólo a partir del año 2008 algunas instituciones educativas empezaron a liderar investigaciones y proyectos a través de los cuales se pretenden contrarrestar los efectos negativos que se derivan del bullying y el ciberbullying; pese a ello, aún falta consolidar redes de trabajo conjunto entre instituciones.

También, en este mismo documental, el secretario de educación Departamental, Felipe Andrés Gil Barrera expresó que en la actualidad existe gran preocupación, principalmente en los colegios privados, con respecto al fenómeno del bullying. El secretario además aseguró que este fenómeno se ha convertido en un tema de la agenda pública educativa; motivo por el cual se han



prendido las alarmas en diferentes instituciones escolares y se ha hecho necesario y urgente tomar éste como un momento oportuno, en el que se debe actuar con eficiencia, buscando generar climas de mayor confianza en las instituciones educativas (Teleantioquia, 2012).

Desde el programa reseñado, se concluye que necesariamente se deben buscar caminos legales que puedan contrarrestar el fenómeno del bullying, pues a pesar de que hay avances y se reconoce que esta es una situación que va en detrimento de la salud física y mental de nuestros niños, niñas y jóvenes, los desafíos en ésta materia son todavía enormes.

En lo que concierne a las competencias socioemocionales, un referente clave dentro de esta práctica investigativa, son los invaluable aportes del grupo de investigación Estudios Educativos en Cognición, Infancia y Discurso de la facultad de educación, de la Universidad de Antioquia, quienes a lo largo de varios años se ha ocupado de explorar -entre otros asuntos- el conflicto en la escuela, la promoción de la formación socioemocional en el contexto escolar a través del pensamiento crítico-reflexivo y por hacer una amplia comprensión de los aspectos relacionados con los procesos de aprendizaje en los estudiantes. El libro *Aprender a Pensar lo Social* (Rendón, Cuadros, Barragán y Parra, 2009) es una valiosa producción donde el mencionado grupo, expone un soporte teórico-conceptual y práctico, sobre la socioemocionalidad y su relación con las habilidades de pensamiento y el aprendizaje cooperativo, a partir de un programa de intervención pedagógica para el desarrollo de las competencias socioemocionales. Este trabajo se toma como una de las fuentes de consulta que hace parte del estado del arte, en la configuración de la presente investigación.



### *Ley Antibullying en Colombia*

Hasta hace poco, se podría asegurar que en nuestro país y en especial dentro del sistema educativo colombiano no existía ninguna norma encargada de regular, prevenir o alertar sobre la situación de bullying escolar. Dicha situación cambió a partir del 15 de marzo de 2013 cuando entra a regir La Ley N°1620 de 2013 *"Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar"* esta ley busca como su nombre lo indica, establecer rutas y mecanismos de prevención, protección, detención temprana y denuncia de aquellas conductas que atentan contra la convivencia como lo son la violencia y el acoso escolar, la deserción y el embarazo en la adolescencia.

A través del Sistema Nacional de Convivencia Escolar se promueven funciones específicas, comités y herramientas, compromete a las secretarías de educación, los establecimientos educativos, a los directivos, a los docentes, a las familias y a todos los demás agentes relacionados con el sector a participar y apoyar la iniciativa.

Es indudable que la ley 1620 además de buscar el fortalecimiento de la convivencia escolar, la formación para la sexualidad y la promoción de una educación pensada en los derechos humanos, reproductivos y democráticos pretende ante todo, acabar o por lo menos darle un trato más adecuado a la problemática de las violencias escolares, al respecto lo confirma la Ministra de Educación María Fernanda Campo (2013)

“Esta Ley responde a una de las necesidades más sentidas de la comunidad educativa, erradicar la violencia de las aulas y permitir formar ciudadanos activos que aporten a la

construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural que nos lleve a vivir en paz" (MEN, 2013).

Es motivo de celebración que esta iniciativa haya sido configurada como ley, porque ya existe dentro de los marcos legales; ahora el paso a seguir es hacer el debido estudio, conocimiento y ejecución de aquello que aparece atractivamente en el papel; lo que sólo será posible si se aúnan fuerzas que estén encaminadas a menguar el flagelo las violencias y el acoso en la escuela.

De igual modo, es de obligatorio conocimiento y cumplimiento para las instituciones educativas el decreto 1965 de 2013, "Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar". En este decreto se especifican los aspectos concretos, que la ley obliga a incorporar dentro del manual de convivencia de cada institución; en el capítulo III, artículo 22, aparece uno de los aspectos más urgentes y relevantes de implementar antes del 11 marzo de 2014 es la Institucionalización de Comité escolar de Convivencia:

*"Conformación de los Comités Escolares de Convivencia.* Todas las instituciones educativas y centros educativos oficiales y no oficiales del país deberán conformar el comité escolar de convivencia, encargado de apoyar la labor de promoción y seguimiento a la convivencia escolar". (MEN. Decreto número 1965 de 2013. p. 8)

También, para responder a lo establecido en el artículo 29, 28 y 32 de la ley 1620, relacionados con las Rutas de Atención Integral, es Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar y las Alianzas para la Orientación Integral, respectivamente, cada institución educativa debe crear las acciones o medidas que se adoptaran en cada uno de los componentes de *promoción, prevención, atención y seguimiento*, los protocolos mínimos

(artículo 41) frente a la atención de las situaciones tipo I (artículo 42) tipo II (artículo 43) y situaciones tipo III (artículo 44) consignados en el decreto reglamentario 1965 de 2013.

En la actualidad todas las instituciones educativas del país tiene el reto de poner en marcha los distintos protocolos de atención que estima la ley, lo que implica responder a las demandas del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, en cada uno de sus tres niveles: nacional, territorial e institucional; para el caso concreto, de la institución participante de este estudio, cabe señalar que a la fecha se encuentra reuniendo esfuerzos por tipificar las situaciones tipo I, II y III e incorporarlas en el manual de convivencia estudiantil; sin embargo, en lo que respecta a los componentes de *promoción* (Art. 36), *prevención* (Art. 37) y *atención* (Art. 38) en este momento son una tarea aún pendiente.

Aunque reciente y poco explorada la ley 1620, con la presente investigación se busca dar aportes en la materialización de algunos de sus requerimientos, para tal propósito se le apuesta al diseño de una propuesta pedagógica; que surge de la caracterización respecto a las experiencias que sobre bullying tiene los estudiantes participantes.

### **Justificación**

Al intentar responder por qué se desea investigar el asunto antes descrito, podría afirmarse que son distintas las razones por las que valdría la pena ahondar en el reconocimiento y en el estudio de una situación tan alarmante como es el acoso y la intimidación escolar, a continuación se describen algunas de ellas:

#### *De acuerdo con la población*

La institución educativa Eduardo Santos se encuentra ubicada en la comuna 13 de la ciudad de Medellín, de acuerdo con la información recogida en el proyecto Educativo Institucional (PEI) la

institución reúne una población de los sectores de San Javier, El Salado, El 20 de Julio, Las Independencias, Antonio Nariño, El Socorro, Nuevos Conquistadores, La Loma y Eduardo Santos, la población atendida oscila entre 5 y 17 años. Se evidencian problemas socioeconómicos graves, originados en el alto índice de desempleo y el creciente número de personas desplazadas que llegan a habitar el sector. Igualmente el conflicto de guerra urbana vivido en la Comuna 13 ha afectado fuertemente a muchas de las familias integrantes de la comunidad educativa, que vieron desaparecer sus ranchos, parientes y amigos<sup>6</sup>

La investigación en cuestión también cobra validez por la población con el cual se quiere realizar el estudio, pues es de anotar que la mayoría de investigaciones sobre esta problemática han sido dirigidas a adolescentes y en pocas ocasiones se ha profundizado en la población infantil. Por ello, se apuesta con vehemencia a indagar el asunto en el ciclo de la básica primaria, porque esto asegura que los efectos puedan verse reflejados en otras etapas de la educación formal y de la vida misma. Al respecto Heinsohn, Chaux y Molano, (2010) dentro del estudio que realizaron señalan la importancia de iniciar el trabajo preventivo sobre el bullying de forma temprana, ya que según ellos, se hace fundamental frenar la intimidación cuando todavía no ha escalado a los niveles de gravedad que se encuentran en secundaria. Por ello, teniendo presente las condiciones del contexto, se busca como un aporte en el plano social, que dicho estudio contribuya hacia la comprensión de los fenómenos de violencias escolares, en lo que concierne específicamente, al acoso, la intimidación y el maltrato entre pares.

*Con respecto a la convivencia escolar*

---

<sup>6</sup> Ficha Técnica del Proyecto Educativo Institucional. Presentación Sintetizada. Actualizada a Julio de 2015.

Un aporte educativo y social que brinda el presente estudio es la posibilidad de optimizar el desarrollo humano en los estudiantes, ya que teniendo presente que en el proceso de aprendizaje se ponen en juego no sólo habilidades cognitivas sino también sociales y emocionales, la escuela debe considerar seriamente las relaciones interpersonales como un factor asociado no sólo al aprendizaje, y al el éxito académico, sino también a una sana convivencia escolar. Es claro que los docentes no somos ajenos a los estragos que las agresiones pueden llegar a causar -en los estudiantes- dentro y fuera de su ambiente escolar. Sin duda la violencia escolar nos toca, nos confronta, nos alarma; anteponiéndose como un desafío sobre el que necesariamente la escuela debe dirigir su mirada.

De ahí que se busque desarrollar esta investigación, con el ánimo de darle una mirada intencionada y reflexiva a un aspecto esencial dentro del quehacer docente: las dificultades en las interacciones escolares, en este caso, en lo que concierne al bullying entre estudiantes. Esto con el ánimo de transformar positivamente algunas prácticas pedagógicas relacionadas con la resolución de conflictos y con la activación de las rutas de acción para prevenir y hacer seguimiento a las situaciones de acoso e intimidación escolar; a través de la formulación de una propuesta pedagógica antibullying que tiene como eje rector la dimensión emocional de los estudiantes, en respuesta a la caracterización que se logre construir respecto a sus experiencias sobre bullying y al estado de sus competencias socioemocionales; en aras de contribuir a la construcción de una convivencia armónica y de ambientes favorables para la enseñanza y el aprendizaje.

Es por ello que dentro del amplio espectro de violencias escolares, se ha sentido la necesidad y la preocupación por entender y abordar, pedagógicamente, la intimidación y el acoso escolar; más aún en este momento de la historia educativa colombiana cuando, desde un marco legal, la



escuela se ve obligada a educar en un enfoque de derechos humanos, a partir de las acciones encaminadas a prevenir, atender y mitigar las conductas de acoso e intimidación en sus distintos escenarios de construcción social. De ahí que sea esencial comprender y adoptar acciones pedagógicas que contribuyan a la gestión del sistema nacional de convivencia escolar, exigidos por la ley 1620 de 2013 y su decreto 1965.

*Otra manera de apreciar el problema.*

Es común encontrar que los diferentes casos de violencia escolar generalmente se resuelven de forma punitiva; haciéndose una identificación de las partes del conflicto y rescatándose la información o los hechos relevantes, se pasa a realizar los respectivos descargos, y luego a sancionar bajo los lineamientos de los manuales de convivencia institucionales. Manuales que aunque gozan de estar completos y bien escritos, no aseguran una convivencia escolar armónica.

Hasta acá, el conducto regular que se sigue no tendría “ningún pero”; sin embargo el “pero” aparece cuando las acciones, decisiones y medidas terminan en la sanción al agresor. En la problemática del bullying se deben contar con estrategias preventivas, de intervención, de reparación y de seguimiento que logren contrarrestarlo; en este caso, la denuncia o la sanción se quedan cortos al intentar resolverlo, por el contrario se debe buscar es un trabajo que involucre tanto al estudiante víctima, al estudiante líder de la agresión, a los estudiantes testigos o cómplices como también, a los docentes, padres de familia y en el mejor de los casos, a toda la comunidad educativa.

Con las ideas anteriores, se hace un llamado a mirar mucho más de cerca la forma en la cual se procede sobre una situación de acoso; para ello la presente investigación aporta elementos de orden social y educativo, en tanto busca comprender una problemática que aqueja el entorno



escolar, dejando capacidad instalada al interior de la institución participante; en lo que respecta a la caracterización que sobre bullying tienen los estudiantes y al diagnóstico sobre el estado de sus competencias socioemocionales; esto como un primer paso al reconocimiento de la problemática, lo que probablemente brindará herramientas que permitan abandonar prácticas de culpabilización y castigo, como única forma de resolver una situación de conflicto y de maltrato escolar, tal y como se busca plantear en el diseño de la propuesta pedagógica antibullying.

Concluyendo lo anterior, y teniendo claro que el acoso y la intimidación no se justifican bajo ninguna circunstancia y mucho menos en espacios dedicados a la formación de las personas se considera que la principal *justificación* para este proyecto se basa en la intención de indagar y reflexionar sobre un problema real y bastante desfavorable; el bullying escolar, que afecta la convivencia escolar y que atenta contra la esencia misma de la escuela, la de ser un espacio de construcción y creación donde se comparte la alegría de la vida, se garantiza el sano desarrollo físico, mental, psicológico, emocional e intelectual y se forman las competencias básicas para los futuros ciudadanos, que hoy son nuestros estudiantes.

## **Objetivos del Proyecto**

### **Objetivo General**

- ✓ Describir las experiencias sobre bullying y el estado de las competencias socioemocionales de los estudiantes de los grados 4° y 5° de la I.E. Eduardo Santos de la ciudad de Medellín, en el año 2014.

### Objetivos Específicos

- ✓ Identificar las experiencias que sobre bullying tienen los estudiantes y docentes de 4° y 5° de básica primaria de la I.E. Eduardo Santos.
- ✓ Caracterizar las competencias socioemocionales de los estudiantes de los grados 4° y 5°.
- ✓ Cotejar las experiencias sobre bullying entre los estudiantes y los docentes de la I.E.
- ✓ Comparar los resultados sobre las experiencias de Bullying y el estado de las competencias socioemocionales de los estudiantes de los grados 4° y 5°.

### Objetivo de acción

De acuerdo con los resultados se propone

- ✓ Diseñar y dejar planteada una propuesta de taller pedagógico, basada en competencias socioemocionales, dirigida a la promoción, prevención y atención de las situaciones de bullying escolar; que responda a los lineamientos de la ley 1620/13; con miras al mejoramiento de la convivencia escolar y social en los grados cuarto y quinto de básica primaria de la I.E. Eduardo Santos.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Referentes Teóricos

Después de hacer una revisión exhaustiva sobre literatura relacionada con los principales conceptos, proposiciones y postulados que giran en torno a la temática estudiada, se estructuran los referentes conceptuales en relación con dos ejes primordiales: el bullying y la competencia socioemocional. Alrededor de estas dos categorías se establece una serie de relaciones con otros conceptos, que dan el soporte teórico y recogen la información más relevante que atañe al problema de investigación. En la primera parte de los referentes teóricos se configura el concepto de bullying como un fenómeno clasificado dentro de las violencias escolares, para ello, se presenta una delimitación terminológica entre agresión y violencia, lo que permite establecer posibles relaciones entre ambos conceptos y las diferencias y semejanzas que tienen con respecto al bullying. Seguidamente, se operacionaliza el constructo de bullying, definido desde distintos autores, quienes con sus aportes, permiten caracterizar y establecer criterios para la aclaración del mismo. Luego, se especifican los roles que de acuerdo a numerosos estudios —y a la práctica misma— aparecen dentro de una situación de bullying y se mencionan algunas maneras de clasificarlos de acuerdo al comportamiento manifiesto. Posteriormente, para favorecer la comprensión del fenómeno del bullying, se hace alusión a las recompensas que explican el sostenimiento de la situación y las consecuencias que se derivan de la problemática en estudio.

Finalmente, se expone el impacto que tiene este tipo de violencia dentro de la convivencia escolar y sus implicaciones en materia de derechos humanos.

### **El bullying visto como una Violencia Escolar.**

La violencia se ha llegado a considerar como un fenómeno bastante complejo y de difícil definición ya que no existe un consenso general que la explique y que al igual que otros constructos, puede variar de una cultura a otra según las costumbres, creencias, códigos éticos y morales, representaciones sociales y tradiciones que se tenga, es decir, este concepto se encuentra estrechamente ligado a la valoración que se tiene en una comunidad específica, sobre lo que es aceptable o no, en los comportamientos entre sus miembros. Esto genera una ardua tarea al pretender definir la violencia bajo unos mismos parámetros en todo el mundo; pues aparentemente lo que para algunos países podría ser violento podría no serlo para otros. No obstante, se tiene unidad de criterio, en cuanto a que la violencia se comprende como una situación propia de la condición humana, frente a la cual es necesaria tener una amplia comprensión y sobretodo una eficaz actuación.

Lo anterior ha conducido a que exista una gran variedad de definiciones posibles sobre violencia.

Una definición amplia, bastante difundida y reconocida a nivel mundial es la que aporta la Organización Mundial de la Salud (OMS), de acuerdo a la versión en español, publicada por la Organización Panamericana de las Salud (OPS, 2002) quien define la violencia como:

“El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. La definición comprende tanto la violencia interpersonal como el

comportamiento suicida y los conflictos armados. Cubre también una amplia gama de actos que van más allá del acto físico para incluir las amenazas e intimidaciones. Además de la muerte y las lesiones, la definición abarca también las numerosísimas consecuencias del comportamiento violento, a menudo menos notorias, como los daños psíquicos, privaciones y deficiencias del desarrollo que comprometan el bienestar de los individuos, las familias y las comunidades” (p. 5).

Este vasto concepto sobre violencia, deja claro que ésta no se limita exclusivamente a los daños físicos o materiales sino que también contempla un posible daño psicológico.

Míguez (2008) apunta al respecto y afirma: “en el campo teórico coexisten múltiples definiciones del término que deben ser exploradas, buscando aquella postulación o combinación de las mismas que posea mayor capacidad explicativa” (p.16). Así que, la diversidad en cuanto a significados que hay alrededor de la violencia, conlleva a firmar que este es un concepto polisémico, que obliga a pasar de lo singular a lo plural; es decir, exige que se hable de violencias y no de violencia.

Dicha situación, obliga a reemplazar el concepto de violencia contemplada de un modo singular o único, y conlleva adoptar miradas que la pluralizan, de tal manera que es posible - aunque no sea un motivo para enorgullecerse- clasificar las violencias según las formas en que se manifiesten, el lugar dónde ocurra, o contra quién estén dirigidas; de ahí que se haga referencia a la violencia doméstica, violencia de género, violencia familiar, violencia de pareja, violencia infantil, violencia política, violencia racial, violencia delincuencial, violencia escolar, entre otras. A su vez, en cada tipo de violencia podemos hallar unas manifestaciones específicas de acuerdo a la manera en cómo se da; ya sea física, verbal, psicológica-emocional o sexual.



Así que, entender la violencia desde una mirada plural o diversa, deja abierta la puerta al análisis de las múltiples situaciones que –desafortunadamente- encierran hechos violentos; por ejemplo, conviene mencionar las expresiones de violencia que se desencadenan dentro del espacio escolar que pueden ir desde el maltrato físico y verbal hasta la intimidación y el acoso entre compañeros. Ubieto (2011) con respecto a las violencias escolares afirma que “hablar de violencias escolares, en plural, ya nos indica la diversidad de sus manifestaciones y sobre todo la diversidad de significaciones y de usos sintomáticos por parte de los sujetos” (p. 23). La diversidad a la que hace referencia el autor está estrechamente ligada a las distintas formas de agresión y manifestaciones de violencia entre estudiantes que pueden ir de lo verbal, a lo físico, lo psicológico y hasta lo virtual, con el tema del ciberacoso.

Otro aspecto que diversifica las violencias escolares, son los lugares donde ocurren con mayor frecuencia los actos violentos; algunas investigaciones se han ocupado por indagar las principales tendencias en cuanto al espacio físico escolar predilecto por los agresores para intimidar a sus víctimas encontrando que, normalmente espacios como el patio, en los momentos en que los escolares se encuentran en recreo, los baños y los pasillos se constituyen zonas propicias para los episodios violentos, en los que confluyen tanto victimarios, como víctimas y espectadores. No obstante en otros estudios, Fante (2012), Mateo, Godoy y Martínez (2008), han demostrado que el sitio de mayor incidencia es el aula de clase, con y sin presencia del profesor, quedando en el segundo lugar el patio de recreo, y con menos porcentajes de incidencia los lugares de poca visibilidad como pasillos, baños y los alrededores de las instituciones educativas. Un aporte clave, con respecto al lugar donde ocurre con mayor frecuencia las agresiones, es el hecho de que contrariamente a lo que se piensa, el aula de clase es un espacio bastante utilizado para la práctica del bullying.

Según Chaux (2003) diferentes estudios indican que niños que viven en contextos violentos tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos más agresivos que aquellos que viven en contextos más pacíficos. Es decir, la violencia en el ambiente, aumenta la agresión en los niños y niñas. En muchos casos los comportamientos agresivos de éstos se transforman en comportamientos violentos cuando ellos crecen, contribuyendo así a la violencia en sus contextos.

### **Bullying: hacia la comprensión del concepto.**

Etimológicamente hablando, expresiones como bullying, matoneo, matonismo y matonaje son términos de origen anglosajón, que en la actualidad se han empezado a utilizar con mayor frecuencia en nuestro contexto nacional y regional. La palabra “bullying” proviene del vocablo inglés que según el diccionario Oxford se encuentra “formado a partir del verbo *to bully*, ‘intimidar’” (2013). En este diccionario *bully* es definido como “a person who uses strength or influence to harm or intimidate those who are weaker” (2013), lo que equivaldría a definir a “una persona que utiliza la fuerza o influencia de dañar o intimidar a los más débiles”. Bullying es un término que actualmente no se encuentra registrado en el diccionario RAE, sin embargo dentro del idioma español, en enciclopedias electrónicas básicas como Wikipedia (2013) el bullying suele equipararse con conceptos tales como: acoso escolar, intimidación, hostigamiento, victimización, amedrentamiento o agresión intimidatoria entre estudiantes; ya sea dentro del contexto escolar o en actividades consideradas como extraescolares. Debido a la pluralidad de sinónimos que se le han atribuido al concepto bullying, es frecuente encontrar que se adopta tanto el término inglés, como sus equivalentes en el idioma español. Dan Olweus (1998), uno de los principales precursores y especialistas sobre el tema, inició sus estudios en Noruega y Dinamarca hacia los años setentas; fue quien en principio, acuñó el término de

Mobbing a la intimidación y a el acoso entre escolares, definiéndolo como -bajo el contexto escandinavo- como “grupo grande de personas que se dedican al asedio, una persona que atormenta, hostiga y molesta a otra” (p. 24). No obstante, dentro de sus obras traducidas al idioma español, como el libro Conductas de Acoso y Amenaza entre Escolares, se traduce el término bullying como acoso, intimidación y /o amenaza indistintamente.

Olweus (1998), define la situación de acoso e intimidación de la víctima así:

“un alumno 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 varios de ellos. En esta situación se produce también un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad para defenderse y en cierto modo está desvalido frente a quienes lo hostigan” (p.25)

De acuerdo a este autor, una de las características importantes del acoso escolar, es que éste se puede entender como una agresión directa e indirecta hacia la víctima; “es indirecto cuando hay aislamiento social y exclusión deliberada de un grupo y directo, cuando hay ataques relativamente abiertos a la víctima” (Olweus, 1998 p. 26). Con dicho aporte, conceptualmente queda claro que para hacer referencia al bullying tendrá que haber intimidación en un período de tiempo prolongado o de forma permanente, por lo que se podría concluir que otros tipos de manifestaciones agresivas o de violencia con las que se luchan en la escuela no son necesariamente expresiones de bullying, esto por no constituirse como una acción intencionada, repetitiva y sostenida, sino como situaciones de conflicto o desavenencias espontáneas y transitorias en el tiempo. En este sentido, la intimidación debe reunir al menos tres aspectos primordiales, según Olweus (1998): el primero, es que sea un comportamiento agresivo o con la intención de realizar un daño al otro; el segundo, es que sea ejercido repetidamente y a lo largo

del tiempo; y el último, es que se produzca un desbalance de poder entre los involucrados.

Fante (2012) por su parte menciona como criterios para identificar una situación de bullying: la *persistencia* y *continuidad* de las agresiones contra la misma víctima, la ausencia de razones que justifiquen los ataques, la intención de causar daño a la víctima, las lesiones causadas a las víctimas y al igual que Olweus (1998), el desequilibrio de poder entre las víctimas.

Por su parte, Oñate y Piñuel (2005) en el Informe Cisneros VII “Violencia y Acoso Escolar” Señalan que los tres criterios diagnósticos generalmente reconocidos por los investigadores europeos, que permiten esclarecer si existe casos de acoso escolar son:

1. “La existencia de una o más de las conductas de hostigamiento internacionalmente reconocidas como tales.
2. La repetición de la conducta que ha de ser evaluada por quien la padece como no meramente incidental, sino como parte de algo que le espera sistemáticamente en el entorno escolar en la relación con aquellos que le acosan.
3. La duración en el tiempo, con el establecimiento de un proceso que va a ir minando la resistencia del niño y afectando significativamente a todos los órdenes de su vida, académico, afectivo, emocional, familiar.” (p. 3-4)

También, en el Informe Cisneros VII (2005) se explica que el acoso se manifiesta por un comportamiento de persecución y hostigamiento continuado que se concreta en ocho tipos de comportamientos:

- ✓ Comportamientos de desprecio y ridiculización.
- ✓ Coacciones.
- ✓ Restricción de la comunicación.



- ✓ Agresiones físicas.
- ✓ Comportamientos de intimidación y amenaza.
- ✓ Comportamientos de exclusión y de bloqueo social.
- ✓ Comportamientos de maltrato y hostigamiento verbal.
- ✓ Robos, extorsiones, chantajes y deterioro de pertenencias. (p. 5)

### **Roles dentro de una situación de acoso.**

Los diferentes estudios sobre el fenómeno del bullying han ocupado gran parte de sus esfuerzos por tipificar y caracterizar los perfiles de las personas que se ven involucradas en él. El objetivo primordial de identificar los principales rasgos de comportamiento de los implicados en una situación de acoso e intimidación surge de la necesidad de comprender el fenómeno desde el rol y la percepción de los actores en esta forma de violencia. De esta manera, podría decirse que en una situación de bullying, se revelan tres perfiles, a saber:

#### *Las víctimas o acosados.*

Dentro de una situación de victimización, se pueden evidenciar al menos dos tipos de víctimas, las víctimas sumisas y las víctimas provocadoras o agresivas, las más comunes son las sumisas, también llamadas *típicas o pasivas*; sobre las que Dan Olweus (1998) caracteriza a los estudiantes más ansiosos e inseguros que suelen ser cautos, sensibles y tranquilos; poseen baja autoestima, tienen una opinión negativa de sí mismos y de su situación; y frecuentemente son considerados como fracasados sintiéndose estúpidos y avergonzados. A este tipo de víctimas se le ha llamado *pasivas o sumisas* y no responderán al ataque ni al insulto. Por su parte Arroyave (2012) asevera que en esta clase de víctimas se observa que son aisladas, poco asertivas, físicamente más débiles, con insuficientes habilidades sociales, escasos amigos, con familias



sobrepensoras y suelen ser percibidos como inseguros/ansiosos, y cuando son evaluados generalmente son diagnosticados con: fobia social, depresión y ansiedad. Se caracterizan por sufrir en silencio. Cuando la agresión se repite, estas personas comienzan a presentar “victimización”, la cual se presenta con una disminución de la sensación de valor y alteración de la capacidad de confiar en otros. Fante (2012) advierte al respecto que “generalmente adoptan una conducta de escape o de silencio, lo que favorece la continuidad y la gravedad de las acciones agresivas de los compañeros” (p. 33) asunto que realmente resulta preocupante pues se genera una cultura del silencio que menoscaba la dignidad de la víctima y ahonda la problemática.

En cuanto a las *víctimas provocadoras*, se denominan así porque dentro de sus comportamientos tienden a provocar y atraer hacia ellas mismas situaciones de intimidación y maltrato que no logran solucionar y terminan siendo víctimas o acosadas. Este grupo se caracteriza por una combinación de modelos de ansiedad, reacción agresiva, inmadurez y dispersión. De acuerdo con Olweus (1998) y Fante (2012), normalmente estas personas presentan dificultades para concentrarse, son impulsivas, irritables e intolerantes frente a los demás.

Es necesario tener claridad con los síntomas o características que presentan las víctimas, no siempre corresponden a que estén pasando por una situación de bullying escolar; Teruel (2007) señala que es muy importante tener claridad sobre las manifestaciones que presentan las víctimas, pues varios de estos hacen parte del desarrollo evolutivo del niño o la niñas y podrían crear cierta confusión, o también que se pueden dar sin que necesariamente haya una situación de acoso e intimidación, que pueden ser explicadas por otras causas. Es así como está autora se encarga de clarificar al menos 6 de dichos aspectos:

1. Fobia escolar, se confunde debido al terror intenso que presenta el niño al ir al colegio.
2. Estrés escolar, se confunde con el tipo de estrés postraumático que suelen presentar.
3. Síndrome de retorno al colegio, enmascara otras razones por las que no se quiere regresar al colegio.
4. Problemas de adaptación al colegio.
5. Déficit en habilidades sociales.
6. Separación de los padres, debido a las alteraciones y cambios que se producen en la personalidad. (p. 43)

*Los agresores o acosadores.*

Según Olweus (1998) los agresores “típicos que se distinguen por su belicosidad con sus compañeros y en ocasiones con los profesores y adultos. Suelen caracterizarse por la impulsividad y una imperiosa necesidad de dominar a otros. Pueden ser ansiosos e inseguros. Estos agresores sienten la necesidad del poder y del dominio, parece que disfrutan cuando tienen el control y necesitan dominar a los demás” (p. 52-54). En el contexto inglés, los agresores o autores del bullying también son llamados *bullies*. Castillo (2011), Arroyave (2012) y Fante (2012) coinciden en ampliar la gama de características para los agresores, explicando que por lo general, son físicamente, psicológica y socialmente más fuertes que sus compañeros de clase y por supuesto, que sus víctimas; suelen presentar altos niveles de comportamientos agresivos incluso en otros ambientes diferentes a la escuela, por ejemplo, en casa o frente a la autoridad. Son dominantes, impulsivos y reaccionan fácilmente al conflicto, al interpretar cosas sin significado, como agresivas. Suelen sentirse fácilmente agredidos, tienen pobre tolerancia a la

frustración, no siguen reglas, no sienten empatía por el dolor de la víctima y no se arrepienten de sus actos.

El tema de los líderes (agresores) en una situación de bullying, es un asunto preocupante y demanda atención primordial, sobre todo por parte de los adultos que estén a cargo y conozcan de cerca las circunstancias; pues varios expertos en el tema coinciden en que este tipo de comportamientos de abuso en la infancia pueden ser la antesala a futuros comportamientos delictivos y antisociales (Cerezo, 2013, Olweus, 2004).

Por ello, es necesario lograr entender qué es lo que conlleva al agresor a intimidar a su víctima. Seguramente, esto puede tener varias explicaciones, principalmente desde el campo psicológico, donde se explican la relación de dominio-sumisión. No obstante; es importante reconocer que hay detrás del victimario, que situación específica o de su historia personal y familiar lo conducen a esta situación. Cabe preguntarse entonces ¿la persona que genera el bullying necesita ayuda psicológica, se puede creer que es un trastorno emocional que tiene? ¿qué grado de placer o satisfacción encuentra en eso que hace? ¿cuál es su nivel de conciencia o comprensión moral sobre las implicaciones de acosar a otros? ¿Hasta qué grado el agresor también es una víctima? ¿qué métodos de intervención son los más apropiados para trabajar con el agresor y solucionar el problema? ¿por qué generalmente la culpabilización o el castigo no generan buenos resultados en el agresor? resolver estas cuestiones sería gran parte de la solución a la problemática.

*Los espectadores o testigos.*

No podría hablarse de bullying sin hacer referencia al perfil de los testigos, también citados de varias maneras y de acuerdo a la actitud y a las acciones que realicen dentro de la situación de

bullying, así, podrían agruparse en tres categorías, la primera en la que son nombrados cómplices o reforzadores quienes al presentarse un acto de agresión observan, se ríen, incitan y aprueba el comportamiento del acosador. Para Fante (2012) son reconocidos como espectadores activos, son los que “incentivan las actitudes del agresor” (p. 35) al dar muestras de atención al victimario, alimentan el abuso de poder. Un espectador activo realmente están apoyando al agresor, o motivando al otro para que lo haga.

En la segunda categoría, se encuentran espectadores quienes por lo general son la audiencia que toma una actitud pasiva cuando callan por miedo a pasar por lo mismo o de indiferencia cuando huyen y expresan que no les interesa meterse en problemas. Olweus indica que a los estudiantes que no participan en las intimidaciones y que generalmente no toman la iniciativa, se les denomina “*agresores pasivos, seguidores o secuaces*” (Olweus, 1998, p. 53). También han sido nombrados como espectadores pasivos; en los que frecuentemente se observa que no se preocupan por impedir la situación, sea porque se sienten intimidados o temerosos o porque comienzan a apoyar esas conductas de bullying al considerar que provienen del más fuerte; algunos de ellos los mueve la apatía, el desgano, la indolencia; observan y no dicen nada.

Finalmente, en la tercera categoría se encuentran los defensores o testigos prosociales; que a su vez pueden ser de dos tipos: *directos* cuando asumen el riesgo de defender a la víctima y manifestarle su apoyo de cara al agresor y a los incitadores en algunos caso defensores, y los defensores *indirectos* quienes acompañan a la víctima integrándola en su grupo y hacen denuncias discretas frente a la situación. En relación a estos espectadores prosociales, ellos sienten en el deber de ayudar a la víctima, son asertivos, decididos, valientes, solidarios y no se dejan intimidar por el aparente poder, físico, psicológico o simbólico que manifiesta el agresor;



este último grupo de espectadores son los que el sistema educativo debe cultivar, si se quiere afrontar la problemática.

Sin lugar a dudas, esta clasificación permite comprender que los testigos pasivos o instigadores, se encargan de sostener y alimentar las agresiones que hace el líder del bullying o agresor; esto, con actitudes de provocación (directa) o silencio (omisión). Aunque casi nunca se piensa en la participación o el rol del testigo, no debe dejarse de lado o menospreciarse ya que dependiendo del perfil que tenga el espectador *pasivo, activo o prosocial*, puede ser instrumento de ayuda u obstaculización dentro del tratamiento de la problemática. Con respecto a los espectadores hay que decir que éstos al parecer son los actores que menos se han estudiado en las diferentes investigaciones dirigidas a entender el fenómeno del bullying escolar, ya que normalmente se basan en estudios sobre las víctimas y los agresores.

### **Recompensas en la manifestación del bullying**

Un aspecto que puede explicar el hecho de que el bullying se prolongue sistemáticamente en el tiempo es el asunto relacionado con las recompensas que perciben los actores que “participan” que en tal situación; ya que para que aparezca y se sostenga una situación de acoso e intimidación, como antes se mencionó, necesariamente debe haber una persona que acosa o agresor, una víctima o persona acosada, y los espectadores activos o pasivos que presencian los episodios de acoso. Parece ser que en la relación desigual de fuerza y poder que se da en el bullying, el agresor en su papel de someter a la víctima se siente recompensado cada vez que puede demostrar su dominio sobre el acosado y expresar su tiranía frente a los espectadores quienes, con gestos de admiración y complicidad o miedo y silencio, refuerzan la conducta hostil que está presentando el agresor. Al respecto Olweus (1998) sostiene que estos agresores “sienten



una necesidad imperiosa del poder y del dominio; parece que disfrutaban cuando tienen el control y necesitan dominar a los demás” (p. 54).

Avilés (2002) para referirse a la situación descrita, afirma que dentro del bullying existe una “difuminación de la responsabilidad individual” que consiste en:

“el hecho de participar en grupo o acompañados de otras personas en acciones reprobables como las agresiones, provoca una disminución de la percepción de la responsabilidad personal. Además los sentimientos de culpa, que de hacerlo en solitario se producirían, aquí se reducen” (p. 22)

Lo anterior significa que al interior de los grupos, los compromisos y hasta las culpas se pueden disolver –si así se quiere- lo sin duda, traería una sensación de alivio para el victimario, haciéndolo pensar que su conducta de amedrentamiento y agresión frente a su víctima no amerita una sanción o acción correctiva, pues a conveniencia camufla su responsabilidad individual, lo que conducirá a que sean más recurrente los ataques físicos, psicológicos, verbales dirigidos a la víctima, que garanticen su satisfacción personal.

También se ha establecido que el victimario o persona que acosa reúne muchos rasgos de ser un líder pero negativo pues desafortunadamente, él se está identificando con una forma violenta de interacción. Lo más grave de todo es que su comportamiento agresivo parece traerle ventajas y cierto prestigio entre sus compañeros. Olweus (1998) explica que se da “un componente de beneficio en la conducta del agresor pues a menudo obligan a sus víctimas a que les den dinero, cigarrillos, cerveza y otras cosas de valor” (p. 54)

Por su parte, Calvo (2007) expresa que “se puede esperar que el agresor continúe con sus actos por las recompensas materiales y sociales que obtiene (...) y con sus ataques debido a la influencia que ejercen los observadores” (p. 4). Las implicaciones que se derivan de esta

situación explican uno de los criterios para que una conducta sea considerada como acoso, la cual es la persistencia o prolongación en el tiempo.

En este sentido, la recompensa social que recibe el agresor está ligada a situaciones como sentirse reconocido por otros, ganar atención, encontrar más amigos y liderar grupos de personas que los respetan por su valentía o quizá les obedecen por miedo a llegar a ser victimizados y sufrir abusos similares a los que suelen observar. De esta forma, podría inferirse que la sensación de “superioridad” y la gratificación que experimenta el agresor, puede ser una de las razones por las que se le dificulte parar esta conducta abusiva; renunciando a las recompensas inmediatas que recibe cada vez que oprime a otros. Thorndike citado por Gómez (2007) “afirma que una conducta recompensada tiende a repetirse y una conducta no recompensada tiende a extinguirse” (p. 172). El autor también asegura “cualquier conducta violenta conlleva una descarga de una tensión: así que, en primer lugar, para dejar de emitirla, el sujeto debe vivenciar que el bienestar por esa descarga es menor que el malestar de las consecuencias de su conducta, si no fuese así, tenderían a extinguirse” (p. 173). Ciertamente este autor reconoce que las conductas violentas son funcionales para quienes las ejercen, pues les generan más satisfacciones que malestares y son mantenidas por las recompensas de quienes las observan- espectadores – y de quienes las padecen -víctimas-.

Lo más delicado con esta situación, retomando los aportes de Gómez (2007) es que “las personas valoramos más el placer a corto plazo o las recompensas inmediatas que las postergadas; y, por desgracia, el bienestar por la descarga de la tensión es inmediato” (p. 173), tal situación puede explicar por qué los victimarios que acosan solapadamente y pasan desapercibidos frente a los adultos sin recibir ninguna reprimenda por sus acciones

intimidatorias, continúan haciéndolo y sólo hasta que sean confrontados o intervenidos con estrategias antibullying, sentirán la necesidad de detenerse.

### **Consecuencias derivadas de la problemática de bullying.**

Los efectos que surgen de una problemática de victimización como ocurre en el bullying, afecta no sólo a los actores directamente implicados, sino que trae consecuencias nefastas en el ambiente escolar, las familias y la comunidad educativa en general. Fante (2012) comenta al respecto que “las consecuencias del bullying afecta a todos los involucrados, y pueden ser percibidas en corto, mediano y largo plazo.” (p. 39); Teruel (2007) por su parte, apunta que es importante tener en cuenta a todas las partes implicadas ya que “tanto el agresor como el acosado sufren; por tanto, ambos necesitan ser escuchados y tratados” (p. 36). Así que, pensar en las graves consecuencias que trae consigo la intimidación y el acoso escolar constituyen un motivo para impulsar estrategias de prevención e intervención de la problemática. Los problemas que se presentan pueden ir desde expresiones psicósomáticas hasta trastornos emocionales y psicológicos.

De acuerdo con los aportes de Arroyave (2012), “entre las consecuencias más impactantes del acoso escolar está la ideación e intento de suicidio que se presenta tanto en víctimas como en acosadores. Se encuentra que los pensamientos suicidas se presentan más en mujeres que en hombres en un 5.1% a un 2.4%, respectivamente” (p. 121). Según este autor, la consecuencia que se registra más a menudo es la conducta ansiosa y la fobia escolar, que tiene que ver con la evitación o la negación a asistir a la institución educativa; manifestada probablemente con llanto, pataletas, estados de ánimo bajos, entre otras. Otras consecuencias derivadas de una situación de bullying son:

En la sintomatología se encuentran somatizaciones como vómito, diarrea, dolores de garanta, de cabeza, abdominal y muscular. A nivel cognitivo se comienza a observar el temor irracional a exponerse al colegio. Otra de las patologías relacionadas es la depresión, que consiste en ánimo triste, irritabilidad, dificultad para disfrutar lo que antes le gustaba, llanto fácil, aislamiento social, sentimientos de rechazo, cambios en los patrones de sueño y alimentación, alteraciones en la actividad motora, por exceso o déficit e ideación suicida. Finalmente, el ausentismo escolar es frecuente en la víctima de bullying, relacionado con deterioro del rendimiento escolar, que antes de la agresión no se presentaba. Otras patologías que pueden presentarse en las víctimas son el Trastorno de Estrés Postraumático. (Arroyave, 2012. p. 122)

En el caso de los agresores o victimarios, está claro que su dificultad para establecer relaciones interpersonales positivas, basadas en la empatía, el respeto y la asertividad, pueden traer consecuencias futuras para ellos. Fante (2012) asegura que “muchos tienden a la depresión y el suicidio, a la autoflagelación, a la delincuencia, al uso de drogas y a la criminalidad. A futuro, pueden cometer violencia doméstica y asedio moral en el trabajo” (p. 41) La probabilidad de que los agresores del bullying, desarrollen conductas delictivas o criminales en su etapa adulta; adoptando actitudes agresivas en el seno familiar o en el ambiente de trabajo, se constituyen un motivo más para prevenir y/o reaccionar lo antes y lo mejor posible frente a la problemática en cuestión.

### **El bullying y el derecho a la educación.**

¿En dónde empiezan los derechos humanos universales después de todo? En los pequeños lugares, cerca de casa; son tan pequeños y están tan cerca que no se pueden ver en ningún mapa del mundo. Y sin embargo, son el mundo del ser individual: el barrio donde vive; el colegio o la



escuela a la que asiste; la fábrica, la finca u oficina donde trabaja. Esos son los lugares donde todo hombre, mujer, y niño busca igualdad de justicia para todos, igualdad de oportunidades, igual dignidad sin discriminación. A menos que estos derechos tengan sentido allí, poco sentido tendrán en otra parte. Sin la acción concertada de los ciudadanos para respetar esos derechos cerca de casa, en vano buscaremos el progreso del mundo en un sentido más amplio. (Roosevelt, 1958)

Pensar en el bullying y la convivencia escolar exige reconocer los derechos que se vulneran cuando hay amenazas, manipulaciones, acosos e intimidación entre compañeros. Es indudable que el acoso y la agresión que se da dentro del bullying afecta varias dimensiones de la persona que está siendo víctima, humillándola y sometiéndola a una situación que coarta su libertad y dignidad. Revisando diferentes aportes teóricos que se han hecho sobre bullying, queda claro que éste quebranta una serie de derechos humanos consignados en importantes instrumentos internacionales y nacionales referidos a los derechos humanos; entre los que se pueden mencionar: el derecho a crecer en un ambiente sano, derecho a la seguridad, derecho al bienestar psicológico, derecho al libre desarrollo de la personalidad, derecho a no ser humillado y el derecho principal que abarca todos los anteriores, el *derecho a la educación*. Jerónima Teruel (2007) indica que “la lucha contra el acoso escolar es un imperativo derivado del reconocimiento de los derechos humanos y de la necesidad de colocar el respeto de la dignidad de la persona como clave de bóveda del Estado de Derecho” (p. 121).

Chaux y Jiménez (2009) por su parte, invitan a pensar en la importancia de visibilizar, reconocer, enfrentar, o en el mejor de los casos, prevenir la acoso y la intimidación porque: “la prevención también podría ahorrarle a muchos estudiantes que su experiencia en el colegio sea más parecida a una pesadilla que a una oportunidad de aprendizaje y desarrollo” (p.19); esta



opción está en manos de toda la comunidad educativa; desde rectores, coordinadores, docentes, padres de familia, personal de apoyo, equipo interdisciplinario, estudiantes y por supuesto, que se extiende a las autoridades educativas competentes, de las cuales debe surgir la iniciativa antibullying que se ocupe de regular este tipo de prácticas desfavorables en el contexto escolar; que van en detrimento del derecho a recibir una educación de calidad, en espacios seguros y confiables, pues como se lo preguntó Roosevelt, hace más de 50 años: “¿En dónde empiezan los derechos humanos universales después de todo?”

Entonces, establecer la relación que existe entre los derechos humanos y el fenómeno del bullying, permite comprender mejor este fenómeno, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, además permite pensar en estrategias de intervención pedagógica, de prevención y atención del bullying, de lo contrario, se estaría asegurando el deterioro del desarrollo personal, escolar y social del estudiante, y al mismo tiempo, se le estaría negando el derecho fundamental a ser educado en un ambiente que le proporcione seguridad, la construcción de relaciones interpersonales sanas, la vivencia de valores para convivir en sociedad, el respeto por los principios, éticos y democráticos. Teruel (2007) claramente lo expresa “los centros docentes tienen la responsabilidad de garantizar espacios seguros para que los menores puedan cursar sus estudios y disfrutar de las horas de recreo en paz, libres de agresiones y vejaciones” (p. 61).

Recogiendo lo dicho, las situaciones de bullying trasgreden algunos de los derechos esenciales para el bienestar de cada persona, es claro que desde el punto de vista jurídico, -en lo que respecta al contexto colombiano- se debe poner en marcha, las distintas herramientas creadas por la ley 1620 y el decreto 1965 del 2013, con el fin de responder al enfoque de protección y restitución de derechos que allí se plantean, pero sobre todo con el ánimo de

construir y validar una cultura de la justicia y el respeto por la dignidad humana, a partir de la corresponsabilidad y el compromiso de todos los actores escolares.

### **Las convivencias escolares, los conflictos y el bullying.**

En esta investigación, podría decirse que el abordaje de la convivencia como un factor que define un único modo de “estar juntos” o de convivir con otros de forma armónica, se desplaza por la necesidad de reconocer que es imposible referirse a un sólo modo de convivir; motivo por el cual, se adopta el concepto de convivencias; al considerarse que el entramado de relaciones humanas está condicionado por la variedad de los contextos y por las diferencias de la misma diversidad humana. Con respecto al enfoque de las convivencias -en plural- Ruíz (2001) define las convivencias como “los modos de vivir de las personas en diversas interacciones, encuentros, reconocimientos y con múltiples expresiones, dependiendo de los contextos y las relaciones que se establezcan...” (p. 83) así pues, se construyen tantas convivencias como formas de ser y de actuar sean posibles, tantas como el amplio abanico de interacciones humanas existen.

En esta perspectiva, es casi natural que dentro de las relaciones interpersonales hayan o aparezcan dificultades en cuanto a las formas de convivir, esto puede deberse principalmente a las diferencias que surgen de la misma subjetividad del ser humano; de la individualidad de cada quien en cuanto a intereses, expectativas, preferencias, motivaciones, y necesidades, lo que hace que aparezcan las tensiones, las inconformidades, las confrontaciones y los posibles conflictos entre los miembros de la comunidad educativa. Es de anotar que desde el enfoque de convivencias, los conflictos tienen una mirada “positiva” en tanto, éstos –debidamente resueltos- brindan otras posibilidades de nutrir y cualificar las relaciones interpersonales. Ruíz (2001) apunta al respecto y afirma que los conflictos deben considerarse “oportunidades para el

aprendizaje de la vida en sociedad”. (p. 84). La cuestión con los conflictos cotidianos que se producen en los contextos escolares, no radica en tratar de erradicarlos de forma total o evitar su aparición, no se trata de negar la conflictividad, pues queda claro que la condición humana traerá consigo desacuerdos y conflictividad en mayor o menor grado; lo que resulta conveniente es aprender a resolver los conflictos de forma adecuada garantizando ambientes de convivencias cada vez más armónicas o por lo menos, donde sea posible darle un trato adecuado a la aparición de las desavenencias.

Por su parte, Ortega y Del Rey (2010) expresan que “los conflictos son una contraposición de intereses, deseos, creencias, que se expresa en actitudes y conductas enfrentadas de las partes implicadas y las relaciones interpersonales suelen estar llenas de ellos” (p. 304). En este sentido, varios autores que se han ocupado de conceptualizar el tema coinciden en que la convivencia no se trata de la ausencia de conflictos o la armonía perfecta, sino de la construcción de espacios donde el diálogo y otras estrategias, permiten encontrar salidas sin agresión de ningún tipo y se favorecen las partes involucradas en el conflicto, es aquí cuando la puesta en práctica de las competencia socioemocionales se constituyen como una alternativa eficaz que contribuye a que los miembros de la comunidad educativa logren solucionar sus conflictos de la mejor forma posible y prevengan la aparición de expresiones de violencia como el acoso y la intimidación entre estudiantes.

En la segunda parte de los referentes teóricos se hace alusión a los aspectos esenciales de la competencia socioemocional, para ello, se realiza un recorrido por el concepto de emoción, su factor biológico y la influencia del contexto en las mismas, seguidamente, se aborda la definición de competencia de un modo general y se hace mención a los tipos de competencias a

las que se aluden hoy en día. Finalmente, se introduce el constructo de competencia socioemocional, haciendo un recorrido por su evolución conceptual y su importancia en la formación integral de las personas.

## **De la competencia general a la competencia Socioemocional**

### *Sobre el concepto de emoción*

Es sabido que, tanto las emociones humanas como el comportamiento que se derivan de ellas han sido materia de interés de algunos campos de las ciencias sociales, como la sociología, la antropología, la criminalística, y especialmente, han sido objeto de estudio del campo de la psicología. Dentro de lo amplio que puede resultar un análisis sobre las emociones y la conducta humana; lo que en este apartado interesa, es poner de manifiesto tanto las bases conceptuales del constructo de competencia socioemocional, así como también la clasificación que algunos autores han realizado sobre la misma; esto con el propósito de realizar un análisis con respecto a las aplicaciones educativas que la competencia socioemocional ha tenido en los espacios escolares y la necesidad de que ésta sea incluida de forma intencionada y permanente dentro del currículo escolar.

El neurocientífico Antonio Damasio autor del libro “*Y el Cerebro Creó al Hombre*” (2010); realiza un extraordinario viaje por el mundo de las emociones humanas; reconociendo que para que haya una comprensión de la mente, de la conciencia, del comportamiento humano y del cerebro generador de todos ellos, es inevitable acercarse a la comprensión de las emociones y de un modo mucho más consciente, a la comprensión de los sentimientos. De ahí que Damasio (2010) afirme que las emociones y los sentimientos son términos de gran interés dentro de los estudios actuales de neurobiología.



Así, Este autor reconoce la maquinaria de las emociones como un aspecto más que participa en la regulación de la vida “son las descendientes más inteligentes [...] del valor biológico” (p. 173) lo que sin lugar a duda deja claro que las emociones -principalmente- juegan un papel decisivo en la supervivencia del hombre. El autor del texto explica que las emociones y los sentimientos son procesos distintos, que hacen parte de un mismo ciclo; relacionándose entre sí. A simple vista se podría diferenciar las emociones de los sentimientos, diciendo que las primeras “*operan de manera automática y en cierto modo a ciegas*” (Damasio, 2010, 173) mientras que los sentimientos, vienen siendo esa parte de las emociones percibidas por el cerebro consciente.

De ahí que, las emociones se definen desde el autor como “programas complejos de acciones, en amplia medida automáticos, confeccionados por la evolución” (Damasio, 2010, p. 175) dichas *acciones* tiene la capacidad de producir como resultado, un cambio alteración en el estado corporal.

Entonces, *¿cómo se desencadena una emoción?* para que se produzca la acción automática a la que hace alusión Antonio Damasio (2010), debe aparecer un estímulo desencadenante capaz de generar una reacción emocional en particular, al parecer con el estímulo se activan una o varias regiones cerebrales capaces de producir reacciones en cadena “casi es como si los estímulos tuvieran la llave que va bien para abrir el cerrojo” (p. 179). La metáfora de la llave que encaja en la cerradura, sirve para comprender que dependiendo del estímulo y de la región (o las regiones) que se logra activar en nuestros cerebros, experimentamos una u otra emoción, por ejemplo el miedo, la ira, la alegría, entre otras.

No sobra aclarar que el estímulo capaz de desencadenar tal o cual reacción no sale de la nada, es decir, el momento que esté viviendo la persona es decisivo en la aparición del mismo,



Damasio (2010) lo explica claramente al afirmar que “la situación en la que uno se halla es importante para el aparato emocional” (p. 178). La “situación” puede aparecer en imágenes en tiempo real (presente) -sobre lo que está aconteciendo- pero también pueden surgir a partir de la evocación de un recuerdo (pasado) o de la imaginación sobre algún suceso (irreal), la condición para cada una de estas situaciones es que sea lo suficientemente “competente” para lograr desencadenar una reacción emocional. “ya sean en vivo, reconstruidas a partir del recuerdo, o creadas de la nada en la propia imaginación, las imágenes inician una cadena de acontecimientos” (Damasio, 2010, p. 178).

En aras de continuar con las ideas esenciales que responden la pregunta *¿cómo se desencadena una emoción?* hasta acá tenemos que la emoción es una acción automática que necesita ser desencadenada por estímulos tan potentes (y diversificados, de acuerdo a objetos o situaciones identificables) que logran activar ciertas regiones cerebrales, y a partir de allí se despliega un abanico de reacciones. De acuerdo a los aportes de Damasio (2010) se entiende que la reacción al estímulo empieza en el cerebro y poco a poco ésta se refleja en el cuerpo; a través de cambios fisiológicos (internos) como la frecuencia cardíaca, la tensión muscular, los cambios viscerales y el incremento de la tasa respiratoria y otros cambios que son más fáciles de percibir (externos) tales como las expresiones faciales y las posturas.

Así pues, se llega al punto en el cual el cuerpo informa al cerebro de los cambios y reacciones que está experimentando y cuando el cerebro “se entera” de ello se produce la sensación o el sentimiento. La relación que surge entre los cambios o alteración del organismo y las ideas sobre la situación que está ocurriendo –en el cuerpo- crean la percepción del sentimiento, que se encuentra claramente ligada al tipo de emoción que lo produjo.

### *¿Las emociones son educables?*

Desde hace algunas décadas el tema de las emociones viene siendo un asunto de gran interés para las neurociencias, desde los enfoques puramente biologicistas se plantea que las emociones no son susceptibles de ser educables, es decir, no pueden ser aprendidas y por lo tanto no pueden ser enseñadas; esto puede explicarse según Damasio (2010) porque –como se dijo- las emociones hacen parte de “un programa de acciones automáticas, estables y predecibles” (p. 195) y prácticamente universales entre la especie humana, es decir, entre un individuo y otro se dan de forma casi idéntica; sin embargo, hay algunos asuntos que pueden darnos pistas sobre la educabilidad de las emociones o al menos en cierto sentido; ya que por un lado los estímulos emocionalmente competentes cambian de una persona a otra, pues lo que puede generarle temor, asco, enojo a alguien no necesariamente le genere esas mismas emociones a otra persona -en iguales circunstancias- claramente expresado por Damasio (2010): “hay una considerable personalización de las respuestas emocionales, y está en relación con el estímulo que las causa” (p. 197). En esta misma dirección, aparece otro factor de mayor envergadura, que diversifica la manifestación de las emociones y guarda relación con la influencia que tiene la *cultura* sobre el individuo; las experiencias familiares y educativas, las tradiciones y costumbres sociales, marcan diferencias cualitativas en la forma en que se configuran y se moldean las emociones y los sentimientos y así mismo, tienen gran peso en manera como las personas expresan sus estados emocionales.

En este punto, es cuando se comprende que aunque las reacciones a una emoción no se pueden “enseñar”, por ser respuestas primordialmente biológicas (fijas, automáticas, mecánicas, estereotipadas, predecibles, etcétera) aparece la buena noticia que sí es posible trabajar en la regulación o manifestación de las mismas; esto constituye sin lugar a dudas la posibilidad de

formar –de la mejor manera- personas capaces de auto-controlar, moderar y gestionar sus propias emociones, tomando conciencia de ellas y poniéndolas en beneficio de las relaciones personales, familiares y sociales; y por ello el ambiente familiar y escolar son espacios privilegiados para lograr este cometido.

Desde una mirada psicológica se ha creído al igual que con las habilidades sociales, en la posibilidad del entrenamiento y el control de las emociones, apoyados en las evaluaciones del cociente emocional bajo: escalas, inventarios, test, cuestionarios y otros instrumentos que reafirman la posibilidad de medir los índices de competencia emocional que conllevan a la creación de programas de “alfabetización” emocional, donde los espacios educativos juegan un papel fundamental. Es así como, algunos programas de educación emocional han dado pie a un despliegue de técnicas, estrategias y metodologías dirigidas tanto a estudiantes, como a adultos; a padres de familia y educadores.

Acá es importante aclarar que bajo la perspectiva de la presente investigación, no se desconoce el sustrato neurofisiológico de las emociones; sin embargo teniendo en cuenta que la emoción define la acción y que en éstas se ponen en juego tanto aspectos cognitivos, como fisiológicos y conductuales; se aborda el tema de las emociones desde una mirada un tanto más sociocultural, en donde se reconoce una gran influencia del contexto en el desarrollo y el fortalecimiento de la competencia emocional de la persona. Entonces, en principio partimos de la idea que las emociones siendo una experiencia netamente subjetiva, se encuentra determinada y regulada por factores de tipo biológico y por factores de tipo contextual. Por ello, el enfoque en el que nos apoyamos para llevar a cabo el proyecto de investigación, permite entender que el comportamiento y la competencia socioemocional pueden ser potenciadas a través de procesos formativos. Es decir, el mundo de las emociones puede estar dirigido hacia objetivos claros y

específicos buscando con ello, tener consecuencias positivas en las relaciones personales, familiares y sociales.

Hasta acá se ha hecho alusión al componente social y emocional del constructo de competencia socioemocional, antes de entrar a definir dicho concepto también valdría la pena analizar otra de las categorías contenidas en dicho constructo, el de competencia.

### *Sobre el concepto de competencia*

El término de *competencia* ha ocupado un lugar importante dentro del campo laboral; de ahí que la Organización Internacional de Trabajo (OIT, 2002) defina la competencia como “capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo” (p. 14). Esta capacidad productiva exige del individuo un desempeño efectivo y eficiente en una situación laboral específica, según los requerimientos de la ocupación.

Por su parte nuestro sistema educativo Colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), desde hace varios años incorporó un modelo de educación por competencias, vigente a la fecha, desde el cual la competencia ha sido definida como “un elemento que integra aspectos que tienen que ver con conocimientos, habilidades y valores, es decir comprende aspectos de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal interrelacionados en la búsqueda de desempeños eficientes en entornos de trabajo asociados a un campo laboral concreto” (MEN, 2006).

Específicamente para el Instituto Colombiano de Evaluación de la Educación Superior (ICFES)



“Una competencia se define como saber hacer en situaciones concretas que requieran la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes. La competencia responde al ámbito del saber qué, saber cómo, saber por qué y saber para qué (MEN 2006, p. 12).

En otras palabras con las pruebas censales elaboradas y aplicadas por el ICFES se busca la forma de comprobar los niveles de competencia de los estudiantes, en determinados momentos de su proceso formativo, básicamente para medir la capacidad de saber hacer en contexto.

Al parecer, la valoración de las competencias no ha sido pensada sólo para los estudiantes de la educación formal sino también para los docentes y los directivos docentes que hacen parte de la nómina de docentes del Ministerio de Educación, quienes deben presentar la denominada “evaluación por competencias”, la cual es aplicada con dos fines básicamente; para el ascenso o para la reubicación del nivel salarial de docentes y directivos docentes.

En este sistema de evaluación por competencias, una competencia implica:

La interacción de disposiciones (valores, actitudes, motivaciones, intereses, rasgos de personalidad, etc.), conocimientos y habilidades, interiorizados en cada persona. Estos componentes de la competencia interactúan entre sí y se ponen en juego frente a los retos cotidianos que enfrenta una persona, determinando la calidad global de su labor en un escenario específico. Es importante señalar además que una competencia no es estática; por el contrario, esta se construye, asimila y desarrolla con el aprendizaje y la práctica, llevando a que una persona logre niveles de desempeño cada vez más altos. (MEN, 2008, p. 13.)

Otro aporte significativo, para acercarse a la comprensión de las competencias son los aportes de Bisquerra y Pérez (2007) quienes señalan que frente a este término tan polisémico, existen



discrepancias entre los teóricos que se han ocupado de definirla; sin embargo los autores exponen su punto de vista definiéndola como “capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”(p. 63), en dicho concepto se integra el saber, el saber hacer y el saber ser.

Con lo dicho sobre el término general de competencia, puede concluirse que quizá no haya una única definición relacionada con lo que implica ser competente, pues de acuerdo a las exigencias del contexto o una situación específica (personal, laboral, académica, ciudadana) a la que se enfrente la persona, habrá una serie de habilidades de tipo cognitivo, comunicativo, actitudinal y procedimental que articuladas entre sí, conforman las diversas competencias que la persona puede adquirir y demostrar en su desempeño.

### **La Competencia Socioemocional**

Cuando se está hablando de competencias hay que tener presente que éstas de alguna manera están sujetas a la constante aprobación del contexto, pues es la sociedad que actúa como un juez a la hora de evaluar, decidir y aprobar una respuesta o conducta socialmente adecuada, Rendón y otros (2009) en su texto *Aprender a Pensar lo Social* señala lo siguiente:

El concepto de CSE está muy ligado a la cultura. En este sentido, la persona que es catalogada como competente socioemocionalmente en un país oriental, puede no serlo en occidente. Así mismo, los criterios de evaluación de las CSE se modifican considerablemente según la cultura. (p. 18).

De ahí que, al referirse a alguien como competente socioemocionalmente, no basta entonces, con que conozca determinados comportamientos sociales, sino que es necesario que sepa cómo, cuándo y en qué situaciones emplearlos, porque la competencia se demuestra cuando se es capaz de poner en práctica aquello que se conoce de acuerdo a las demandas del contexto.

Así pues, partiendo de la definición general sobre competencia -planteada anteriormente- y de las contribuciones que en el área de la inteligencia emocional han realizado autores como Peter y Salovey (1997) y Rafael Bisquerra (2003); en la presente investigación, se reconstruye y se redefine el constructo de competencias socioemocionales como: *el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes específicas que adquiere una persona a lo largo de toda su vida, para ser capaz de identificar, manejar, regular y expresar de forma satisfactoria sus emociones; al mismo tiempo que puede reconocer y comprender las circunstancias y las manifestaciones emocionales de las personas con las que se relaciona cotidianamente.*

De ahí que, este estudio parta del hecho que las competencias socioemocionales tienen relación directa con las dimensiones intra e interpersonal de cada individuo, por lo tanto, la adquisición y el dominio de las competencias socioemocionales suponen bienestar y éxito en la esfera de lo personal y lo social.

Para continuar con el abordaje del componente socioemocional, cabe señalar que el surgimiento de las teorías sobre inteligencia emocional, de alguna manera aparece para explicar por qué la inteligencia general no es suficiente para que una persona pueda surgir y destacarse. Sobre esto, Gómez (2003) señala que “está del todo comprobado que un altísimo coeficiente intelectual no es una garantía de éxito personal y social; ni tampoco de satisfacción y felicidad” (p. 29). Cuando aparecen en escena autores como Sternberg, Gardner y Goleman, a la primera

conclusión a la que se llega, gracias a sus aportes, es que definitivamente la inteligencia humana va mucho más allá del simple hecho de comprender y asimilar información para resolver problemas del medio. Howard Gardner (1995) contribuye a la exploración de estos atributos emocionales de la inteligencia a partir de su teoría sobre inteligencias múltiples desde las cuales se entiende la inteligencia como un “potencial biopsicológico” cuyo desarrollo está condicionado tanto por el medio cultural como por las circunstancias personales y que sirve para resolver distintas clases de problemas. Desde esta teoría, se habla de ocho inteligencias o incluso más, entre éstas: la lingüística, la musical, la lógico-matemática, la espacial, la corporal-cinestésica, la intrapersonal, la interpersonal y la naturalista; esto con la idea de identificar el abanico de posibilidades con el que podemos potenciar habilidades mentales en cada uno de nuestros estudiantes.

Para el interés particular de la investigación, conviene abordar dos tipos de inteligencia con las que Gardner manifiesta su interés por las capacidades de tipo emocional; por un lado la *inteligencia interpersonal* permite comprender a los demás y comunicarse con ellos, teniendo en cuenta sus diferentes estados de ánimo. Incluye la capacidad para establecer y mantener relaciones sociales y para asumir diversos roles dentro de grupos. Para hacer énfasis en las habilidades interpersonales Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan que “las personas emocionalmente inteligentes no sólo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás”. (p.6). Por su lado la *inteligencia intrapersonal* ayuda a que cada persona pueda comprenderse y trabajar consigo misma gracias al reconocimiento de sus propios sentimientos, estados de ánimo, motivaciones, temperamento en pocas otras palabras esta inteligencia nos permite acceder a nuestra propia vida emocional.

Ambas inteligencias se complementan para garantizarle al individuo el éxito personal y en sus relaciones con los demás.

Es así como, lo intra y lo interpersonal son términos que guardan estrecha relación con los aportes realizados por Daniel Goleman (1995) quien con su obra difundió ampliamente el concepto de inteligencia emocional en un principio en el contexto norteamericano, y posteriormente, logró llegar a diferentes partes del mundo, dejando claro que es posible dotar de inteligencia a las emociones humanas y sobre todo, la importancia de tomar conciencia y tener control sobre las propias emociones, como un punto de partida para establecer relaciones basadas en una lata capacidad para comprender y “manejar” los sentimientos de las personas con las que cotidianamente se interactúa.

Entonces, aportes de psicólogos como Goleman, en gran parte resultaron ser la materialización de las distintas contribuciones que ya se habían gestado en el campo de las emociones; en este sentido, la obra de Goleman recoge las construcciones de Mayer y Salovey (1990) quienes han sido considerados como los psicólogos pioneros en utilizar por primera vez el término de Inteligencia Emocional; definiéndola como “un subconjunto de la inteligencia social, que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (Mayer y Salovey, 1990 Citados por Vallés y Vallés, 2000).

Por su lado Goleman (1996), define la inteligencia emocional (IE) como la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para manejar las emociones y mantener relaciones productivas con las personas que nos rodean. Las características que contempla la inteligencia emocional son:



La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás (Goleman 1996 p. 25 )

De acuerdo a Daniel Goleman la inteligencia emocional se puede estructurar en un conjunto de habilidades o categorías como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las destrezas sociales: “El grado de dominio que alcance una persona sobre estas habilidades resulta decisivo para determinar el motivo por el cual ciertos individuos prosperan en la vida mientras que otros, con un nivel intelectual similar, acaban en un callejón sin salida” (Goleman, 1996. p. 27).

### **Componentes de la competencia socioemocional**

En este estudio, la competencia socioemocional se contempla desde tres dimensiones o componentes: *Conciencia Emocional*, *Regulación Emocional* y *Conciencia Social*. A su vez cada componente responde a unas capacidades específicas, descritas a continuación.

#### Conciencia Emocional

Tiene que ver con la capacidad de darse cuenta de las emociones propias, hacerlas consientes en el momento en el que se experimentan, poder asignarles un nombre y reconocer la expresión de las mismas. Bisquerra (2005) hace una vasta definición del constructo precisando que la conciencia emocional:

Consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás [...] Esto supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la



comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las emociones; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal. (p. 98)

Se puede decir que una persona tiene y hace uso de su conciencia emocional siempre que puede: percibir las emociones, tomar conciencia del tipo de emoción manifestada y de la expresión (conducta) que puede derivarse de ella. La conciencia emocional se nutre de habilidades específicas que varían según las clasificaciones que los distintos autores han realizado sobre el tema. En el diseño de los instrumentos que apuntan a valorar el estado de las competencias socioemocionales en este estudio; la conciencia emocional se presenta en tres grandes habilidades:

- ✓ Percepción emocional
- ✓ Toma de conciencia emocional
- ✓ Expresión emocional

El segundo bloque en el que se encuentra estructurado el referente de competencia socioemocional corresponde a la Regulación Emocional, definida como la capacidad de autocontrol, dominio, moderación o manejo del propio mundo emocional; dentro del cual hay emociones de todo tipo; desde las que favorecen las relaciones consigo mismo y con los demás y las que no. Podría creerse que la regulación de las emociones (“positivas” o “negativas”) apunta de un modo más directo a la parte de expresión de la emoción, reflejada en los comportamientos y acciones humanas.

La regulación emocional es la habilidad más compleja de la IE. Esta dimensión incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y

reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. (Fernández y Extremera, 2005, p. 71)

Es verdad que la reacción ante una emoción es un asunto primordialmente biológico – por considerarse las emociones patrones de respuestas fijos, automáticos, mecánicos y un tanto predecibles; sin embargo, los componentes de la emoción que corresponde a lo cognitivo y a lo comportamental (expresión) tienen gran influencia de las características de la persona y del contexto, por lo que es posible hablar de regulación emocional, que busca en última instancia poner las emociones a beneficio de las relaciones personales, familiares y sociales.

Este segundo bloque se configura con la participación de habilidades que generan los procesos de regulación emocional, éstos son:

- ✓ Autocontrol emocional
- ✓ Autogestión de emociones
- ✓ Afrontamiento
- ✓ Asertividad

El tercer y último bloque abarca las habilidades que están estrechamente ligadas las emociones en beneficio de los demás, es la parte de la competencia socioemocional que permite a cada persona gestionar y mantener relaciones interpersonales exitosas. La denominación para esta capacidad, varía según el autor.

### Conciencia Social

Se llamaría conciencia social, al conjunto de habilidades de orden social que permiten a una persona relacionarse con otras de forma efectiva. Aunque este constructo podría conceptualizarse desde distintos enfoques (humanitario, ambientalista, filantrópico) de los grupos sociales, en este

trabajo, la conciencia social se toma como la capacidad de identificar, comprender y atender –solidariamente- situaciones socio-afectivas donde estén implicadas otras personas. Cabe resaltar que ésta parte de la competencia socioemocional se encuentra bastante ligada al concepto de Inteligencia Interpersonal propuesto por Gardner (1993). La conciencia social, en este estudio, responde primordialmente a las siguientes capacidades:

- ✓ Habilidades sociales Básicas
- ✓ Resolución de Conflictos
- ✓ Empatía

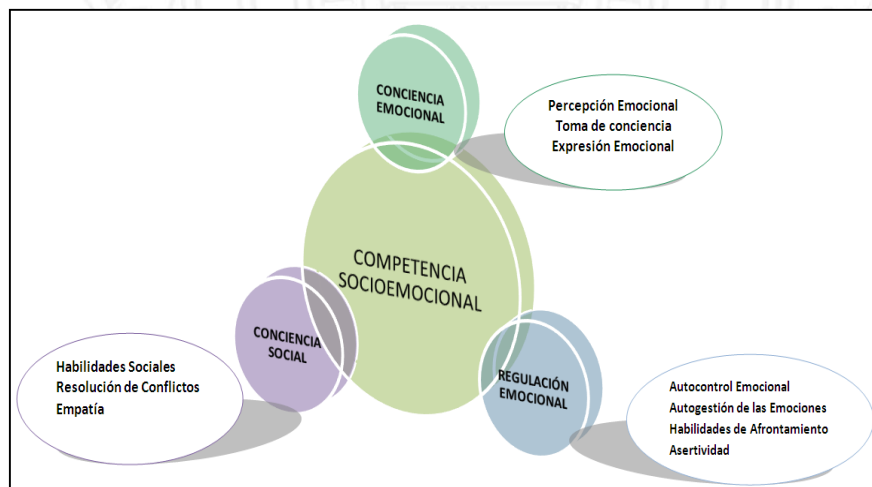


Figura 1. Componentes de la Competencia Socioemocional. Fuente, elaboración propia.

### Competencia Socioemocional y Educación.

El tema de las emociones, con sus diferentes aderezos, también ha sido tema de interés en la educación. Pareciera que el componente afectivo-emocional se constituye un aspecto inseparable de la formación que la sociedad espera de parte de la escuela hacia los individuos que forma. En su afán por hacerlo, la escuela se ha preocupado por incorporar algunas veces de manera

inconsciente y otras intencionadas, acciones que apunten a fortalecer en sus estudiantes habilidades socioemocionales, como una manera de garantizar el éxito escolar, personal y social; y como respuesta frente a la necesidad de mejorar la convivencia escolar.

Sin duda, toda la teorización que ha surgido sobre las emociones, también ha conducido al despliegue de estrategias, metodologías y técnicas de trabajo dirigidas tanto a estudiantes, como a padres de familia y a educadores con el fin de abordar y potenciar la inteligencia emocional y las competencias que en ella subyacen. Pese a esto, no todo está bajo control o al menos la escuela todavía adolece de un trato específico para el asunto de las emociones con todas sus implicaciones.

Es por ello que para llevar a la práctica el despliegue de la inteligencia emocional, es necesario que la escuela re-estructure desde el interior, sus intereses con respecto a la persona que pretende formar, dirigiendo su mirada a la dimensión personal y social, al bienestar psicológico que debe ir más allá del desarrollo del contenidos conceptuales. Es aquí cuando surge la necesidad de una educación encaminada a velar por la dimensión emocional de las personas. Según Rafael Bisquerra (2007) la educación emocional se comprende como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales” (p. 75). De ahí que, acoger un modelo de educación emocional, exige llevar a la práctica toda la teorización que sobre inteligencia emocional ha surgido en los últimas décadas, por ello requiere acciones, estrategias y situaciones reales donde se pueda concatenar y hacer efectiva una educación más humana, dirigida a formar al ser, desde una mirada integral. Esta educación debe preocuparse y ocuparse de la formación que va más allá de

los contenidos específicos del currículo, esa que casi nunca se pregunta para qué sirve educar las emociones en el mundo actual y en las comunidades educativas actuales.

Además, es indispensable tener presente que la competencia socioemocional es un constructo amplio y complejo, constituido por un extenso conjunto de habilidades, sociales, emocionales y comunicativas en donde comprensiblemente se encuentran incluidos los procesos cognitivos con los que cuenta cada persona. De esta manera, podría decirse que las competencias socioemocionales son un aspecto importante e inherente a la acción humana y por supuesto tienen un gran valor en el escenario educativo. Así es que se debe tener presente que la formación emocional de los estudiantes no es una asunto que se resuelve con una unidad temática desarrollada durante uno de los periodos escolares, por el contrario, no se puede perder de vista que la educación emocional se estructura a lo largo de toda la vida, por lo que resulta vital iniciar un trabajo permanente y efectivo en edades tempranas y obviamente, darle continuidad durante todo el ciclo de formación; teniendo en cuenta que los padres de familia en compañía de los docentes son o deberían ser los principales líderes emocionales de los estudiantes, porque son -precisamente- quienes día a día acompañan su proceso formativo. Zapata (2012) señala que “la adopción de actitudes emocionalmente inteligentes por parte del profesor es una base muy importante para modelar el aprendizaje y el desarrollo de este tipo de inteligencia en el alumnado”, (p. 110), por lo que resulta mucho más probable que un docente logre impactar positivamente el mundo emocional de sus estudiantes, si es conocedor y gestor activo de sus propias emociones. Al respecto Led, Quera y Otros (2007) indican que “para adquirir estrategias a la hora de trabajar con los alumnos, es necesario que el profesorado haya iniciado la propia formación personal en la gestión emocional.” (p. 25). Dicho de otra manera, el docente debe gestionar en sí mismo la adquisición, la comprensión y la puesta en marcha de



competencias socioemocionales tales como: la conciencia emocional, el autoconocimiento, la regulación de las emociones, la empatía, la comunicación asertiva, la autoestima, las habilidades sociales, la cooperación, la automotivación, autonomía personal, la capacidad de tomar decisiones, entre otras. A su vez, toda la metodología que implemente, debe estar enfocada a favorecer el desarrollo de dichas competencias en su grupo de estudiantes

Por ello, desde una mirada educativa resulta pertinente identificar y potenciar aquellas habilidades socioemocionales que se ponen en juego en el momento de hacerle frente al bullying escolar, con el fin de ponerlas en beneficio de la convivencia escolar. Para esto, es necesario conocer cada vez mejor la relación entre el acoso y la intimidación escolar y el impacto que tienen en los procesos educativos y al mismo tiempo pensar en cómo enseñar y/o fortalecer específicamente la competencia socioemocional como una estrategia preventiva frente al bullying por parte de los docentes quienes directa o indirectamente tienen un rol dentro de esta problemática.

## Diseño Metodológico

### Modalidad

Bajo la idea de describir las experiencias sobre bullying y el estado de las competencias socioemocionales de los estudiantes de los grados 4° y 5° de la I.E. de la ciudad de Medellín; se buscó emplear las bondades que ofrecen los dos grandes enfoques de la investigación científica: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo; para lo cual, desde una perspectiva de investigación integral, se adopta el modelo de *enfoque dominante*, el cual resulta bastante conveniente a la hora de alcanzar los objetivos propuestos en el presente estudio. Desde los aportes de Hernández, Fernández y Baptista (2003) “en este modelo, el estudio se desarrolla bajo la perspectiva de alguno de los dos enfoques, el cual prevalece, y la investigación mantiene un componente del otro enfoque” (p. 20)

El estudio actual tendrá como enfoque prevaleciente la investigación de tipo *cuantitativo* desde la cual se hará una caracterización de las competencias socioemocionales de los estudiantes participantes, desde dos miradas: estudiantes y padres. Así mismo, se hará una identificación de las experiencias que sobre bullying tienen los estudiantes de cuarto y quinto, desde dos perspectivas: estudiantes y docentes haciendo uso de instrumentos como cuestionarios, guías de observación, entrevistas y grupo de discusión.

### Alcance del estudio

El presente estudio tiene un alcance *descriptivo* ya que busca identificar las experiencias que han tenido los estudiantes y los docentes de los grados mencionados en relación con situaciones de bullying dentro de su institución educativa. Al mismo tiempo se quiere caracterizar los aspectos más sobresalientes que configuran la competencia socioemocional de los estudiantes

con el fin de hacer algunos acercamientos de tipo comparativo sobre las experiencias de bullying y los distintos bloques de la competencia socioemocional de los participantes (conciencia emocional, regulación emocional y conciencia social).

Para los autores citados:

Los estudios descriptivos pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a los que se refieren. Desde luego, pueden integrar las mediciones o información de cada una de dichas variables o conceptos para decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 119)

### **Participantes y Muestra**

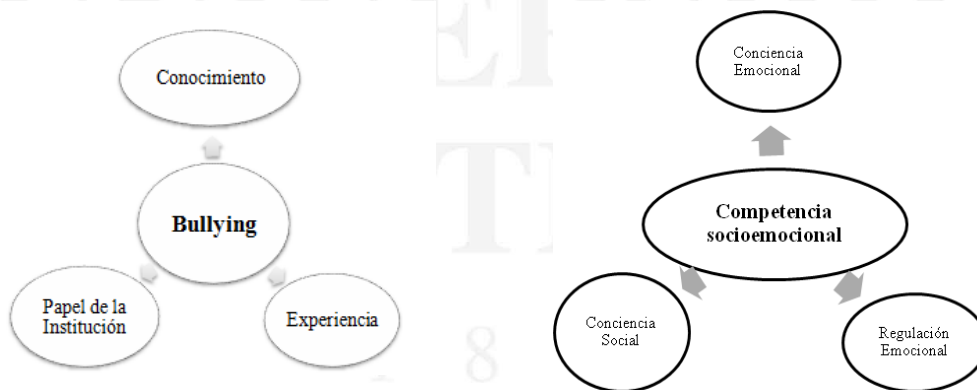
Los participantes del estudio son los niños y las niñas de los grados 4° y 5° de la básica primaria, de la institución Educativa Eduardo Santos, ubicada en la comuna trece de la ciudad de Medellín, cuyas edades oscilan entre los 8 y 14 años de edad. Como criterios de selección de la muestra se tiene que los grupos son naturales (muestreo intencional). Se trata de grupos mixtos, con un total de 80 mujeres y 120 hombres aproximadamente; provenientes de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 de algunos de los barrios que conforman la comuna trece como lo son: El Salado, Las Independencias, La Loma, Guadarrama, Antonio Nariño, El Socorro, El 20 de Julio y Eduardo Santos; sectores marcados por diversos hechos violentos que ponen en una situación de vulnerabilidad a los niños y a las niñas que allí se educan. Además, problemáticas como la violencia intrafamiliar en sus diferentes manifestaciones, las escasas oportunidades laborales y educativas, las carencias económicas, el analfabetismo, la marginación social, el madresolterismo, entre otros, como el micro-tráfico de drogas, las extorsiones a conductores y comerciantes del sector y la creación de las denominadas hoy en día “barreras invisibles”, por las que a diario se justifican muchas de las muertes que allí ocurren en una defensa absurda por el

territorio. Las situaciones descritas, ponen de manifiesto una dificultad en el respeto por los derechos ciudadanos y predispone a la población infantil, incluida la población con la que se pretende abordar el presente estudio, a la perpetuación de ciclos de violencia, dentro de las que se incluye el acoso y la intimidación escolar como un reflejo de la problemática del contexto inmediato, en el que se desenvuelven los estudiantes.

De igual manera, hacen parte de la población los docentes de básica primaria, de la institución educativa, sede principal, jornada de la mañana. De quienes se tuvo una muestra de 12 docentes para participar en la recolección de la información a través de dos de los instrumentos empleados en el estudio. Estos docentes oscilan entre los 32 y los 57 años de edad; 2 de ellos con doble carrera, 7 con especializaciones y diplomados y 1 con maestría. Podría afirmarse que cuentan con un amplio conocimiento de las características del contexto social y familiar en el que se desenvuelven sus estudiantes, pues el tiempo de permanencia que llevan dentro de la institución está entre los 5 y los 22 años de servicio.

### Categorías de análisis

Como ya se mencionó, las dos categorías principales sobre las cuales se realiza este estudio son el bullying y la competencia socioemocional. Sobre cada categoría interesa valorar los siguientes aspectos:



## Técnicas de Recolección de Información

Desde el modelo de *enfoque dominante* se permiten el diseño y la aplicación de técnicas - con sus respectivos instrumentos- propios del enfoque prevaleciente, en este caso, el enfoque cuantitativo; pero al mismo tiempo se admite la recolección de datos desde técnicas propiamente cualitativas. Para la consecución de los distintos objetivos del proyecto se construyen, se aplican y se analizan 3 instrumentos de medición –desde una óptica cuantitativa- a través de cuales se busca cuantificar datos relacionados con las variables de bullying y de competencia socioemocional para luego lograr hacer análisis de tipo estadístico, esto son dos cuestionarios con escalamiento tipo likert y una guía de observación no obstructiva. También, se emplean 2 instrumentos que se circunscriben en el enfoque cualitativo como lo son la entrevista y el grupo de discusión, a partir de los cuales se busca tener información sobre las mismas variables de forma más amplia y descriptiva.

Los cinco instrumentos aplicados fueron diseñados tomando como base los referentes teóricos del proyecto y por supuesto el conocimiento previo<sup>7</sup> que se tenía sobre la institución educativa donde se desarrollo el estudio.

A continuación se presentan cada uno de ellos.

### **Cuestionario de caracterización del bullying.**

Para el cuestionario que indaga sobre las experiencias relacionadas con bullying, se hizo revisión del Cuestionario Sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales de Ortega, R., Mora-Merchán, J.A. y Mora, J. Adaptado por Áviles (2002), dicho cuestionario evalúa 6 aspectos de la problemática bullying en 12 ítems, los cuales son valorados por el encuestado a través de un formato de selección múltiple. Después de hacer revisión de dicho instrumento se construyó una

---

<sup>7</sup> Conocimiento que se deriva de los 5 años de trabajo que tiene la investigadora principal como docente de básica primaria en la institución educativa Eduardo Santos.



versión propia, la cual inicialmente constaba de 52 ítems. Se realizó una prueba de aplicación a 45 estudiantes del total de los encuestados, se detectaron dificultades para la comprensión de algunos términos por lo que el instrumento fue rediseñado; se cambiaron expresiones y se redujo la cantidad de ítems a 48.

Este instrumento tiene como objetivo identificar la experiencia que sobre bullying escolar tienen los estudiantes de cuarto y quinto de básica primaria. Está estructurado en 3 bloques: denominados así “Conocimiento que tengo sobre bullying” “Mi experiencia personal con el bullying” y “Papel de mi institución con respecto al bullying (ver **Anexo N° 1 y N° 2** Formato del cuestionario y Clasificación de los ítems). El instrumento se aplica de forma auto-administrada a cada participante.

En la parte inicial del instrumento además de dar indicaciones sobre el propósito y el diligenciamiento del mismo, se solicitan datos básicos de identificación del estudiante como el grado, la edad, y el género, en la parte final del formato se dedica un espacio para que quién lo desee libremente escriba su nombre, es decir, el nombre no se constituye un dato de obligatoriedad por considerar que la mayoría de ítems indagan por situaciones o comportamientos que pueden comprometer la imagen del estudiante quien responde; y por supuesto, aunque las respuestas gozan de confidencialidad, no se quiere predisponer al participante al momento de diligenciarlo.

El cuestionario se compone de 48 ítems distribuidos en las tres categorías mencionadas:

<b>Categoría</b>	<b>Número de ítems</b>
Conocimiento sobre Bullying	12
Experiencia Personal con el Bullying	30

Para este cuestionario se diseñó un conjunto de respuestas tipo likert, en el cual después de leer el ítem o afirmación, los estudiantes podían elegir -una- entre cuatro posibles alternativas:

Sí	No	No estoy Seguro	No Respondo
----	----	--------------------	----------------

### **Cuestionarios de competencias socioemocionales**

La construcción del cuestionario sobre competencia socioemocional estuvo basado en los aportes teóricos de autores como Bisquerra (2003, 2005) y Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007), quienes definen las dimensiones de la competencia emocional y las competencias para la vida, desde 5 aspectos: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades para la vida y el bienestar. También se tomaron en cuenta los componentes de la inteligencia emocional que recoge Cuadros (2009), enunciados desde: el autoconocimiento o conciencia de sí mismo, el autodomínio o autocontrol, la autoconciencia emocional (empatía), la automotivación emocional, y las habilidades sociales y de comunicación.

Dicha revisión permitió estructurar una versión propia de un cuestionario para valorar los componentes básicos de la competencia socioemocional, inicialmente el cuestionario tuvo una prueba piloto aplicada a 45 estudiantes (repartidos entre 4° y 5°), la aplicación arrojó que varios ítems no eran comprensibles para algunos estudiantes, esto se evidenció cuando preguntaron en repetidas ocasiones por las palabras señaladas en los siguientes ítems:

Conozco cuáles los factores o situaciones que desencadenan mi agresión

Soy capaz de autogenerarme emociones positivas

Modero mis emociones pensando en los demás

Me gusta decirme autoafirmaciones positivas, para animarme a conseguir algo

Sé cuando adopto comportamientos que me ponen en riesgo.

Con las expresiones faciales y algunas conductas de otras personas, me imagino lo que están sintiendo.

Se me facilita captar el lenguaje no verbal que expresan otras personas.

Frente a esta situación, se realizaron cambios en algunas expresiones y se redujeron 6 ítems en la prueba ya que también se detectaron ítems que aludían de forma reiterada a un mismo subcomponente de la competencia socioemocional. El cuestionario final quedó compuesto por 36 ítems distribuidos así: del 1 al 12 valoran especialmente la **conciencia emocional**, este componente apunta hacia la capacidad de percibir las emociones propias, reconocerlas y tomar conciencia sobre ellas, además la capacidad de expresar o manifestar las emociones y los sentimientos. Los ítems del 13 al 24 hacen alusión a la **regulación emocional** la cual está relacionada con el autocontrol emocional, las habilidades de afrontamiento, la autogestión personal y el ser asertivo. Finalmente, en los ítems del 25 al 36, se recoge el componente de **conciencia social** apuntando específicamente a la capacidad de poner en juego las habilidades sociales básicas, la empatía y la resolución de los conflictos. (Ver Anexo N° 3)

El cuestionario tiene dos versiones, la versión para estudiantes la cual fue diligenciada en la institución educativa durante la asignatura de Desarrollo Humano con previa autorización de los directivos docentes y de los directores de grupo de los grados 4° y 5°, y la versión para padres la cual fue diligenciada por los padres o acudientes. (Ver Anexo N° 4).

<b>Bloque de competencias Socioemocionales</b>	<b>Número de ítems</b>
Conciencia Emocional	12
Regulación Emocional	12
Conciencia Social	12

El instrumento en descripción cuenta con una escala de valoración tipo likert, donde los estudiantes y los padres pueden escoger entre cinco niveles de respuesta en la que cada una de ellas, se corresponde con un valor numérico y sólo puede marcarse una opción de las cinco posibles (**Ver Anexo N° 5**)

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nunca</b>	<b>Pocas Veces</b>	<b>Algunas Veces</b>	<b>La Mayoría de las Veces</b>	<b>Siempre</b>

Es importante mencionar que una de las debilidades de los cuestionarios autoadministrados para medir asuntos de orden personal como las emociones o la inteligencia emocional y que son relatadas por la literatura científica, es el grado de subjetividad y mucho más cuando se trata de población infantil, por ello los mismos investigadores sugieren cotejar la autopercepción con la percepción de agentes educativos o personas cercanas como los acudientes en este caso, acogiendo esta realidad y para tener una valoración más certera se implementaron los dos cuestionarios con el fin de cotejar los resultados y obtener con ello una media o promedio para cada caso.

### **Observación**

La observación cuantitativa según Hernández, Fernández y Baptista (2003) es un “registro sistemático, válido y confiable de comportamiento o conducta manifiesta” (p. 428). Dentro del presente proyecto esta técnica de medición se llevó a cabo a través de las guías de observación diligenciadas por estudiantes y docentes durante un periodo de 5 semanas de clase. La guía de observación tanto para estudiantes como para docentes constó de 18 ítems los cuales describen situaciones de agresión relacionadas con la problemática de bullying escolar.



Los resultados parciales del cuestionario sobre bullying arrojaron algunas tendencias que describían las experiencias de los estudiantes con respecto a las agresiones más y menos frecuentes entre ellos; dichos datos sirvieron como insumo para la construcción de 18 ítems de observación presentados en las guías. Estos ítems indagan por situaciones de agresión física y verbal, situaciones de exclusión, bromas pesadas, amenazas, intimidación, agresiones grupales, envío de mensajes ofensivos, entre otros y fueron valorados durante las clases y los descansos en espacios como las aulas, los corredores, los baños, la tienda y el restaurante escolar **(Ver Anexo N° 6).**

Para el registro en las guías de observación se escogieron diferentes estudiantes, entre 45 y 50 aproximadamente quienes hicieron el registro por semana. En el caso de los maestros, se contó con un mínimo de 10 registros de maestros por semana; en todas las semanas hubo maestros de los grupos 4° y 5° haciendo los respectivos registros en las guías. **(Ver Anexo N° 7).**

### **Entrevista**

Según Mckernan (2001) la entrevista permite indagar de manera más profunda sobre aspectos que no se hacen evidentes en la observación de contextos determinados, ésta se define como una conversación provocada por el investigador, dirigida a un sujeto, elegida sobre la base de un plan de investigación, en número considerable, que tiene una finalidad de tipo cognoscitivo, guiada por el entrevistador y sobre la base de un esquema flexible y no estandarizado de interrogación (p. 368).

Acudiendo a los beneficios de técnicas de corte cualitativo y tomando como punto de partida las frecuencias y las tendencias de los instrumentos anteriores (cuestionario de competencia socioemocional a padres y estudiantes cuestionario experiencia sobre bullying a estudiantes y las guías de observación desarrolladas por estudiantes y docentes) se organiza una entrevista



estructurada para docentes de la institución a través de la cual se pudiera ampliar y profundizar acerca de la problemática de bullying en la institución y sus principales manifestaciones.

Para tal fin, se estructuran 9 preguntas que indagan por asuntos relacionados con los mismos tres bloques en los cuales se estructuró el cuestionario sobre bullying –que fue aplicado inicialmente-, es decir: conocimientos sobre bullying, experiencias relacionadas con bullying y papel de la institución educativa en el abordaje de la problemática. (**Ver Anexo N° 8**).

### **Grupo Focal**

Con esta técnica cualitativa se organizan sesiones para profundizar en torno a uno o varios temas, relacionados con el problema de investigación, en un ambiente espontáneo, desinhibido y familiar para los participantes. Esta técnica tiene un carácter colectivo donde varias personas abordan una situación a partir de la conversación que es mediada por una persona que dirige las sesiones de discusión o encuentros. Una de las ventajas de esta técnica según Peinado y otros (2010) es que permite “situar a los participantes en situaciones reales y naturales en las que es posible la espontaneidad y en la que, gracias al clima permisivo, surgen opiniones, sentimientos, deseos personales que en situaciones experimentales rígidamente estructuradas no serían manifestadas” (p.7). El derrotero para los encuentros con el grupo de discusión fue estructurado de acuerdo a las tendencias encontradas en los dos instrumentos anteriores, al igual que la entrevista que se les realizó a los docentes.

En los grupos focales se tuvieron 18 estudiantes pertenecientes a la muestra del estudio. Se realizaron 4 encuentros organizados así: el *primer* encuentro con 6 estudiantes (3 del grado cuarto y 3 del grado quinto) que de acuerdo a su director de grupo manifestaran actitudes con una tendencia a ser blanco de agresiones (*perfil de víctimas*), el *segundo* encuentro tuvo la

participación de 6 estudiantes quienes –según sus docentes- se caracterizaban por manifestar dificultades de convivencia y con tendencia de maltrato hacia sus compañeros, el *tercer* encuentro estuvo organizado con estudiantes con comportamientos menos extremos, a él asistieron 6 estudiantes que clasificaron dentro del rol de *espectadores*; finalmente se hizo un último encuentro conformado por un grupo *mixto*, es decir 6 estudiantes entre “víctimas”, “agresores” y “testigos” (2 de cada uno) que ya hubieran participado antes, en sus respectivos grupos, ello con el propósito de conformar un grupo mezclado, que estuviera nutrido por los aportes de los tres grupos iniciales.

Vale la pena señalar que con la conformación de los grupos se buscó crear una ambiente de confianza, participación equilibrada y seguridad para los estudiantes. La clasificación que se hizo -con ayuda de los docentes directivos de grupo-, pretendía generar unanimidad en los perfiles de comportamientos, pero en ningún momento se tuvo la intención de rotular o estigmatizar a los participantes bajo alguno de los roles mencionados (víctimas, agresores o testigos); por ello cabe señalar que previo al encuentro, de forma discreta -y sin presencia de estudiantes- se contactó al director de grupo para que diera su opinión a la hora de conformar cada grupo de discusión; ninguno de estos grupos tuvo un nombre que lo relacionara con el rol.

<b>Sesiones</b>	<b>Perfil de los participantes</b>
<b>Sesión 1</b>	Grupo de estudiantes con tendencia a perfil de víctima.
<b>Sesión 2</b>	Grupo de estudiantes con tendencia a perfil de agresores.
<b>Sesión 3</b>	Grupo de estudiantes con tendencia a perfil de testigos.
<b>Sesión 4</b>	Grupo de estudiantes mixto (víctima, agresor y testigo)

Para llevar a cabo las sesiones se estructuró un derrotero de preguntas para inducir las discusiones y los aspectos puntuales en los que se necesitaba profundizar (**Ver Anexo N° 9**).

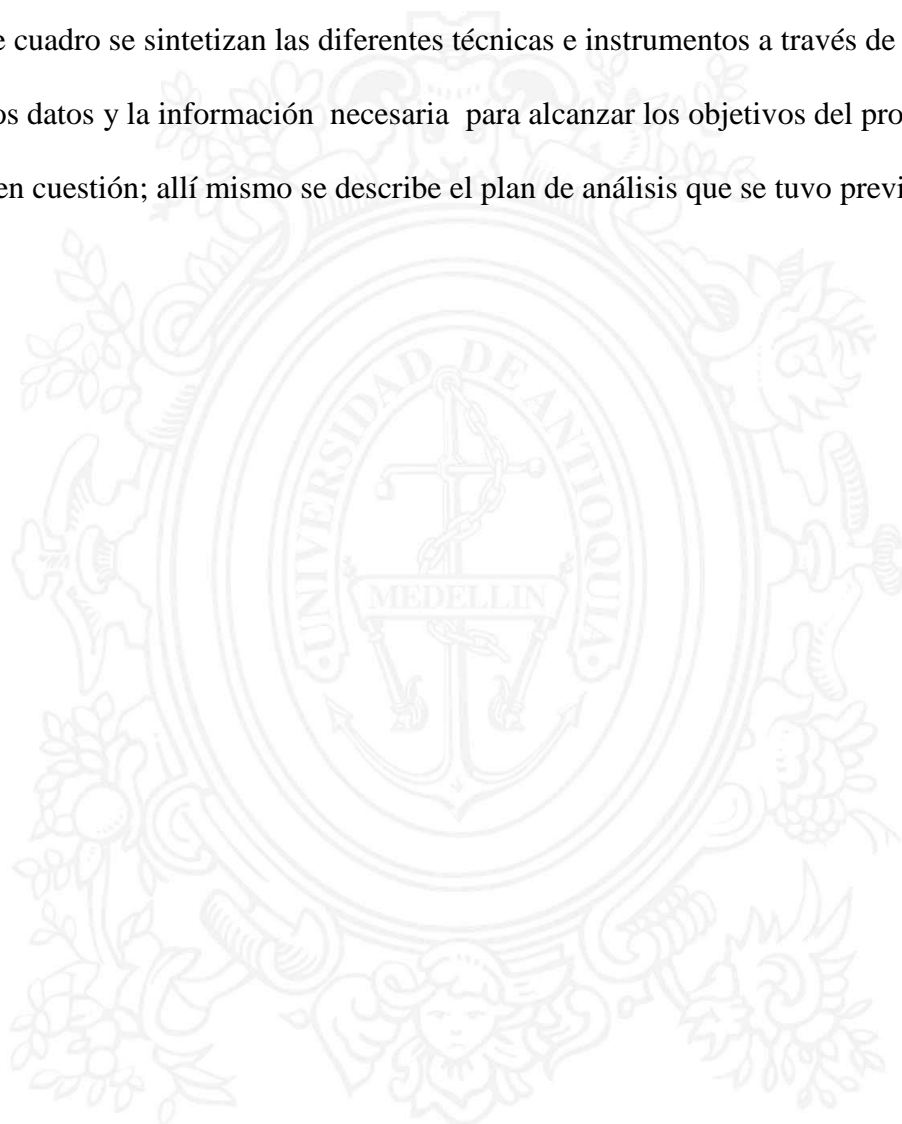


UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## Plan para el análisis de datos

En el siguiente cuadro se sintetizan las diferentes técnicas e instrumentos a través de los cuales se recolectaron los datos y la información necesaria para alcanzar los objetivos del proyecto de investigación en cuestión; allí mismo se describe el plan de análisis que se tuvo previsto.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

<b>TÉCNICA</b>	<b>INSTRUMENTO</b>	<b>PLAN DE ANÁLISIS</b>
<b>Cuestionario Experiencia sobre bullying</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formato cuestionario versión estudiantes.</li> </ul>	<p><b>Análisis estadístico: descriptivo e inferencial</b> <i>Estadística descriptiva</i> (edad, género y grado escolar). A través de la cual se indagó por el conocimiento, la experiencia personal acerca del Bullying y sobre la percepción que tienen los estudiantes encuestados sobre el papel de la institución frente a la problemática del bullying escolar.</p> <p>Para el <i>procesamiento</i> de la información se emplearon: cálculos de estadística inferencial para llegar a pruebas de hipótesis, el cálculo del Alfa de Cronbach y el programa estadístico R.</p>
<b>Cuestionario de Competencia Socioemocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formato cuestionario versión para estudiantes.</li> <li>• Formato de cuestionario versión para padres.</li> </ul>	<p><b>Análisis estadístico: descriptivo e inferencial</b> <i>Estadística descriptiva</i> (edad, género y grado escolar). A través de la cual se valoraron las competencias socioemocionales de los participantes mediante su propia auto-percepción, la cual fue cotejada con las valoraciones que realizaron sus propios padres o acudientes.</p> <p>Para el <i>procesamiento</i> de la información se emplearon pruebas de hipótesis, el cálculo del Alfa de Cronbach y el programa estadístico R.</p>
<b>Observación cuantitativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guías de observación versión para estudiantes.</li> <li>• Guías de observación versión para docentes</li> </ul>	<p><b>Análisis estadístico: descriptivo e inferencial</b> Sobre las guías de observación se realizó un <i>análisis descriptivo</i> en cuanto a las frecuencias, medidas de tendencia central y varianzas referidas a las observaciones que se hicieron a lo largo de las 5 semanas de registros por parte de los docentes y los estudiantes.</p> <p>Para estimar el nivel de correspondencia entre los resultados entre las guías de estudiantes y las guías de docentes se estimó el coeficiente de <i>correlación de Pearson</i>, que mide el nivel de asociación lineal entre dos variables.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derrotero de</li> </ul>	<p><b>Análisis categorial</b> Con los datos recogidos en la entrevista, se realizó un ejercicio de <i>codificación</i> de datos que permitió</p>



<p><b>Entrevista a Docentes</b></p>	<p>preguntas para llevar a cabo la entrevista.</p>	<p>clasificar la información en categorías y a partir de allí, crear unidades de análisis para condensar o reducir los datos y para llegar al análisis y la interpretación de la información que se recolectó.</p> <p>Par llevar a cabo el análisis categorial se empleó una <i>matriz categorial</i> (<b>ver anexo N°10</b>) la cuál será elaborado bajo la herramienta de Excel con el fin de establecer las recurrencias de ciertos conceptos, visualizar las relaciones de unos con otros y simplificar o reducir el volumen de la información que se tenía sobre la situación de bullying escolar. La matriz también permitió registrar las <i>frecuencias</i> en las que se presentaron las categorías de análisis surgidas de cada pregunta.</p>
<p><b>Grupo Focal</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derrotero de preguntas para generar las discusiones grupales.</li> </ul>	<p><b>Análisis categorial</b></p> <p>A partir de las grabaciones de audio realizadas en cada una de las sesiones del grupo focal, se hizo una transcripción de los aportes dados por los estudiantes, posteriormente se sacó la parte esencial de cada una de los comentarios o respuestas, se asignaron y se clasificaron categorías que posteriormente se convirtieron en las unidades analizables de cada sesión. Posteriormente, se compararon todas las categorías encontradas y se reagruparon en nuevas categorías, a partir de allí se formó una <i>matriz categorial</i> (<b>ver anexo N°11</b>) desde la cual se construyó el capítulo de resultados y análisis de datos.</p> <p>Una vez realizada la transcripción de la información se comienza la etapa de categorización; se trata de descomponer o fragmentar los datos obtenidos, en palabras, expresiones o frases, a la vez que se les otorga un nombre o código según las categorías y subcategorías que han sido construidas de manera apriorística (Cisterna, 2005), es decir, establecidas en los objetivos específicos y antes de la aplicación de los instrumentos. Es de anotar que durante el proceso de análisis pueden presentarse otras categorías y subcategorías no contempladas con antelación y a las que el autor Cisterna (2005) denomina categorías emergentes.</p>



Las diferentes técnicas empleadas en la recogida de datos permitieron complementar y valorar la información obtenida desde más de una fuente de información. Ello con el fin de analizar las concordancias y las diferencias entre dichas fuentes, y lograr una descripción más precisa tanto de las situaciones de bullying como de las competencias socioemocionales de los estudiantes de los grados 4° y 5° para conseguir establecer relaciones de tipo comparativo entre ambas categorías.

Luego de la aplicación del instrumento sobre caracterización bullying, se realizó un ejercicio de tabulación para contabilizar las elecciones de los estudiantes en cada uno de los ítems; con las cantidades arrojadas, se construyó una tabla que recogía los totales en cada una de las opciones de respuesta. Ello permitió observar los patrones de respuestas y tendencias parciales que sobre bullying aportaron los estudiantes encuestados. Después, con la información que se obtuvo de este primer instrumento, se retomaron los ítems destacados, por puntuaciones altas y bajas, como insumo para construir la guía de observación de estudiantes y docentes. Una vez se vaciaron las frecuencias con las que ocurrían esas situaciones descritas en los ítems, se estructuró el derrotero de preguntas para la discusión del grupo focal, y así mismo las preguntas con las que se llegaron a cabo las entrevistas a los docentes.

A manera de síntesis se puede mencionar que cuestionario sobre bullying arrojó datos generales alrededor de tres ejes principales: el conocimiento que los estudiantes encuestados tiene sobre el bullying, la experiencia personal que han vivido con dicho fenómeno y el papel que la institución educativa ha desempeñado con respecto a este tipo de violencia escolar. Dicha información sirvió de insumo para elaborar las guías de observación y a su vez, los resultados de las guías fueron claves a la hora de diseñar la ruta para las discusiones con el grupo focal y las entrevistas a los docentes.

Anterior al ejercicio de triangulación, las guías de observación fueron analizadas estadísticamente por separado y luego se realizó una correlación entre ambas. En cuanto a la información recogida y organizada en las distintas sesiones del grupo focal fue vaciada en una matriz categorial al igual que las respuestas que los docentes dieron en sus entrevistas.

A la hora de triangular los datos obtenidos, se compararon los porcentajes encontrados en el cuestionario sobre bullying con las frecuencias halladas en las guías de observación aplicadas durante 5 semanas, dicha comparación permitió encontrar semejanzas y diferencias entre ambos instrumentos. Del mismo modo se realiza el ejercicio de triangulación entre la información arrojada por los grupos focales y las entrevistas a docentes, buscando puntos comunes y situaciones de discrepancias entre una fuente y la otra.

En cuanto al instrumento que permitió caracterizar la competencia socioemocional de los estudiantes, aunque no se contó con otro instrumento que pudiera convalidar la información obtenida con el cuestionario, sí se pudo realizar una triangulación entre informantes, ya que el cuestionario de 36 ítems que indagaba por los componentes de conciencia emocional, regulación emocional y conciencia social, fue contestado tanto por los estudiantes como por los padres de los estudiantes de los grados 4° y 5°. Así, combinando en un mismo instrumento, dos versiones distintas, se pudo describir la competencia socioemocional desde cada uno de sus componentes, respondiendo a variables como el género, la edad y el grado.

### **Triangulación**

Una vez codificada y categorizada la información, se realiza el procesamiento de la información desde la triangulación hermenéutica, propuesta por Cisterna (2005) y que se lleva a cabo con los siguientes pasos:

- Selección de la información: se trata de elegir la información más útil para la investigación y de descartar los datos menos aportantes, según Cisterna (2005) es hacer una depuración en términos de pertinencia y relevancia.
- La triangulación de la información por cada estamento: implica la agrupación de los datos arrojados de acuerdo a distintos actores de una población determinada, a fin de hallar tendencias en la información recolectada, que conduzcan a la construcción de subcategorías, categorías y conclusiones desde un proceso de síntesis.
- La triangulación de la información entre estamentos: da lugar al cruce de categorías y conclusiones entre dos o más estamentos, a partir de un ejercicio comparativo y de complementariedad.
- La triangulación entre las diversas fuentes de información: exige un trabajo de integración de toda la información -ahora organizada- por categorías y conclusiones inferenciales, desde lo hallado en los distintos instrumentos. De acá se derivan los según Cisterna (2005) los “resultados de la investigación”.
- La triangulación con el marco teórico: Es una construcción reflexiva que se hace a partir del análisis de la información resultante y el marco teórico que fundamenta la investigación.

## Resultados de los Instrumentos

El presente capítulo recoge la descripción del proceso llevado a cabo durante la aplicación, la recolección y el análisis de cada uno de los instrumentos que fueron diseñados con el propósito de responder a los objetivos trazados en el proyecto de investigación que lleva por título: El bullying escolar y la competencia socioemocional: Hacia el Diseño de Estrategias Educativas Antibullying.

Siguiendo los asuntos éticos expresados por Bottorff y otros (1994) quienes afirman que “los informantes necesitan poseer suficiente información sobre los riesgos y beneficios, el carácter de su compromiso potencial y el propósito del estudio, a fin de que puedan tomar la decisión sobre si van a participar o no” (p. 401); se acudió al consentimiento informado como un principio esencial que garantiza que cada una de las personas participantes, en este caso, el representante legal de la institución, el coordinador de la jornada, 12 maestros, los estudiantes y padres de familia del grado cuarto y quinto expresarían voluntariamente su intención de participar del estudio después de haber entendido la información que se les brindó sobre la finalidad del presente. (**Ver anexo N° 12**)

A continuación se presentan los resultados de cada una de los instrumentos aplicados.

### **Instrumento de Caracterización Bullying Escolar**

El instrumento de caracterización del bullying se aplicó a un grupo de estudiantes de los grados cuarto y quinto de la institución educativa Eduardo Santos durante el año 2014 con el objetivo de indagar su conocimiento, experiencia personal y las características de su institución educativa

con respecto a la práctica del bullying. En total, participaron 176 estudiantes en total, de los cuales un 54,5% pertenecieron al grado cuarto y un 45,5% al grado quinto.

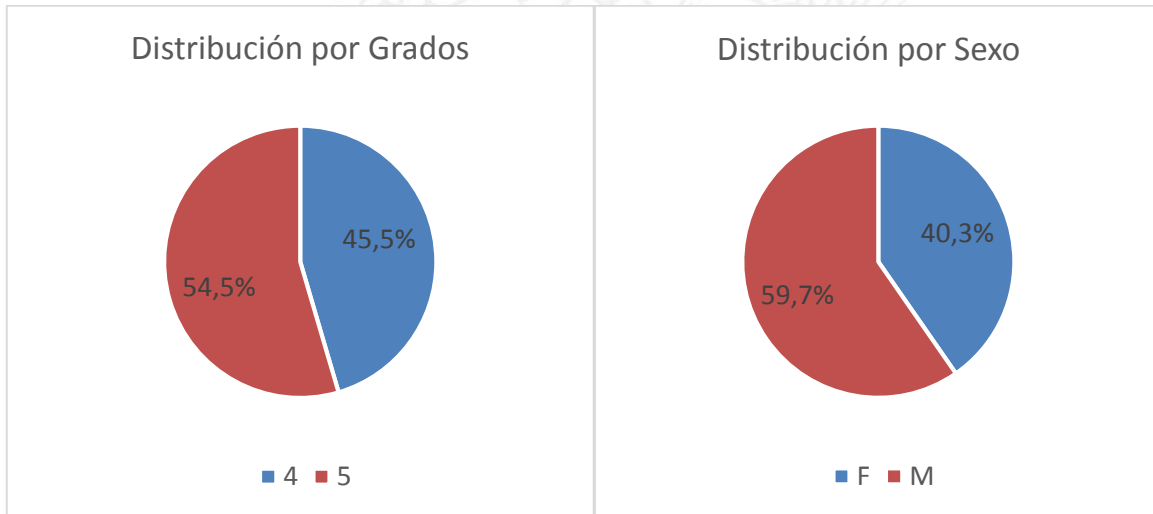


Figura 2. Distribución de estudiantes por grados y género. Fuente, elaboración propia.

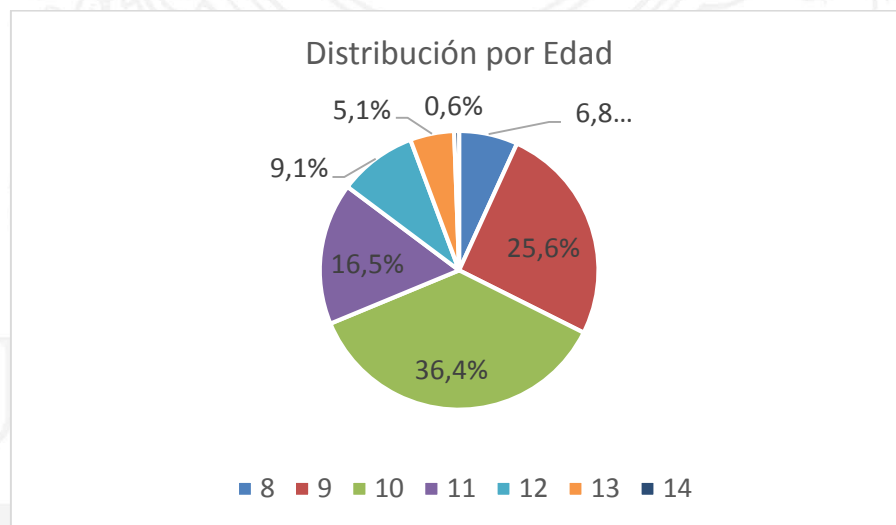


Figura 3. Distribución de estudiantes por edades. Fuente, elaboración propia.



Por su parte, con relación al sexo se puede apreciar que la muestra de estudiantes contó con una proporción mayoritaria de hombres con un 60% mientras que las mujeres correspondieron a un 40% del total de estudiantes.

En relación con la edad, la mayor proporción de estudiantes se ubicó en el rango entre 9 y 10 años representando un total de 61,9% del total de estudiantes en la muestra. Ahora bien, esto es natural debido a que la edad ideal para estar en cuarto es 9 años y por consiguiente la edad ideal para quinto es 10 años. Sin embargo, se puede observar que el 15% del total de estudiantes tiene 12 o más años y el 6,8% tiene tan sólo 8 años.

A continuación se presentan los resultados por ítem en cada una de las tres categorías: Conocimiento sobre bullying, Experiencia personal sobre bullying y Papel de la institución frente a la problemática. Así mismo se presentan los resultados discriminados por sexo, grado y grupos de edad.

Tabla 1.

*Porcentajes generales, Conocimiento sobre Bullying.*

		Si	No	No Sabe	No Responde
1	Tengo claro qué es el bullying.	82,4%	11,4%	5,1%	1,1%
3	Conozco algunas de las consecuencias que se pueden generar por la práctica del Bullying	58,5%	30,7%	9,1%	1,7%
4	Reconozco formas de prevenir o detener el Bullying.	52,8%	33,5%	9,7%	4,0%
8	Conozco cómo ayudar en una situación de bullying.	51,1%	34,7%	13,1%	1,1%
6	Sé cuáles son las causas por las que se da el bullying.	50,0%	38,1%	11,4%	0,6%
10	Conozco personas que en mi colegio se han visto involucradas en situaciones de acoso e intimidación.	39,8%	46,6%	10,2%	3,4%
5	Sé quiénes son los actores o participantes en una situación de bullying	37,5%	45,5%	13,6%	3,4%
9	Identifico los lugares del colegio donde se dan con mayor frecuencia las situaciones de acoso e intimidación escolar.	35,2%	39,2%	22,2%	3,4%
2	Conozco la modalidad de cibera coso o cyberbullying.	31,8%	54,5%	12,5%	1,1%
7	Comprendo cuáles son los derechos que se violan con la práctica de bullying.	31,8%	44,9%	18,2%	5,1%
11	Conozco a alguien que no desee asistir al colegio por miedo a lo que le hacen otros niños/as.	27,8%	54,0%	13,6%	4,5%
12	Conozco a alguien que haya dicho que “quiere morirse” a causa del acoso y la intimidación vivida en la escuela.	20,5%	68,2%	6,8%	4,5%

Fuente, elaboración propia.

En términos generales, se puede apreciar que los estudiantes encuestados manifiestan mayoritariamente SÍ tener claro que es el bullying aunque no sucede lo mismo cuando se indagan sobre aspectos particulares del mismo u otras modalidades como el “ciberacoso”. El 82,4% de las personas manifestaron conocer que es el bullying mientras que cerca del 16,5% dicen no saberlo. En este ítem en particular, se presentan una mayoría de personas que se inclinan por el sí, sin embargo, en los demás ítems estas respuestas positivas son menos contundentes.

Más del 50% de los estudiantes conocen las causas, las formas de prevenir, las consecuencias y como ayudar (intervenir) en una situación de bullying, y cerca del 40% de ellos manifiesta conocer personas que se han visto involucradas en estas situaciones.

Sin embargo, una proporción más pequeña entre el 20 y 27% de los estudiantes manifestaron conocer a alguien que no quiera ir al colegio o “quiera morirse” por el acoso o la intimidación que recibe en la escuela.

Tabla 2.

*Porcentajes por género. Estudiantes que expresaron “Sí” tener conocimiento en los ítems descritos.*

		<b>Masculino</b>	<b>Femenino</b>
1	Tengo claro qué es el bullying.	82,9%	81,7%
3	Conozco algunas de las consecuencias que se pueden generar por la práctica del Bullying	57,1%	60,6%
4	Reconozco formas de prevenir o detener el Bullying.	51,4%	54,9%
8	Conozco cómo ayudar en una situación de bullying.	54,3%	46,5%
6	Sé cuáles son las causas por las que se da el bullying.	43,8%	59,2%
10	Conozco personas que en mi colegio se han visto involucradas en situaciones de acoso e intimidación.	39,0%	40,8%
5	Sé quiénes son los actores o participantes en una situación de bullying	34,3%	42,3%
9	Identifico los lugares del colegio dónde se dan con mayor frecuencia las situaciones de acoso e intimidación escolar.	37,1%	32,4%
2	Conozco la modalidad de ciberacoso o cyberbullying.	30,5%	33,8%
7	Comprendo cuáles son los derechos que se violan con la práctica de bullying.	31,4%	32,4%
11	Conozco a alguien que no desee asistir al colegio por miedo a lo que le hacen otros niños/as.	28,6%	26,8%
12	Conozco a alguien que haya dicho que “quiere morirse” a causa del acoso y la intimidación vivida en la escuela.	21,0%	19,7%

Fuente, elaboración propia.

De acuerdo con los resultados por sexo, se pueden observar leves diferencias entre hombres y mujeres, aunque llama la atención que en relación con las causas y el conocimiento de los actores que participan en una situación de bullying sean las mujeres las que responden más afirmativamente que los hombres, con diferencias entre el 8 y el 15%, la cuales pueden considerarse altas.

Tabla 3.  
*Porcentajes por grado. Estudiantes que expresaron “Sí” tener conocimiento en los ítems descritos.*

		<b>Cuarto</b>	<b>Quinto</b>
1	Tengo claro qué es el bullying.	75,0%	88,5%
3	Conozco algunas de las consecuencias que se pueden generar por la práctica del Bullying	56,3%	60,4%
4	Reconozco formas de prevenir o detener el Bullying.	55,0%	51,0%
8	Conozco cómo ayudar en una situación de bullying.	55,0%	47,9%
6	Sé cuáles son las causas por las que se da el bullying.	43,8%	55,2%
10	Conozco personas que en mi colegio se han visto involucradas en situaciones de acoso e intimidación.	42,5%	37,5%
5	Sé quiénes son los actores o participantes en una situación de bullying	33,8%	40,6%
9	Identifico los lugares del colegio donde se dan con mayor frecuencia las situaciones de acoso e intimidación escolar.	37,5%	33,3%
2	Conozco la modalidad de ciberacoso o cyberbullying.	21,3%	40,6%
7	Comprendo cuáles son los derechos que se violan con la práctica de bullying.	30,0%	33,3%
11	Conozco a alguien que no desee asistir al colegio por miedo a lo que le hacen otros niños/as.	33,8%	22,9%
12	Conozco a alguien que haya dicho que “quiere morir” a causa del acoso y la intimidación vivida en la escuela.	13,8%	26,0%

Fuente, elaboración propia.

En relación con los grados, por su parte, se puede ver algunas ventajas representativamente amplias en los estudiantes de 5 en los ítems 2, 1, 12 y 6 respectivamente con diferencias entre 19 y 11% en relación con los estudiantes del grado 4. Por su parte, los estudiantes del grado 4 manifestaron de manera más amplia, conocer a alguien que no desea asistir al colegio, en comparación con los estudiantes del grado quinto presentando una diferencia cercana al 10,8%.



Tabla 4.

Porcentajes por rangos de edades. Estudiantes que expresaron “Sí” tener conocimiento en los ítems descritos.

		8-9	10-11	12 y más
1	Tengo claro qué es el bullying.	75,4%	87,1%	80,8%
3	Conozco algunas de las consecuencias que se pueden generar por la práctica del Bullying	59,6%	57,0%	61,5%
4	Reconozco formas de prevenir o detener el Bullying.	49,1%	52,7%	61,5%
8	Conozco cómo ayudar en una situación de bullying.	49,1%	57,0%	34,6%
6	Sé cuáles son las causas por las que se da el bullying.	47,4%	50,5%	53,8%
10	Conozco personas que en mi colegio se han visto involucradas en situaciones de acoso e intimidación.	36,8%	41,9%	38,5%
5	Sé quiénes son los actores o participantes en una situación de bullying	33,3%	43,0%	26,9%
9	Identifico los lugares del colegio dónde se dan con mayor frecuencia las situaciones de acoso e intimidación escolar.	42,1%	31,2%	34,6%
2	Conozco la modalidad de ciberacoso o ciberbullying.	24,6%	32,3%	46,2%
7	Comprendo cuáles son los derechos que se violan con la práctica de bullying.	29,8%	32,3%	34,6%
11	Conozco a alguien que no desee asistir al colegio por miedo a lo que le hacen otros niños/as.	26,3%	31,2%	19,2%
12	Conozco a alguien que haya dicho que “quiere morir” a causa del acoso y la intimidación vivida en la escuela.	10,5%	24,7%	26,9%

Fuente, elaboración propia.

Por su parte, respecto a la edad, pareciera que a mayor edad se tiene, mayores claridades en relación con lo que es el conocimiento sobre bullying, formas de prevención, causas, consecuencias, derechos que se vulneran entre otros, pero los estudiantes de menor edad identifican más claramente los lugares donde se presenta y tienen mayor cercanía a personas que no quieren volver al colegio por estas situaciones.

Tabla 5.

Porcentajes generales. Experiencia Personal con el Bullying.

		Si	No	No sabe	No Responde
36	He intentado detener una situación de bullying.	43,8%	0,0%	3,4%	2,8%
27	Me dicen sobrenombres que me avergüenzan	40,3%	3,4%	4,0%	2,3%
28	Me han zarandeado, me han dado coscorriones, puños o patadas.	33,5%	9,7%	2,8%	4,0%
18	Me he sentido agredido y humillado varias veces	31,3%	0,8%	4,5%	3,4%
38	Se burlan de mis características físicas.	31,3%	0,8%	4,5%	3,4%
40	Me esconden, rompen o roban mis cosas a propósito	30,1%	7,4%	9,7%	2,8%



	Si	No	No sabe	No Responde
30 Me han hecho bromas pesadas para ponerme en ridículo.	29,0%	5,9%	3,4%	1,7%
31 He sido testigo de bullying.	27,3%	5,9%	4,5%	2,3%
13 En el colegio me chiflan, me gritan o me insultan.	24,4%	8,8%	5,1%	1,7%
20 Me han amenazado para meterme miedo	24,4%	9,9%	2,8%	2,8%
23 Soy o he sido víctima de bullying.	21,0%	5,0%	1,7%	2,3%
34 He enfrentado a las personas que atacan e intimidan a otras.	21,0%	2,2%	2,3%	4,5%
41 Desprecio y hago a un lado a quienes no me caen bien	19,9%	4,4%	3,4%	2,3%
14 Me siento despreciado y excluido por otros.	19,3%	4,4%	4,5%	1,7%
39 Hago comentarios o gestos ofensivos hacia otras personas	17,0%	77,3%	4,5%	1,1%
17 Digo sobre nombres para avergonzar a otros	16,5%	77,3%	3,4%	2,8%
21 He agredido o humillado a alguien varias veces	14,8%	80,1%	2,8%	2,3%
Me han enviado mensajes o imágenes ofensivas por internet o por el celular	13,6%	83,0%	1,1%	2,3%
35				
26 No dejo participar y excluyo a otros.	11,9%	76,1%	8,0%	4,0%
25 Me burlo de las características físicas de los demás.	11,4%	79,5%	6,8%	2,3%
37 Zarandeo, doy coscorriones, puños o patadas para intimidar a otros.	10,8%	85,2%	1,1%	2,8%
24 Chiflo, grito e insulto a otros niños	9,1%	84,7%	1,1%	5,1%
15 Me obligan hacer cosas peligrosas para mí.	8,0%	87,5%	2,3%	2,3%
33 Hago bromas pesadas que ofenden o ridiculizan a otros	8,0%	86,4%	2,8%	2,8%
42 Me siento superior a otros, me gusta dominar a algunos niños.	8,0%	83,5%	3,4%	5,1%
29 Envío mensajes o imágenes ofensivas por internet o por el celular	7,4%	86,9%	1,7%	4,0%
22 Invento chismes y digo rumores sobre otros niños	5,7%	89,8%	2,3%	2,3%
32 He amenazado a alguien para meterle miedo	5,7%	87,5%	3,4%	3,4%
16 Obligo hacer cosas peligrosas a otros	5,1%	91,5%	1,7%	1,7%
19 Escondo, rompo o robo a otros niños.	5,1%	92,0%	1,1%	1,7%

Fuente, elaboración propia.

Tal como se mencionó, el instrumentó contó con 3° ítems relacionados con la experiencia personal del estudiante con respecto al bullying. En términos generales estos ítems estaban orientados a develar los propios comportamientos de los estudiantes y, tal como se puede apreciar, el porcentaje total de personas que asumen estas conductas no supera el 45%. Lo que devela que contrario al grupo de ítems relacionados con el conocimiento sobre la temática, los estudiantes no se asumen mayoritariamente como victimarios. De hecho, de este grupo de ítems, un 43% de los estudiantes afirmaron haber intentado detener una situación de bullying y es mayor la proporción de las personas que han sido víctimas, que las que han sido victimarias o agresores. En términos generales una alta proporción de los estudiantes (más del 75%)



manifiestan no haber sido victimarios de acuerdo con lo que se puede ver en los ítems relacionados con este aspecto y entre el 50% y 75% manifestaron que no han sido víctimas de bullying.

Tabla 6.

*Porcentajes por género. Estudiantes que expresan “sí” en el ítem descrito, relacionado con su experiencia personal con el bullying.*

		Masculino	Femenino
36	He intentado detener una situación de bullying.	52,4%	31,0%
27	Me dicen sobrenombres que me avergüenzan	35,2%	47,9%
28	Me han zarandeado, me han dado coscorriones, puños o patadas.	39,0%	25,4%
18	Me he sentido agredido y humillado varias veces	34,3%	26,8%
38	Se burlan de mis características físicas.	27,6%	36,6%
40	Me esconden, rompen o roban mis cosas a propósito	26,7%	35,2%
30	Me han hecho bromas pesadas para ponerme en ridículo.	22,9%	38,0%
31	He sido testigo de bullying.	36,2%	14,1%
13	En el colegio me chiflan, me gritan o me insultan.	20,0%	31,0%
20	Me han amenazado para meterme miedo	25,7%	22,5%
23	Soy o he sido víctima de bullying.	25,7%	14,1%
34	He enfrentado a las personas que atacan e intimidan a otras.	22,9%	18,3%
41	Desprecio y hago a un lado a quienes no me caen bien	19,0%	21,1%
14	Me siento despreciado y excluido por otros.	18,1%	21,1%
39	Hago comentarios o gestos ofensivos hacia otras personas	14,3%	21,1%
17	Digo sobre nombres para avergonzar a otros	21,0%	9,9%
21	He agredido o humillado a alguien varias veces	16,2%	12,7%
35	Me han enviado mensajes o imágenes ofensivas por internet o por el celular	18,1%	7,0%
26	No dejo participar y excluyo a otros.	12,4%	11,3%
25	Me burlo de las características físicas de los demás.	13,3%	8,5%
37	Zarandeo, doy coscorriones, puños o patadas para intimidar a otros.	11,4%	9,9%
24	Chiflo, grito e insulto a otros niños	11,4%	5,6%
15	Me obligan hacer cosas peligrosas para mí.	6,7%	9,9%
33	Hago bromas pesadas que ofenden o ridiculizan a otros	9,5%	5,6%
42	Me siento superior a otros, me gusta dominar a algunos niños.	10,5%	4,2%
29	Envío mensajes o imágenes ofensivas por internet o por el celular	6,7%	8,5%
22	Invento chismes y digo rumores sobre otros niños	5,7%	5,6%
32	He amenazado a alguien para meterle miedo	6,7%	4,2%
16	Obligo hacer cosas peligrosas a otros	5,7%	4,2%
19	Escondo, rompo o robo a otros niños.	5,7%	4,2%

Esa tendencia general, se puede ver de manera similar entre hombres y mujeres. Sin embargo, se puede apreciar que un porcentaje más alto de hombres responde afirmativamente a los ítems que están relacionados con el papel como victimario. Las principales diferencias entre hombres y

mujeres se presentaron en los ítems 27, 38, 40, 30 y 13 (todos ellos relacionados con el papel de víctima) en donde las mujeres superan ampliamente a los hombres afirmando haber sido víctima, con diferencias entre 9 y 15%. Por su parte, en los ítems, 36, 28, 31 y 33 los hombres presentan porcentajes más altos de afirmación que las mujeres con diferencias entre 13 y 22%.

Tabla 7.

*Porcentajes por grado. Estudiantes que expresan “sí” en el ítem descrito, relacionado con su experiencia personal con el bullying.*

		<b>Cuarto</b>	<b>Quinto</b>
36	He intentado detener una situación de bullying.	45,0%	42,7%
27	Me dicen sobrenombres que me avergüenzan	42,5%	38,5%
28	Me han zarandeado, me han dado coscorriones, puños o patadas.	35,0%	32,3%
18	Me he sentido agredido y humillado varias veces	31,3%	31,3%
38	Se burlan de mis características físicas.	27,5%	34,4%
40	Me esconden, rompen o roban mis cosas a propósito	26,3%	33,3%
30	Me han hecho bromas pesadas para ponerme en ridículo.	27,5%	30,2%
31	He sido testigo de bullying.	26,3%	28,1%
13	En el colegio me chiflan, me gritan o me insultan.	23,8%	25,0%
20	Me han amenazado para meterme miedo	31,3%	18,8%
23	Soy o he sido víctima de bullying.	22,5%	19,8%
34	He enfrentado a las personas que atacan e intimidan a otras.	22,5%	19,8%
41	Desprecio y hago a un lado a quienes no me caen bien	23,8%	16,7%
14	Me siento despreciado y excluido por otros.	10,0%	27,1%
39	Hago comentarios o gestos ofensivos hacia otras personas	18,8%	15,6%
17	Digo sobre nombres para avergonzar a otros	23,8%	10,4%
21	He agredido o humillado a alguien varias veces	16,3%	13,5%
35	Me han enviado mensajes o imágenes ofensivas por internet o por el celular	17,5%	10,4%
26	No dejo participar y excluyo a otros.	13,8%	10,4%
25	Me burlo de las características físicas de los demás.	11,3%	11,5%
37	Zarandeo, doy coscorriones, puños o patadas para intimidar a otros.	15,0%	7,3%
24	Chiflo, grito e insulto a otros niños	10,0%	8,3%
15	Me obligan hacer cosas peligrosas para mí.	7,5%	8,3%
33	Hago bromas pesadas que ofenden o ridiculizan a otros	6,3%	9,4%
42	Me siento superior a otros, me gusta dominar a algunos niños.	10,0%	6,3%
29	Envío mensajes o imágenes ofensivas por internet o por el celular	11,3%	4,2%
22	Invento chismes y digo rumores sobre otros niños	3,8%	7,3%
32	He amenazado a alguien para meterle miedo	7,5%	4,2%
16	Obligo hacer cosas peligrosas a otros	2,5%	7,3%
19	Escondo, rompo o robo a otros niños.	6,3%	4,2%

Fuente, elaboración propia.

Cabe anotar que las diferencias por grado no son ajenas a las tendencias generales; presentan variaciones de acuerdo con los ítems indagados; los estudiantes de quinto presentaron las mayores diferencias en los ítems 14, 38 y 40 en relación a los estudiantes de cuarto, a saber:

- 14 Me siento despreciado y excluido por otros.
- 38 Se burlan de mis características físicas
- 40 Me esconden, rompen o roban mis cosas a propósito

Por su parte los estudiantes de cuarto grado presentaron mayores diferencias en los ítems 20, 41, 17, 35, 37 y 29, descritos a continuación.

- 20 Me han amenazado para meterme miedo.
- 41 Demuestro desprecio y hago a un lado a quienes no me caen bien.
- 17 Acostumbro decirle a los demás sobrenombres con la idea de avergonzarlos
- 35 Me han enviado mensajes o imágenes ofensivas por internet o por el celular.
- 37 Zarandeo, doy coscorrones, puños o patadas para intimidar a otros.
- 29 Envío mensajes o imágenes ofensivas por internet o por el celular.

Llama la atención que los ítems con mayor diferencia para el grado cuarto, exceptuando el ítem 20, estén más orientados al rol de agresores, mientras que aquellos más frecuentes en el grado quinto se relacionan con el rol de víctima.

Tabla 8.

*Experiencia personal con el bullying. Porcentajes por edad, estudiantes que expresan “sí” en el ítem descrito.*

		8-9	10-11	12 y más
36	He intentado detener una situación de bullying.	38,6%	46,2%	46,2%
27	Me dicen sobrenombres que me avergüenzan	47,4%	36,6%	38,5%
28	Me han zarandeado, me han dado coscorrones, puños o patadas.	29,8%	37,6%	26,9%
18	Me he sentido agredido y humillado varias veces	35,1%	32,3%	19,2%
38	Se burlan de mis características físicas.	22,8%	35,5%	34,6%
40	Me esconden, rompen o roban mis cosas a propósito	33,3%	31,2%	19,2%
30	Me han hecho bromas pesadas para ponerme en ridículo.	28,1%	29,0%	30,8%
31	He sido testigo de bullying.	24,6%	29,0%	26,9%
13	En el colegio me chiflan, me gritan o me insultan.	15,8%	31,2%	19,2%
20	Me han amenazado para meterme miedo	29,8%	23,7%	15,4%
23	Soy o he sido víctima de bullying.	17,5%	25,8%	11,5%
34	He enfrentado a las personas que atacan e intimidan a otras.	17,5%	20,4%	30,8%

		8-9	10-11	12 y más
41	Desprecio y hago a un lado a quienes no me caen bien	21,1%	18,3%	23,1%
14	Me siento despreciado y excluido por otros.	10,5%	22,6%	26,9%
39	Hago comentarios o gestos ofensivos hacia otras personas	19,3%	17,2%	11,5%
17	Digo sobre nombres para avergonzar a otros	19,3%	12,9%	23,1%
21	He agredido o humillado a alguien varias veces	8,8%	18,3%	15,4%
	Me han enviado mensajes o imágenes ofensivas por internet o por			
35	el celular	15,8%	12,9%	11,5%
26	No dejo participar y excluyo a otros.	14,0%	6,5%	26,9%
25	Me burlo de las características físicas de los demás.	12,3%	8,6%	19,2%
	Zarandeo, doy coscorriones, puños o patadas para intimidar a			
37	otros.	12,3%	10,8%	7,7%
24	Chiflo, grito e insulto a otros niños	5,3%	6,5%	26,9%
15	Me obligan hacer cosas peligrosas para mí.	5,3%	11,8%	0,0%
33	Hago bromas pesadas que ofenden o ridiculizan a otros	3,5%	6,5%	23,1%
42	Me siento superior a otros, me gusta dominar a algunos niños.	12,3%	4,3%	11,5%
29	Envío mensajes o imágenes ofensivas por internet o por el celular	12,3%	4,3%	7,7%
22	Invento chismes y digo rumores sobre otros niños	1,8%	5,4%	15,4%
32	He amenazado a alguien para meterle miedo	5,3%	6,5%	3,8%
16	Obligo hacer cosas peligrosas a otros	1,8%	3,2%	19,2%
19	Escondo, rompo o robo a otros niños.	0,0%	4,3%	19,2%

Fuente, elaboración propia.

Por su parte, cuando se analizan estos mismos ítems de acuerdo con el grupo de edad, parece existir además una tendencia de los estudiantes de más de 12 años tanto a ser agresores como testigos, los ítems que describen el rol de agresores donde más alto puntúan son: 16, 19, 22, 26, 25, 24 y 33, presentándose mayores porcentajes de diferencia en los siguientes ítems:

16	Obligo hacer cosas peligrosas a otros
19	Escondo, rompo o robo a otros niños.
24	Chiflo, grito e insulto a otros niños

Con relación a los ítems que los vincula con el papel de testigos-defensores, se obtiene diferencias significativas en los ítems 34 y 36 comparándose con los estudiantes de menor edad.

34	He enfrentado a las personas que atacan e intimidan a otras.
36	He intentado detener una situación de bullying

Frente al hecho de que los estudiantes con 12 años y más, presenten ambas tendencias: la de agresor y la de testigo defensor -en porcentajes similares- podrían derivarse varias



interpretaciones; por un lado al ser los mayores en el grupo de participantes han tenido mayor tiempo de permanencia en la escuela -en comparación con los de cuarto grado- y por tanto han podido acumular mayor cantidad de experiencias derivadas de sus interacciones escolares y con ello, han vivenciado uno o varios de los distintos roles relacionados con el bullying.

### **Papel de la institución respecto al Bullying.**

Finalmente, el instrumento incluyó 6 ítems adicionales en donde indagó sobre el rol de la institución educativa frente al bullying. Allí se puede apreciar que una proporción mayoritaria de los estudiantes afirma que han sido instruidos por la institución en temas de bullying y que los profesores intervienen en estas situaciones. Así mismo, el 65% de los estudiantes afirma que hay bullying aunque tan sólo un 29% de ellos afirma haber hablado con los profesores acerca del tema.

Tabla 9.

*Porcentajes generales. Papel de la institución respecto al Bullying*

		SI	NO	NS	NR
45	En mi colegio nos han hablado sobre bullying.	74,4%	21,0%	2,3%	2,3%
46	Los profesores intervienen cuando hay acoso e intimidación en la escuela.	68,8%	19,3%	11,4%	0,6%
43	En mi institución hay bullying.	65,9%	18,2%	12,5%	3,4%
47	Sé qué hace el coordinador cuando hay acoso entre estudiantes	43,8%	42,0%	11,4%	2,8%
48	En mi institución hay campañas dirigidas a prevenir o reducir las situaciones de bullying	41,5%	33,0%	21,0%	4,5%
44	He hablado con mis profesores sobre bullying	29,0%	66,5%	3,4%	1,1%

Fuente, elaboración propia.

Ahora bien, en relación con estos ítems, se puede ver importantes diferencias entre hombres y mujeres con excepción del ítem 45 en donde la diferencia es más cerrada. Sin embargo, los



hombres, manifiestan de manera más clara la existencia del bullying en la institución y la intervención de los docentes ante casos de este tipo. Sin embargo, las mujeres llevan la delantera en relación la comunicación con los docentes sobre el tema en relación con los hombres.

Tabla 10.

*Papel de la institución respecto al Bullying. Porcentaje por género, estudiantes que respondieron “sí” frente al ítem descrito.*

		Masculino	Femenino
45	En mi colegio nos han hablado sobre bullying.	75,2%	73,2%
46	Los profesores intervienen cuando hay acoso e intimidación en la escuela.	75,2%	59,2%
43	En mi institución hay bullying.	70,5%	59,2%
47	Sé qué hace el coordinador cuando hay acoso entre estudiantes	46,7%	39,4%
48	En mi institución hay campañas dirigidas a prevenir o reducir las situaciones de bullying	44,8%	36,6%
44	He hablado con mis profesores sobre bullying	26,7%	32,4%

Fuente, elaboración propia.

Por su parte, en relación con el grado, en la mayoría de los ítems se presentan diferencias importantes en 5 de los 6 ítems, siempre a favor de los estudiantes del grado quinto. En el ítem 47, relacionado al conocimiento sobre lo que hace el coordinador cuando hay acoso, se presentó más frecuentemente en los estudiantes de grado cuarto en comparación con los de quinto.

Tabla 11.

*Papel de la institución respecto al Bullying. Porcentaje por grados, estudiantes que respondieron “sí” frente al ítem descrito.*

		Cuarto	Quinto
45	En mi colegio nos han hablado sobre bullying.	68,8%	79,2%
46	Los profesores intervienen cuando hay acoso e intimidación en la escuela.	65,0%	71,9%
43	En mi institución hay bullying.	63,8%	67,7%
47	Sé qué hace el coordinador cuando hay acoso entre estudiantes	50,0%	38,5%
48	En mi institución hay campañas dirigidas a prevenir o reducir las situaciones de	32,5%	49,0%



	Cuarto	Quinto
bullying		
44 He hablado con mis profesores sobre bullying	18,8%	37,5%

Fuente, elaboración propia.

Finalmente, de acuerdo con la edad, es más claro que los estudiantes entre 10 y 11 años, presentaron mayores porcentajes de afirmación en los ítems de esta sección, situación que coincide con el conocimiento -general- que sobre bullying tienen los estudiantes de quinto grado, quienes obtuvieron mayores porcentajes con relación al resto de sus compañeros; también podría considerarse que a mayores experiencias escolares, existe la posibilidad de que se tenga mayor acercamiento a las estrategias institucionales que se lleven a cabo en este sentido.

Tabla 12.

*Papel de la institución respecto al Bullying. Porcentaje por rango de edades, estudiantes que*

	8-9	10-11	12 y más
45 En mi colegio nos han hablado sobre bullying.	68,4%	81,7%	61,5%
46 Los profesores intervienen cuando hay acoso e intimidación en la escuela.	64,9%	72,0%	65,4%
43 En mi institución hay bullying.	68,4%	66,7%	57,7%
47 Sé qué hace el coordinador cuando hay acoso entre estudiantes	50,9%	40,9%	38,5%
48 En mi institución hay campañas dirigidas a prevenir o reducir las situaciones de bullying	28,1%	47,3%	50,0%
44 He hablado con mis profesores sobre bullying	19,3%	34,4%	30,8%

*respondieron "sí" frente al ítem descrito.*

Fuente, elaboración propia.

Los estudiantes de 12 y más años afirman en mayor proporción la existencia de campañas de prevención sobre bullying aunque son los que menos afirman conocer que hace el coordinador en casos de acoso.

### Promedio General por Categoría

En términos generales, se puede apreciar que el grupo de ítems relacionados con el *conocimiento sobre bullying*, presenta un relativo balance entre los estudiantes que si bien dicen conocer del tema, parecen no tener tan claros los detalles.

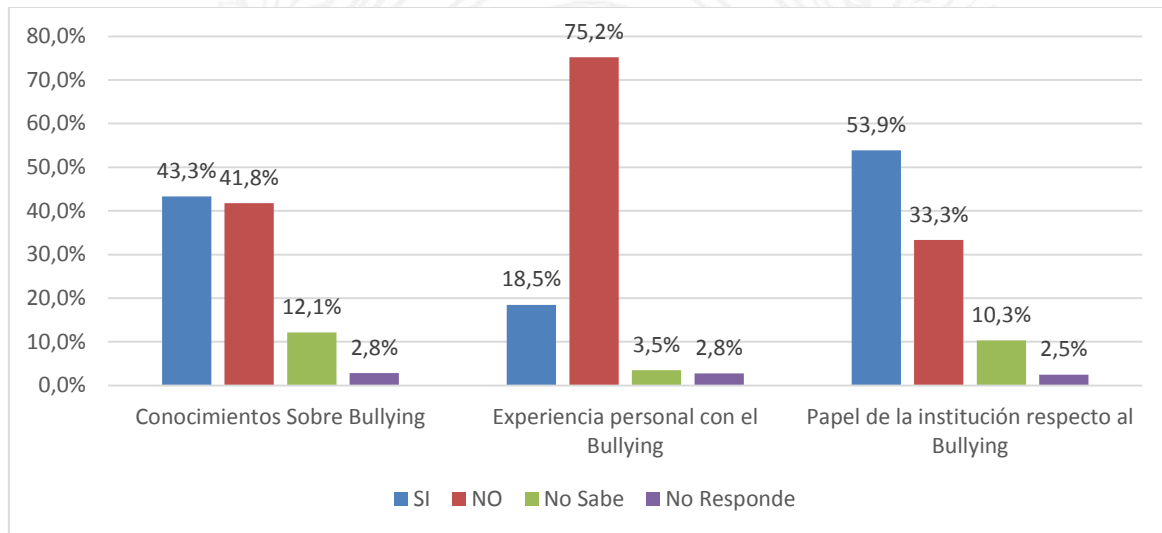


Figura 4. Porcentajes generales. Cuestionario Experiencia Personal con el Bullying. Fuente, elaboración propia.

Sobre la *experiencia personal con el bullying* se aprecia una marcada tendencia de los estudiantes a responder negativamente, lo que da una cierta claridad en relación a que de manera mayoritaria, estos estudiantes no se consideran víctimas de acoso o victimarios. De igual forma, se puede apreciar una tendencia mayoritaria de los estudiantes a afirmar su conocimiento sobre el papel de la institución respecto al bullying.

Ahora bien, cuando se analizan las respuestas afirmativas en cada uno de los grupos y de acuerdo con las variables de edad, sexo, y grado, es posible determinar algunas diferencias sutiles aunque se conserva la misma tendencia general.

Así, de acuerdo con el sexo, se puede apreciar en la figura 3 que en el promedio general de cada categoría los hombres tienen una mayor proporción de respuestas positivas en las categorías de experiencia personal y papel de la institución frente al bullying, mientras que las mujeres tienen un promedio de conocimiento superior al de los hombres.

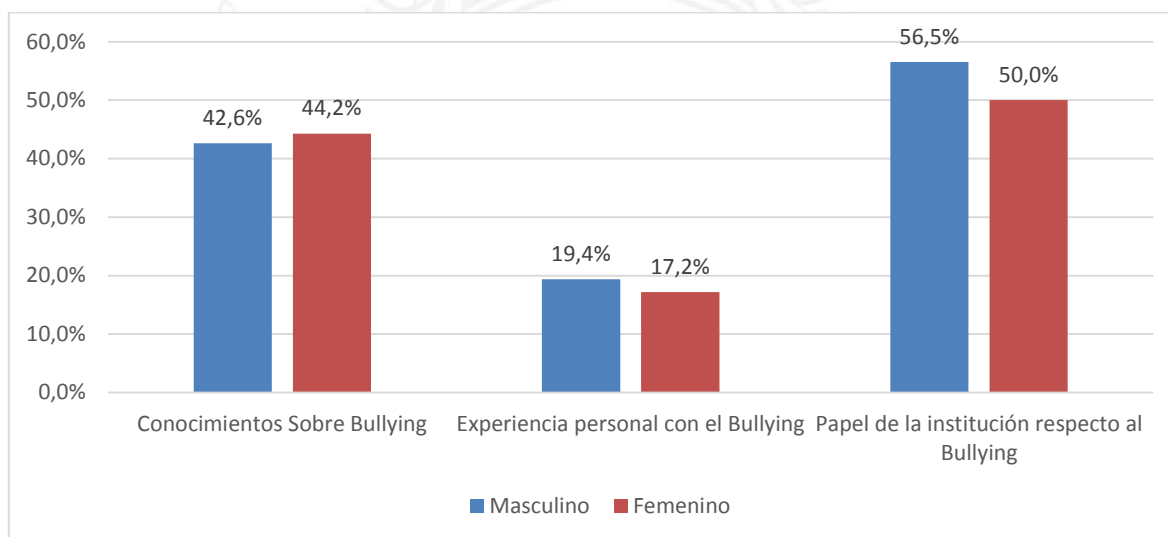


Figura 5. Porcentajes totales por género. Fuente, elaboración propia.

Ya en relación con el grado, se puede evidenciar de acuerdo a la figura 4, que los estudiantes de grado quinto llevan la delantera en los aspectos relacionados con el conocimiento sobre el bullying y el papel de la institución educativa, mientras que en relación con la experiencia si bien los porcentajes son bajos favorecen más a los estudiantes del grado cuarto.

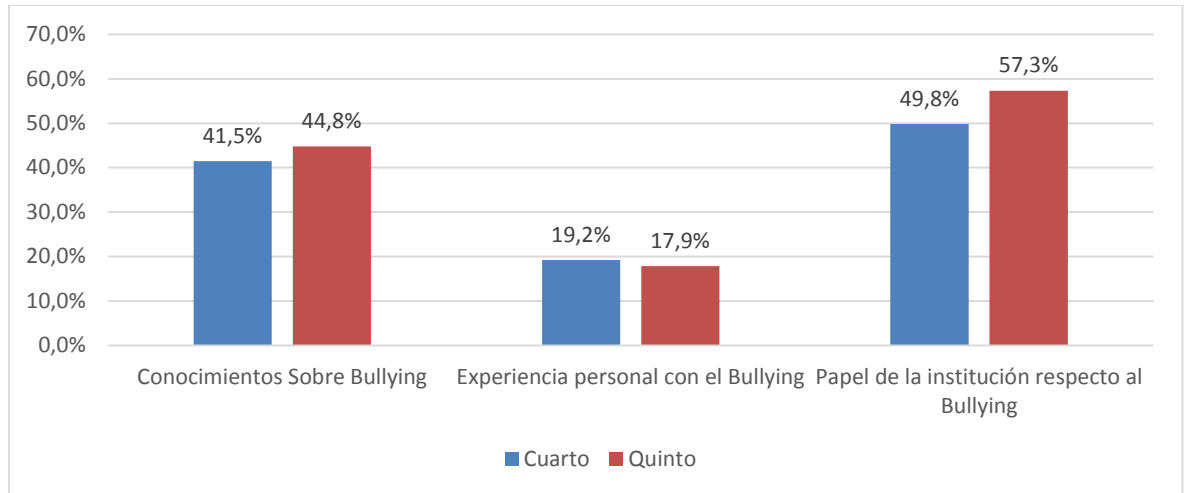


Figura 6. Porcentajes totales por grado. Fuente, elaboración propia.

En relación con la edad, se puede apreciar (figura 5) que los estudiantes con edades entre los 10 y 11 años presentan ventajas promedio en los ítems de las categorías de *conocimiento* y de *papel de la institución* frente al bullying, un comportamiento similar a lo que sucede en el grado quinto, lo cual es de esperarse dado que es en este rango de edad están mayoritariamente en este grado.

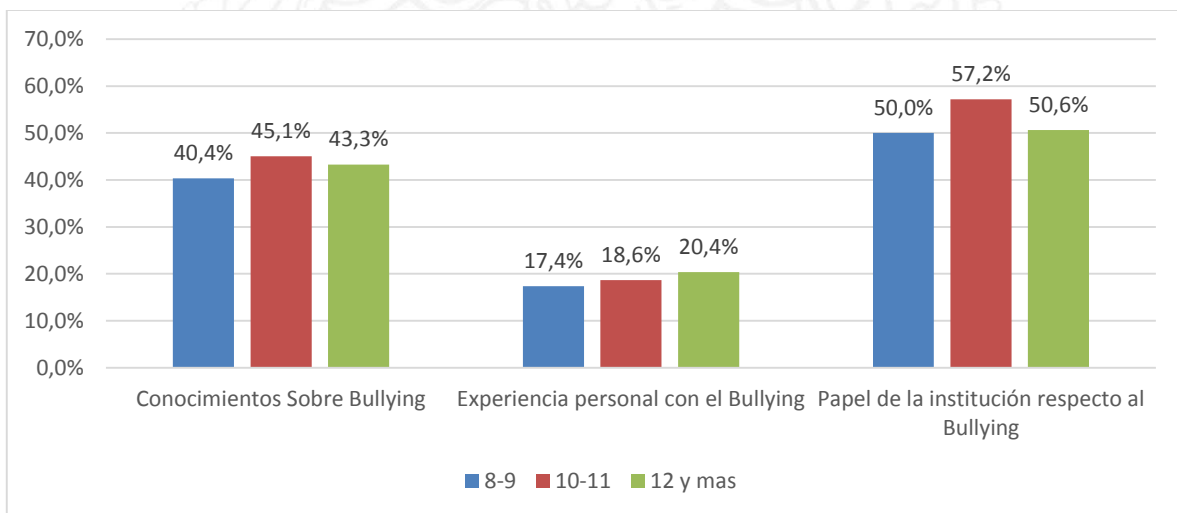


Figura 7. Porcentajes totales por edades. Fuente, elaboración propia.



Finalmente, para todos los ítems de la prueba y las categorías expuestas se realizaron las pruebas de hipótesis correspondientes para verificar la existencia de diferencias significativas en razón a la edad, el grado o el sexo. A continuación se muestran los estadísticos de prueba y valor p para cada una de ellas.

Ítem	Diferencias por Edad		Diferencias por Grado		Diferencias por Sexo	
	Valor P	Estadístico F	Valor P	Estadístico F	Valor P	Estadístico F
1	0,55	0,35	0,06	-1,93	1,00	0,00
2	0,21	1,61	0,01**	-2,56	0,44	0,77
3	0,96	0,00	0,46	-0,75	0,42	0,80
4	0,72	0,13	0,85	0,19	0,88	0,15
5	0,53	0,40	0,35	-0,95	0,15	1,44
6	0,39	0,74	0,01**	-2,49	0,09	1,69
7	0,50	0,46	0,30	-1,03	0,61	0,51
8	0,20	1,64	0,34	0,96	0,74	-0,33
9	0,37	0,81	0,47	0,73	0,81	-0,24
10	0,63	0,23	0,67	0,42	0,77	0,30
11	0,63	0,23	0,18	1,35	0,79	-0,26
12	0,05	3,84	0,03**	-2,20	0,84	-0,21
13	0,23	1,44	0,61	-0,51	0,12	1,57
14	0,13	2,29	0,00**	-2,96	0,70	0,38
15	1,00	0,00	0,78	-0,28	0,41	0,82
16	0,00**	8,66	0,15	-1,46	0,72	-0,35
17	0,64	0,22	0,02**	2,28	0,04**	-2,05
18	0,23	1,47	0,88	-0,15	0,30	-1,05
19	0,00**	10,65	0,55	0,60	0,68	-0,41
20	0,19	1,70	0,06	1,87	0,62	-0,49
21	0,18	1,81	0,77	0,30	0,44	-0,77
22	0,05**	3,97	0,32	-0,99	0,99	0,01
23	0,90	0,02	0,79	0,26	0,05**	-1,94
24	0,01**	7,50	0,71	0,38	0,16	-1,42
25	0,41	0,69	0,77	-0,30	0,38	-0,89
26	0,20	1,67	0,56	0,58	0,85	-0,19
27	0,55	0,36	0,89	0,14	0,05	1,94
28	0,84	0,04	0,83	0,21	0,07	-1,83
29	0,53	0,41	0,10	1,67	0,57	0,56
30	0,56	0,33	0,61	-0,51	0,04**	2,10
31	0,81	0,06	0,67	-0,43	0,00**	-3,24
32	0,51	0,43	0,35	0,95	0,51	-0,67

33	0,00**	10,18	0,40	-0,85	0,38	-0,88
34	0,17	1,90	0,82	0,23	0,42	-0,81
35	0,75	0,11	0,20	1,30	0,03**	-2,19
36	0,79	0,07	0,98	0,02	0,01**	-2,73
37	0,87	0,03	0,12	1,54	0,75	-0,32
38	0,33	0,97	0,25	-1,16	0,16	1,43
39	0,71	0,13	0,66	0,43	0,28	1,08
40	0,10	2,67	0,20	-1,29	0,21	1,25
41	0,66	0,19	0,34	0,96	0,62	0,50
42	0,58	0,30	0,42	0,81	0,11	-1,59
43	0,55	0,35	0,03**	-2,18	0,29	-1,06
44	0,70	0,15	0,01**	-2,82	0,49	0,69
45	0,81	0,06	0,20	-1,28	0,50	-0,67
46	0,18	1,83	0,03**	-2,24	0,03**	-2,14
47	0,78	0,08	0,12	1,58	0,49	-0,69
48	0,09	2,96	0,01**	-2,67	0,79	-0,27
Conocimiento Sobre Bullying	0,71	0,14	0,10	-1,68	0,27	1,11
Experiencia personal	0,53	0,39	0,69	0,40	0,79	-0,27
Papel de la institución	0,69	0,16	0,01**	-2,58	0,26	-1,13

Fuente, elaboración propia.

Se puede observar entonces que en 5 de los 48 ítems se presentan diferencias estadísticamente significativas entre los resultados por edad (ítems 16, 19, 22, 24, 33). Cada uno de ellos alude a comportamientos con tendencia a la agresión; con porcentajes mayores en los estudiantes con 12 años y más. Por su parte, en relación con el grado, se puede observar que los ítems 2, 6, 12, 44, 46 y 48 los estudiantes del grado quinto tienen diferencias significativamente altas respecto al grado cuarto en relación con aspectos que dan cuenta de: conocimiento sobre modalidad, causas e información relacionada con víctimas de bullying, también estos estudiantes afirman que han hablado con sus profesores sobre bullying, que sus profesores intervienen este tipo de situaciones y que la institución tiene campañas dirigidas a la prevención y mitigación del mismo.

Finalmente, en relación al sexo, se pueden observar diferencias significativas en los ítems 17, 23, 30, 31, 35, 36, 46, en los cuales exceptuando el ítem 30, los hombres puntúan más alto que las mujeres en situaciones en los cuales ellos se perciben dentro de los tres roles típicos del bullying, como víctimas, agresores y testigos, por ejemplo, sienten que son o han sido víctimas de bullying (ítem 23); han sido testigos de bullying (ítem 31); acostumbran a decirle a los demás sobrenombres con la idea de avergonzarlos (ítem 17); mientras que las mujeres sólo tuvieron valores más altos en el ítem 30, a través del cual la mayoría expresa que les han hecho bromas pesadas para ponerlas en ridículo.

Los datos anteriores dieron una mirada general al tópico sobre bullying desde las descripciones de las tres categorías planteadas, por ello, interesó profundizar los datos considerados como más relevantes en este primer instrumento, para tal fin las guías de observación y el grupo focal, ahondaron en aspectos como: la modalidad de ciberbullying, las actores en una situación de bullying, las formas de maltrato más comunes entre estudiantes, las acciones que realiza la institución para contrarrestar la problemática del bullying, las situaciones humillación y exclusión, los sobrenombres e insultos, el conocimiento sobre los derechos que se vulneran en una situación de bullying, las bromas pesadas, entre otros.

### **Cuestionario de Competencias Socioemocionales Estudiantes**

El instrumento busca valorar los niveles de competencia socioemocional que poseen los estudiantes participantes de la investigación. Para ello, se estructura la competencia socioemocional en tres dimensiones o componentes: *Conciencia Emocional*, *Regulación Emocional* y *Conciencia Social*. A su vez, cada componente contempla unas capacidades socioemocionales específicas que se pretenden apreciar dentro de la población participante. El

cuestionario está compuesto por 36 ítems distribuidos así: del 1 al 12 valoran especialmente la *conciencia emocional*, este componente apunta hacia la capacidad de percibir las emociones propias, reconocerlas y tomar conciencia sobre ellas, además la capacidad de expresar o manifestar las emociones y los sentimientos. Los ítems del 13 al 24 hacen alusión a la *regulación emocional* la cual está relacionada con el autocontrol emocional, las habilidades de afrontamiento, la autogestión personal y el ser asertivo. Finalmente, en los ítems del 25 al 36, se recoge el componente de conciencia social apuntando específicamente a la capacidad de poner en juego las habilidades sociales básicas, la empatía y la resolución de los conflictos

El instrumento recogió información sobre las competencias socioemocionales a estudiantes de cuarto y quinto de básica primaria, bajo una escala tipo Likert de 5 niveles (Nunca, Pocas Veces, Algunas Veces, La Mayoría de las Veces, y Siempre) de acuerdo con su posición frente al mismo.

A continuación se presentan la cantidad de estudiantes indagados de acuerdo con el género, la edad, el grado al que pertenece.

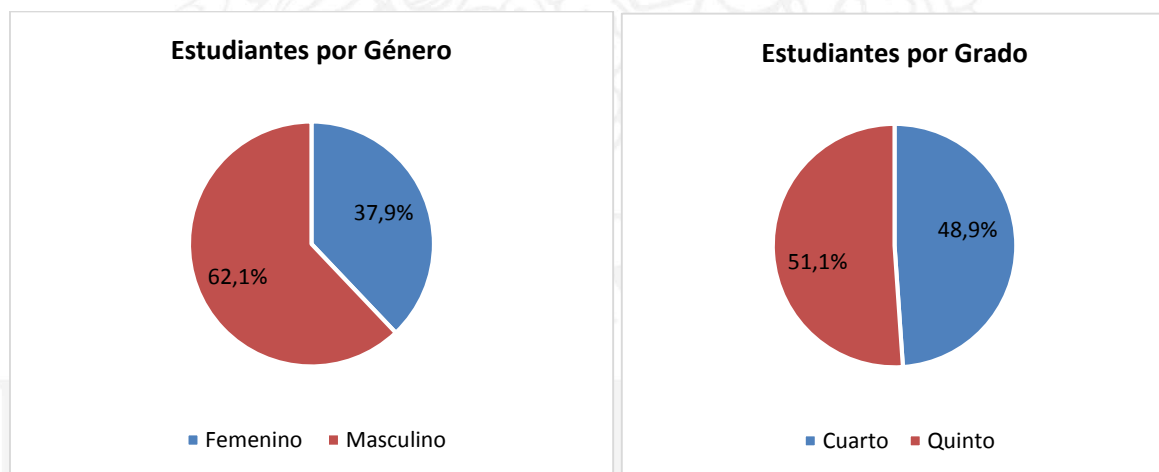


Figura 8. Estudiantes encuestados, distribuidos por género y grado. Fuente, elaboración propia.

En total, fueron 182 estudiantes de primaria de los grados cuartos y quintos de la institución educativa Eduardo Santos, de la ciudad de Medellín; cabe aclarar que con relación al instrumento sobre bullying en el cual participaron 176 estudiantes –de los mismos grados, institución y sede-, en este instrumento de Competencia Socioemocional se contó con el registro de 6 estudiantes más, situación que se explica por la inasistencia de dichos estudiantes el día en el cual se aplicó el cuestionario sobre bullying, no obstante en ambos instrumentos se contó con la misma muestra seleccionada: grupos naturales de cuarto y quinto de primaria.

De los 182 estudiantes participantes del cuestionario, un 62,1% corresponden a hombres y un 37,9% corresponde a mujeres. Adicionalmente, se evidencia que cerca de la mitad de la muestra de estudiantes pertenece al grado cuarto, mientras que un 48,9% pertenece al grado quinto.

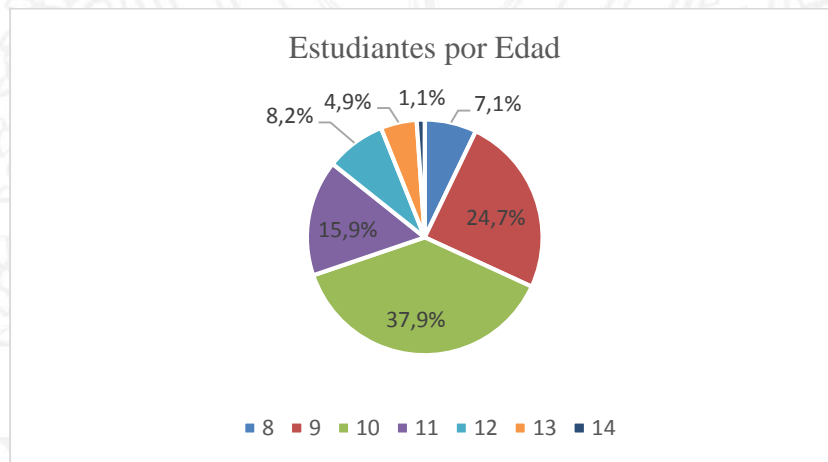


Figura 9. Distribución por edades, estudiantes encuestados cuestionario de Competencia Socioemocional.

En esta muestra, los estudiantes se encuentran en un rango entre los 8 y 14 años de edad. Siendo más predominante (62,6%) los estudiantes de entre 9 y 10 años.



La escala cuenta con 5 niveles a saber: Nunca, Pocas Veces, Algunas Veces, La Mayoría de las Veces, y Siempre. Para cada valor de la escala, se asignó una valoración.

Sin embargo, es necesario destacar que los ítems indagados en el instrumento, en algunas ocasiones estaban formulados de manera negativa, por lo que fue necesario invertir las valoraciones de la escala en estos casos. A continuación se presentan las valoraciones tanto para los ítems en positivo como en negativo.

	<b>Valoración Normal</b>	<b>Valoración Invertida (Ítems en negativo)</b>
SIEMPRE	5	1
LA MAYORÍA DE LAS VECES	4	2
ALGUNAS VECES	3	3
POCAS VECES	2	4
NUNCA	1	5

En este orden de ideas, todos los ítems se encuentran valorados en el mismo sentido, es decir, valoraciones altas en un ítem determinado (cercanas a 5) deberán interpretarse en el sentido deseable de la acción o comportamiento independientemente de la manera en que se encuentre expresada y, por su parte, valoraciones bajas se deberán interpretar como indeseables sin importar el sentido en que se encuentre formulado el ítem. Siempre se mostrarán las valoraciones de acuerdo con esta idea y para una mejor comprensión los ítems expresados de forma contraria se identificarán con asterisco (\*) para recordar que su valoración se encuentra invertida.

Para cada uno de los ítems se calculó el promedio de las valoraciones obtenidas y de acuerdo con este valor se ordenaron de menor a mayor. El valor mínimo posible corresponde a 1 y el valor máximo es de 5.



Tabla 13.

*Cuestionario de Competencia Socioemocional. Puntuaciones generales en cada ítem.*

	Ítem	Estudiantes Total
1	Reconozco con facilidad mis estados de ánimo.	4,03
2	Se me dificulta identificar mis sentimientos en el momento en que estos aparecen.	3,49
3	Soy consciente de que puedo expresar mis emociones a través de gestos y lenguaje no verbal.	3,24
4	Se me nota en la cara cuando estoy triste, alegre o disgustado por algo	3,46
5	Se me dificulta expresar mis emociones.	3,54
6	Soy consciente de las manifestaciones físicas que puedo tener como producto de una emoción.	2,93
7	Conozco cuáles son las situaciones que desencadenan mis reacciones emocionales.	3,35
8	Puedo identificar cómo se siente una persona a través de su tono y timbre de voz.	3,75
9	Se me dificulta saber cuáles son las causas reales de mis emociones.	3,08
10	Soy capaz de darle un nombre a cada una de mis emociones y sentimientos.	3,32
11	Me dejo llevar de mis sentimientos y emociones cuando voy a tomar una decisión	2,73
12	Se me dificulta diferenciar los sentimientos positivos de otros que no lo son	3,12
13	Cuando me siento triste realizo actividades que me suban el ánimo.	3,81
14	Se me dificulta manejar mis emociones.	3,32
15	Puedo calmarme cuando experimento emociones de enojo.	3,39
16	se me dificulta decirme valoraciones positivas para subirme el ánimo	3,16
17	Afronto el estrés que me producen algunas situaciones de la vida diaria	3,13
18	Puedo defender mis opiniones sin alterarme.	3,66
19	Me siento bien conmigo mismo y me reconozco como una persona valiosa.	4,17
20	Me tomo el tiempo para pensar y reflexionar antes de hablar y actuar.	3,74
21	Tengo problema para expresar lo que creo, pienso y siento de forma clara	3,25
22	Cuando siento frustración por algo que me ocurrió trato de mejorar mi ánimo.	3,63
23	Se me dificulta defender mis derechos de forma adecuada y oportuna.	3,06
24	Afronto retos y situaciones de conflicto aunque esto me genere emociones fuertes	2,97
25	Frente a un problema, soy capaz de ver y de proponer diferentes alternativas de solución	3,57
26	Empleo el diálogo como una manera de prevenir y resolver los conflictos.	3,49
27	Se me dificulta ponerme en el lugar del otro.	3,41
28	Me agrada brindar ayuda a quien lo necesita.	3,97
29	Se me dificulta resolver los conflictos de forma pacífica	3,02
30	Acostumbro saludar, despedirme y dar las gracias a las demás personas.	3,87
31	Se me dificulta comprender las preocupaciones y los sentimientos ajenos.	3,23
32	Cuando tengo una situación de conflicto acostumbro a negociar y llegar a acuerdos.	3,20
33	Se me dificulta mantener relaciones de cordialidad con las demás personas.	3,44



	Ítem	Estudiantes Total
34	Me resulta fácil pensar cómo se puede estar sintiendo otra persona en una situación difícil.	3,45
35	Se me dificulta pedir y aceptar disculpas cuando es necesario.	3,31
36	Poseo la habilidad para unirme al juego con otros niños o niñas.	3,83

Fuente, elaboración propia.

Adicionalmente se calcularon los resultados de acuerdo con el sexo, el grado y el grupo de edad. En este sentido, se evidenciaron importantes diferencias en las valoraciones de los ítems de acuerdo con el sexo. En general en el 77% de los ítems de la prueba se presentan diferencias en las valoraciones en donde las mujeres valoran más alto que los hombres el aspecto determinado. Por su parte, sólo en el 23% de los hombres presentan valoraciones más altas que las mujeres.

Tabla 14.

*Cuestionario de Competencia Socioemocional estudiantes. Puntuaciones por género.*

	Ítem	Masculino	Femenino
1	Reconozco con facilidad mis estados de ánimo.	3,94	4,18
2	Se me dificulta identificar mis sentimientos en el momento en que estos aparecen.	3,50	3,48
3	Soy consciente de que puedo expresar mis emociones a través de gestos y lenguaje no verbal.	3,12	3,42
4	Se me nota en la cara cuando estoy triste, alegre o disgustado por algo	3,35	3,63
5	Se me dificulta expresar mis emociones.	3,64	3,38
6	Soy consciente de las manifestaciones físicas que puedo tener como producto de una emoción.	2,93	2,94
7	Conozco cuáles son las situaciones que desencadenan mis reacciones emocionales.	3,30	3,43
8	Puedo identificar cómo se siente una persona a través de su tono y timbre de voz.	3,78	3,70
9	Se me dificulta saber cuáles son las causas reales de mis emociones.	3,02	3,19
10	Soy capaz de darle un nombre a cada una de mis emociones y sentimientos.	3,24	3,45
11	Me dejo llevar de mis sentimientos y emociones cuando voy a tomar una decisión	2,85	2,52
12	Se me dificulta diferenciar los sentimientos positivos de otros que no lo son	3,10	3,16
13	Cuando me siento triste realizo actividades que me suban el ánimo.	3,76	3,88
14	Se me dificulta manejar mis emociones.	3,34	3,28
15	Puedo calmarme cuando experimento emociones de enojo.	3,42	3,33
16	Se me dificulta decirme valoraciones positivas para subirme el ánimo	3,12	3,24



	Ítem	Masculino	Femenino
17	Afronto el estrés que me producen algunas situaciones de la vida diaria	3,15	3,10
18	Puedo defender mis opiniones sin alterarme.	3,63	3,70
19	Me siento bien conmigo mismo y me reconozco como una persona valiosa.	4,13	4,23
20	Me tomo el tiempo para pensar y reflexionar antes de hablar y actuar.	3,70	3,81
21	Tengo problema para expresar lo que creo, pienso y siento de forma clara	3,21	3,32
22	Cuando siento frustración por algo que me ocurrió trato de mejorar mi ánimo.	3,47	3,88
23	Se me dificulta defender mis derechos de forma adecuada y oportuna.	3,06	3,04
24	Afronto retos y situaciones de conflicto aunque esto me genere emociones fuertes	2,99	2,93
25	Frente a un problema, soy capaz de ver y de proponer diferentes alternativas de solución	3,47	3,74
26	Empleo el diálogo como una manera de prevenir y resolver los conflictos.	3,44	3,58
27	Se me dificulta ponerme en el lugar del otro.	3,41	3,41
28	Me agrada brindar ayuda a quien lo necesita.	3,79	4,26
29	Se me dificulta resolver los conflictos de forma pacífica	3,05	2,99
30	Acostumbro saludar, despedirme y dar las gracias a las demás personas.	3,71	4,14
31	Se me dificulta comprender las preocupaciones y los sentimientos ajenos.	3,09	3,46
32	Cuando tengo una situación de conflicto acostumbro a negociar y llegar a acuerdos.	3,15	3,28
33	Se me dificulta mantener relaciones de cordialidad con las demás personas.	3,35	3,60
34	Me resulta fácil pensar cómo se puede estar sintiendo otra persona en una situación difícil.	3,49	3,39
35	Se me dificulta pedir y aceptar disculpas cuando es necesario.	3,30	3,33
36	Poseo la habilidad para unirme al juego con otros niños o niñas.	3,76	3,94

Fuente, elaboración propia.

De acuerdo con el grado, estas diferencias entre los ítems indagados son más parejas que con relación al sexo. Así, se encontró que en el 52% de la prueba las valoraciones de los estudiantes de cuarto son más altas en relación a los estudiantes de quinto. Y por su parte en el 48% restante estas valoraciones son más altas para quinto lo que demuestra cierta paridad en los resultados.





Tabla 15.

*Cuestionario de Competencia Socioemocional estudiantes. Puntuaciones por grado.*

	Cuarto	Quinto
1 Reconozco con facilidad mis estados de ánimo.	3,99	4,07
2 Se me dificulta identificar mis sentimientos en el momento en que estos aparecen.	3,32	3,66
3 Soy consciente de que puedo expresar mis emociones a través de gestos y lenguaje no verbal.	3,20	3,27
4 Se me nota en la cara cuando estoy triste, alegre o disgustado por algo	3,64	3,28
5 Se me dificulta expresar mis emociones.	3,44	3,63
6 Soy consciente de las manifestaciones físicas que puedo tener como producto de una emoción.	2,95	2,91
7 Conozco cuáles son las situaciones que desencadenan mis reacciones emocionales.	3,56	3,15
8 Puedo identificar cómo se siente una persona a través de su tono y timbre de voz.	3,79	3,71
9 Se me dificulta saber cuáles son las causas reales de mis emociones.	2,70	3,44
10 Soy capaz de darle un nombre a cada una de mis emociones y sentimientos.	3,67	2,98
11 Me dejo llevar de mis sentimientos y emociones cuando voy a tomar una decisión	3,06	2,41
12 Se me dificulta diferenciar los sentimientos positivos de otros que no lo son	2,78	3,44
13 Cuando me siento triste realizo actividades que me suban el ánimo.	3,72	3,89
14 Se me dificulta manejar mis emociones.	2,90	3,72
15 Puedo calmarme cuando experimento emociones de enojo.	3,40	3,38
16 Se me dificulta decirme valoraciones positivas para subirme el ánimo	2,90	3,42
17 Afronto el estrés que me producen algunas situaciones de la vida diaria	3,13	3,14
18 Puedo defender mis opiniones sin alterarme.	3,89	3,44
19 Me siento bien conmigo mismo y me reconozco como una persona valiosa.	4,17	4,17
20 Me tomo el tiempo para pensar y reflexionar antes de hablar y actuar.	3,66	3,82
21 Tengo problema para expresar lo que creo, pienso y siento de forma clara	3,16	3,34
22 Cuando siento frustración por algo que me ocurrió trato de mejorar mi ánimo.	3,77	3,49
23 Se me dificulta defender mis derechos de forma adecuada y oportuna.	2,84	3,26
24 Afronto retos y situaciones de conflicto aunque esto me genere emociones fuertes	3,22	2,73
25 Frente a un problema, soy capaz de ver y de proponer diferentes alternativas de solución	3,78	3,38
26 Empleo el diálogo como una manera de prevenir y resolver los conflictos.	3,78	3,22
27 Se me dificulta ponerme en el lugar del otro.	3,35	3,46



28	Me agrada brindar ayuda a quien lo necesita.	4,18	3,77
29	Se me dificulta resolver los conflictos de forma pacífica Acostumbro saludar, despedirme y dar las gracias a las demás 30 personas.	3,00	3,04
31	Se me dificulta comprender las preocupaciones y los sentimientos ajenos.	4,10	3,66
32	Cuando tengo una situación de conflicto acostumbro a negociar y llegar a acuerdos.	3,17	3,28
33	Se me dificulta mantener relaciones de cordialidad con las demás personas.	3,34	3,06
34	Me resulta fácil pensar cómo se puede estar sintiendo otra persona en una situación difícil.	3,31	3,57
35	Se me dificulta pedir y aceptar disculpas cuando es necesario.	3,75	3,16
36	Poseo la habilidad para unirme al juego con otros niños o niñas.	3,17	3,45
		3,96	3,71

Fuente, elaboración propia.

En relación con la edad, se pudieron observar amplias disparidades entre los ítems evaluados de acuerdo con los tres grupos de edad establecidos, dado que si bien en algunos de ellos los estudiantes de más de 12 años llevan la delantera, en otros están por debajo de sus pares de menor edad.

Tabla 16.

*Cuestionario de Competencia Socioemocional estudiantes. Puntuaciones por edad.*

	8-9	10-11	12 y más
1 Reconozco con facilidad mis estados de ánimo. Se me dificulta identificar mis sentimientos en el momento en que estos 2 aparecen.	4,19	3,86	4,32
3 Soy consciente de que puedo expresar mis emociones a través de gestos y lenguaje no verbal.	3,49	3,63	2,96
4 Se me nota en la cara cuando estoy triste, alegre o disgustado por algo	3,22	3,15	3,58
5 Se me dificulta expresar mis emociones. Soy consciente de las manifestaciones físicas que puedo tener como producto 6 de una emoción.	3,70	3,40	3,15
7 Conozco cuáles son las situaciones que desencadenan mis reacciones emocionales.	3,34	3,59	3,81
8 Puedo identificar cómo se siente una persona a través de su tono y timbre de voz.	3,59	3,23	3,28
9 Se me dificulta saber cuáles son las causas reales de mis emociones.	3,84	3,77	3,46
10 Soy capaz de darle un nombre a cada una de mis emociones y sentimientos. Me dejo llevar de mis sentimientos y emociones cuando voy a tomar una 11 decisión.	2,71	3,33	2,96
	3,50	3,26	3,15
	3,00	2,70	2,19



12	Se me dificulta diferenciar los sentimientos positivos de otros que no lo son	3,07	3,26	2,73
13	Cuando me siento triste realizo actividades que me suban el ánimo.	3,52	4,06	3,50
14	Se me dificulta manejar mis emociones.	3,09	3,48	3,23
15	Puedo calmarme cuando experimento emociones de enojo.	3,17	3,57	3,19
16	Se me dificulta decirme valoraciones positivas para subirme el ánimo	2,97	3,41	2,69
17	Afronto el estrés que me producen algunas situaciones de la vida diaria	3,14	3,18	2,96
18	Puedo defender mis opiniones sin alterarme.	3,78	3,65	3,42
19	Me siento bien conmigo mismo y me reconozco como una persona valiosa.	4,24	4,19	3,96
20	Me tomo el tiempo para pensar y reflexionar antes de hablar y actuar.	3,57	3,96	3,31
21	Tengo problema para expresar lo que creo, pienso y siento de forma clara	3,18	3,38	2,96
22	Cuando siento frustración por algo que me ocurrió trato de mejorar mi ánimo.	3,67	3,57	3,77
23	Se me dificulta defender mis derechos de forma adecuada y oportuna.	3,05	2,98	3,35
24	Afronto retos y situaciones de conflicto aunque esto me genere emociones fuertes	3,07	2,81	3,31
25	Frente a un problema, soy capaz de ver y de proponer diferentes alternativas de solución	3,82	3,54	3,15
26	Empleo el diálogo como una manera de prevenir y resolver los conflictos.	3,72	3,42	3,23
27	Se me dificulta ponerme en el lugar del otro.	3,42	3,53	2,92
28	Me agrada brindar ayuda a quien lo necesita.	4,16	3,89	3,88
29	Se me dificulta resolver los conflictos de forma pacífica	3,07	2,98	3,08
30	Acostumbro saludar, despedirme y dar las gracias a las demás personas.	4,05	3,84	3,62
31	Se me dificulta comprender las preocupaciones y los sentimientos ajenos.	3,25	3,22	3,20
32	Cuando tengo una situación de conflicto acostumbro a negociar y llegar a acuerdos.	3,21	3,26	2,96
33	Se me dificulta mantener relaciones de cordialidad con las demás personas.	3,47	3,45	3,35
34	Me resulta fácil pensar cómo se puede estar sintiendo otra persona en una situación difícil.	3,69	3,46	2,88
35	Se me dificulta pedir y aceptar disculpas cuando es necesario.	3,34	3,26	3,48
36	Poseo la habilidad para unirme al juego con otros niños o niñas.	3,84	3,89	3,58

Fuente, elaboración propia.

Para esta prueba se calculó el Alfa de Cronbach de 0,685 que, de acuerdo con la literatura, se espera que el coeficiente sea al menos superior a 0,7 y en este caso se encuentra que el alfa calculado es ligeramente inferior a este nivel. Sin embargo el alfa estandarizado es de 0,7051. En general estos resultados se deben a la presencia de tres ítems que parecen no arrojar datos correlacionados positivamente con los demás y que por ende restan en la medición de

confiabilidad del instrumento. Los ítems con correlaciones negativas que deben ser revisados en el instrumento son el número 8, 17 y 31. Sin embargo el que presenta la correlación negativa más alta es el ítem 17, el cual corresponde a: *afronto el estrés que me producen algunas situaciones de la vida diaria*, cabe aclarar que a pesar de que las competencias relacionadas con el afrontamiento de situaciones estresantes o que generan frustración pueden resultar complejas para los estudiantes participantes, en la prueba piloto que se hizo del instrumento, no se encontraron razones para descartar dicho ítem.

Tabla 17.  
*Prueba Alfa de Cronbach.*

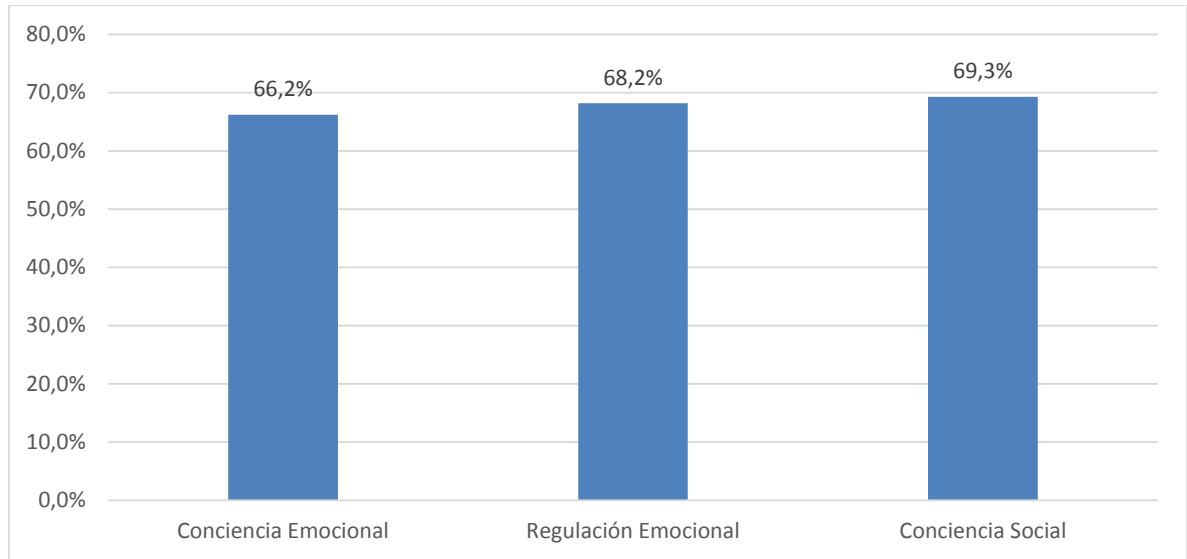
		Alfa de Cronbach sin el ítem	Coefficiente de correlación (ítem vs total)
1	Reconozco con facilidad mis estados de ánimo.	0,6852	0,1147
2	Se me dificulta identificar mis sentimientos en el momento en que estos aparecen.	0,6766	0,2559
3	Soy consciente de que puedo expresar mis emociones a través de gestos y lenguaje no verbal.	0,6728	0,2952
4	Se me nota en la cara cuando estoy triste, alegre o disgustado por algo	0,6794	0,1981
5	Se me dificulta expresar mis emociones.	0,6798	0,1895
6	Soy consciente de las manifestaciones físicas que puedo tener como producto de una emoción.	0,6807	0,1767
7	Conozco cuáles son las situaciones que desencadenan mis reacciones emocionales.	0,6805	0,1806
8	Puedo identificar cómo se siente una persona a través de su tono y timbre de voz.	0,7047	-0,1257
9	Se me dificulta saber cuáles son las causas reales de mis emociones.	0,6798	0,1897
10	Soy capaz de darle un nombre a cada una de mis emociones y sentimientos.	0,6696	0,3631
11	Me dejo llevar de mis sentimientos y emociones cuando voy a tomar una decisión	0,6764	0,2394
12	Se me dificulta diferenciar los sentimientos positivos de otros que no lo son	0,67	0,342
13	Cuando me siento triste realizo actividades que me suban el ánimo.	0,6683	0,3748
14	Se me dificulta manejar mis emociones.	0,6731	0,279
15	Puedo calmarme cuando experimento emociones de enojo.	0,6875	0,087
16	Se me dificulta decirme valoraciones positivas para subirme el ánimo	0,6683	0,3645
17	Afronto el estrés que me producen algunas situaciones de la vida diaria	0,7019	-0,1089
18	Puedo defender mis opiniones sin alterarme.	0,6784	0,2115
19	Me siento bien conmigo mismo y me reconozco como una persona valiosa.	0,6788	0,2045
20	Me tomo el tiempo para pensar y reflexionar antes de hablar y actuar.	0,673	0,2793
21	Tengo problema para expresar lo que creo, pienso y siento de forma clara	0,6743	0,273
22	Cuando siento frustración por algo que me ocurrió trato de mejorar mi ánimo.	0,6791	0,2019
23	Se me dificulta defender mis derechos de forma adecuada y oportuna.	0,6693	0,3286
24	Afronto retos y situaciones de conflicto aunque esto me genere emociones	0,6792	0,1989

fuertes			
25	Frente a un problema, soy capaz de ver y de proponer diferentes alternativas de solución	0,6745	0,258
26	Empleo el diálogo como una manera de prevenir y resolver los conflictos.	0,6725	0,2838
27	Se me dificulta ponerme en el lugar del otro.	0,6729	0,2751
28	Me agrada brindar ayuda a quien lo necesita.	0,6919	0,0493
29	Se me dificulta resolver los conflictos de forma pacífica	0,6872	0,1063
30	Acostumbro saludar, despedirme y dar las gracias a las demás personas.	0,664	0,4418
31	Se me dificulta comprender las preocupaciones y los sentimientos ajenos.	0,695	-0,0115
32	Cuando tengo una situación de conflicto acostumbro a negociar y llegar a acuerdos.	0,6605	0,466
33	Se me dificulta mantener relaciones de cordialidad con las demás personas.	0,6919	0,0493
34	Me resulta fácil pensar cómo se puede estar sintiendo otra persona en una situación difícil.	0,6683	0,3645
35	Se me dificulta pedir y aceptar disculpas cuando es necesario.	0,6798	0,1897
36	Poseo la habilidad para unirme al juego con otros niños o niñas.	0,6683	0,3748

Fuente, elaboración propia.

Los 36 ítems fueron agrupados en tres categorías o componentes de las competencias socioemocionales con igual cantidad de ítems cada una: Conciencia emocional, Regulación Emocional y Conciencia Social. En cada categoría se comprobó la valoración promedio (figura 10) de los estudiantes con el puntaje máximo con el fin de comparar sus resultados encontrándose que en este grupo de estudiantes los ítems relacionados con el aspecto de conciencia social presentan mejores valoraciones (69,3%) aunque muy cercanas al tema de regulación emocional (68,2%) y finalmente, el aspecto de conciencia emocional es el que resulta con las menores valoraciones (66,2).





*Figura 10.* Componentes de la competencia socioemocional, porcentajes totales, versión para estudiantes.

De acuerdo con el sexo, en la figura 11 se puede apreciar que en promedio las mujeres presentan mejores valoraciones que los hombres. Sin embargo, en el bloque de ítems correspondientes a conciencia social, la diferencia se hace más amplia, seguido del de regulación emocional y finalmente el de conciencia emocional.



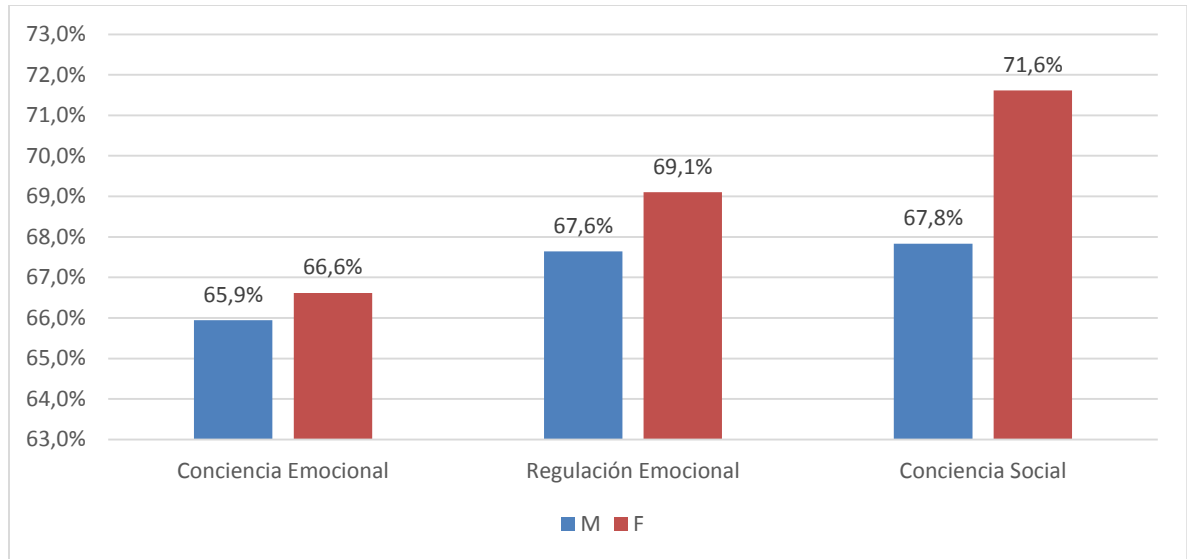


Figura 11. Componentes de la competencia socioemocional, porcentajes por género. Fuente, elaboración propia.

Entre grados, las diferencias se presentaron especialmente en el bloque de *conciencia social* a favor de los estudiantes del grado cuarto y en el de regulación emocional –aunque por un bajo porcentaje- a favor de los estudiantes del grado quinto. En los ítems de conciencia emocional no se presentaron diferencias entre grados (figura 12).

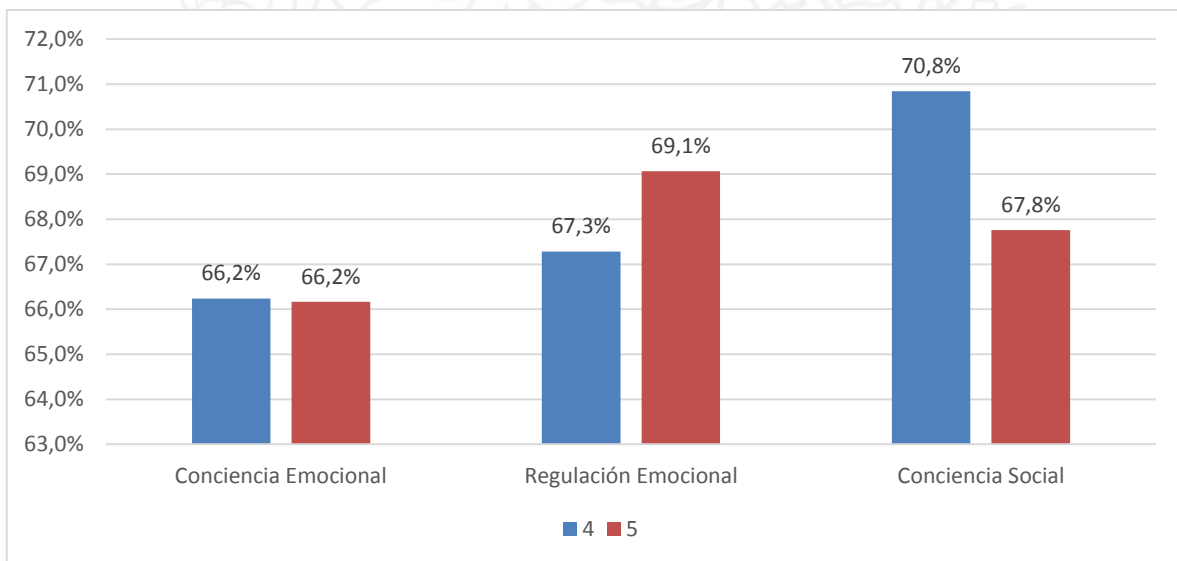


Figura 12. Componentes de la competencia socioemocional, porcentajes por grado. Fuente, elaboración propia.

Y en relación con la edad (figura 13), es claro que los estudiantes de 8 y 9 años presentan mejores valoraciones en los ítems de *conciencia emocional* y *conciencia social* en relación con sus compañeros mayores; dicha tendencia entra en contradicción con la idea generalizada de que a mayor edad, mejores competencias sociales se pueden tener. No obstante, en el grupo de *regulación emocional* los estudiantes entre 10 y 11 (quinto grado) sí llevan la delantera; hecho que permite confirmar que los procesos de auto-regulación en las personas –sin ningún tipo de alteración- tienen relación directa tanto con el cúmulo de experiencias vividas como con los procesos biológico-madurativos.

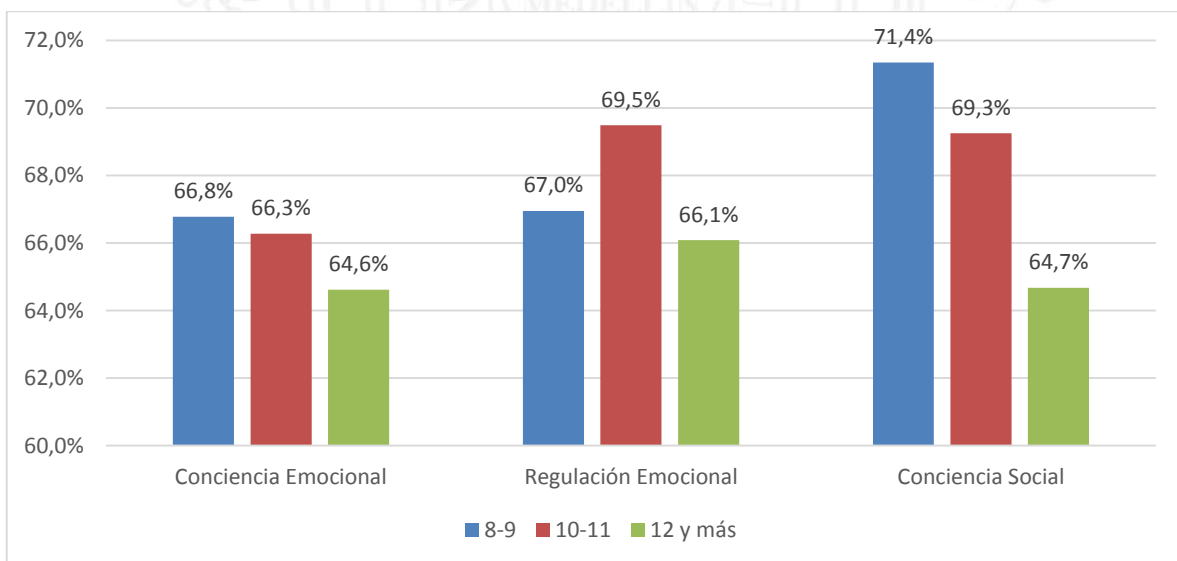


Figura 13. Componentes de la competencia socioemocional, porcentajes por rangos de edades.

Rescatando los aspectos más relevantes arrojados por este instrumento, vale la pena resaltar que según el grado, sobresale que los estudiantes de 4° tienen mejores promedios en lo que respecta a conciencia social y los de 5° resultados más altos en cuanto a regulación emocional. En cuanto a las valoraciones por sexo, es relevante que las niñas puntuaron mucho más alto en la mayoría de bloques, especialmente en el de conciencia social, con relación a los hombres.

Finalmente, como ya se explicó los estudiantes de menor edad presentan mejores valoraciones en los ítems de *conciencia emocional* y *conciencia social* en relación con sus compañeros mayores.

### Cuestionario de Competencias Socioemocionales Padres de Familia

A los padres de estos estudiantes también les fue indagado sobre el tema con un cuestionario de la misma extensión, a continuación se presentan los resultados de los padres y su clasificación por las mismas variables de acuerdo con los estudiantes.

Tabla: 18

*Cuestionario de Competencia Socioemocional Padres. Puntuaciones generales por cada ítem.*

	<b>Padres Total</b>
1 Reconoce sus propios estados de ánimo.	3,93
2 Se le dificulta identificar sus sentimientos en el momento en que estos aparecen.	3,31
3 Es consciente de que puede expresar sus emociones a través de gestos y lenguaje no verbal.	3,88
4 Se le nota en la cara cuando está triste, alegre o disgustado por algo.	4,15
5 Se le dificulta expresar sus emociones.	3,43
6 Es consciente de las manifestaciones físicas que puede tener como producto de una emoción.	3,57
7 Conoce cuáles son las situaciones que desencadenan sus reacciones emocionales.	3,64
8 Puede identificar cómo se siente una persona a través de su tono y timbre de voz.	3,89
9 Se le dificulta saber cuáles son las causas reales de sus emociones.	3,22
10 Es capaz de darle un nombre a cada una de sus emociones y sentimientos.	3,57
11 Se deja llevar de sus sentimientos y emociones.	2,98
12 Se le dificulta diferenciar los sentimientos positivos de otros que no lo son.	3,18
13 Cuando se siente triste realiza actividades que le suban el ánimo.	3,45
14 Se le dificulta manejar sus emociones.	3,15
15 Puede calmarse cuando experimenta emociones de enojo.	3,41
16 Se le dificulta decirse palabras positivas para subirse el ánimo.	3,07
17 Afronta el estrés que le producen algunas situaciones de la vida diaria.	3,29
18 Puede defender sus opiniones sin alterarse.	3,30
19 Se siente bien consigo mismo y se reconoce como una persona valiosa.	3,65
20 Se toma el tiempo para pensar y reflexionar antes de hablar y actuar.	3,23
21 Tiene problemas para expresar lo que cree, piensa y siente de forma clara.	3,37
22 Cuando siente frustración por algo que le ocurrió trata de mejorar su ánimo.	3,45

23	Se le dificulta defender sus derechos de forma adecuada y oportuna.	3,21
24	Afronta retos y situaciones de conflicto aunque esto le genere emociones fuertes.	3,35
25	Frente a un problema, es capaz de ver y de proponer diferentes alternativas de solución.	3,46
26	Emplea el diálogo como una manera de prevenir y resolver los conflictos.	3,59
27	Se le dificulta ponerse en el lugar del otro.	3,16
28	Le agrada brindar ayuda a quien lo necesita.	3,80
29	Se le dificulta resolver los conflictos de forma pacífica.	3,41
30	Acostumbra saludar, despedirse y dar las gracias a las demás personas.	3,87
31	Se le dificulta comprender las preocupaciones y los sentimientos ajenos.	3,45
32	Cuando tiene una situación de conflicto acostumbra a negociar y llegar a acuerdos.	3,70
33	Se le dificulta mantener relaciones de cordialidad con las demás personas.	3,70
34	Le resulta fácil pensar cómo se puede estar sintiendo otra persona en una situación difícil.	3,65
35	Se le dificulta pedir y aceptar disculpas cuando es necesario.	3,58
36	Posee la habilidad para unirse al juego con otros niños o niñas.	4,13

Fuente, elaboración propia.

De acuerdo con estos ítems indagados a los padres de familia, se puede observar que los ítems 4 y 36 son los que presentan las valoraciones más altas entre todos los indagados. Por su parte, el ítem número 11 es el que presenta las menores valoraciones. En términos generales cuando se revisan estos resultados con relación al sexo, es claro que existen diferencias entre unos y otros. En general en un 75% de ellos se presentan valoraciones más altas en las mujeres en relación con los hombres y por tanto solo en un 25% de los ítems indagados se presenta una diferencia a favor de los hombres.

Tabla: 19

*Cuestionario de Competencia Socioemocional Padres. Puntuaciones por género.*

		M	F
1	Reconoce sus propios estados de ánimo.	3,86	4,05
2	Se le dificulta identificar sus sentimientos en el momento en que estos aparecen.	3,20	3,48
3	Es consciente de que puede expresar sus emociones a través de gestos y lenguaje no verbal.	3,78	4,03
4	Se le nota en la cara cuando está triste, alegre o disgustado por algo.	4,09	4,27
5	Se le dificulta expresar sus emociones.	3,32	3,63
6	Es consciente de las manifestaciones físicas que puede tener como producto de una emoción.	3,51	3,67



7	Conoce cuáles son las situaciones que desencadenan sus reacciones emocionales.	3,62	3,67
8	Puede identificar cómo se siente una persona a través de su tono y timbre de voz.	3,75	4,11
9	Se le dificulta saber cuáles son las causas reales de sus emociones.	3,12	3,39
10	Es capaz de darle un nombre a cada una de sus emociones y sentimientos.	3,56	3,58
11	Se deja llevar de sus sentimientos y emociones.	2,92	3,06
12	Se le dificulta diferenciar los sentimientos positivos de otros que no lo son.	3,21	3,14
13	Cuando se siente triste realiza actividades que le suban el ánimo.	3,46	3,42
14	Se le dificulta manejar sus emociones.	3,14	3,17
15	Puede calmarse cuando experimenta emociones de enojo.	3,34	3,52
16	Se le dificulta decirse palabras positivas para subirse el ánimo.	3,04	3,11
17	Afronta el estrés que le producen algunas situaciones de la vida diaria.	3,30	3,28
18	Puede defender sus opiniones sin alterarse.	3,28	3,34
19	Se siente bien consigo mismo y se reconoce como una persona valiosa.	3,55	3,83
20	Se toma el tiempo para pensar y reflexionar antes de hablar y actuar.	3,17	3,33
21	Tiene problemas para expresar lo que cree, piensa y siente de forma clara.	3,39	3,33
22	Cuando siente frustración por algo que le ocurrió trata de mejorar su ánimo.	3,49	3,39
23	Se le dificulta defender sus derechos de forma adecuada y oportuna.	3,28	3,09
24	Afronta retos y situaciones de conflicto aunque esto le genere emociones fuertes.	3,38	3,30
25	Frente a un problema, es capaz de ver y de proponer diferentes alternativas de solución.	3,44	3,50
26	Emplea el diálogo como una manera de prevenir y resolver los conflictos.	3,59	3,59
27	Se le dificulta ponerse en el lugar del otro.	3,11	3,25
28	Le agrada brindar ayuda a quien lo necesita.	3,76	3,88
29	Se le dificulta resolver los conflictos de forma pacífica.	3,38	3,47
30	Acostumbra saludar, despedirse y dar las gracias a las demás personas.	3,79	4,00
31	Se le dificulta comprender las preocupaciones y los sentimientos ajenos.	3,34	3,64
32	Cuando tiene una situación de conflicto acostumbra a negociar y llegar a acuerdos.	3,67	3,73
33	Se le dificulta mantener relaciones de cordialidad con las demás personas.	3,66	3,75
34	Le resulta fácil pensar cómo se puede estar sintiendo otra persona en una situación difícil.	3,66	3,64
35	Se le dificulta pedir y aceptar disculpas cuando es necesario.	3,56	3,63
36	Posee la habilidad para unirse al juego con otros niños o niñas.	4,12	4,14

Fuente, elaboración propia.

En relación con las diferencias por grados, se puede apreciar que en un 77% de los ítems del instrumento, las valoraciones de los padres con hijos en el grado quinto son mayores que las que se presentan en el grado cuarto. La diferencia más amplia se presentó en el ítem 32 a favor del



grado 5 mientras que en el ítem 4 se presentaron las valoraciones más altas para los estudiantes de 4.

Tabla: 20

*Cuestionario de Competencia Socioemocional Padres. Puntuaciones generales por grado.*

		Cuarto	Quinto
1	Reconoce sus propios estados de ánimo.	3,98	3,88
2	Se le dificulta identificar sus sentimientos en el momento en que estos aparecen.	3,26	3,36
3	Es consciente de que puede expresar sus emociones a través de gestos y lenguaje no verbal.	3,96	3,79
4	Se le nota en la cara cuando está triste, alegre o disgustado por algo.	4,27	4,05
5	Se le dificulta expresar sus emociones.	3,46	3,41
6	Es consciente de las manifestaciones físicas que puede tener como producto de una emoción.	3,59	3,56
7	Conoce cuáles son las situaciones que desencadenan sus reacciones emocionales.	3,62	3,65
8	Puede identificar cómo se siente una persona a través de su tono y timbre de voz.	3,84	3,93
9	Se le dificulta saber cuáles son las causas reales de sus emociones.	3,05	3,38
10	Es capaz de darle un nombre a cada una de sus emociones y sentimientos.	3,43	3,70
11	Se deja llevar de sus sentimientos y emociones.	3,02	2,93
12	Se le dificulta diferenciar los sentimientos positivos de otros que no lo son.	3,09	3,28
13	Cuando se siente triste realiza actividades que le suban el ánimo.	3,38	3,51
14	Se le dificulta manejar sus emociones.	3,10	3,21
15	Puede calmarse cuando experimenta emociones de enojo.	3,36	3,45
16	Se le dificulta decirse palabras positivas para subirse el ánimo.	2,93	3,20
17	Afronta el estrés que le producen algunas situaciones de la vida diaria.	3,26	3,33
18	Puede defender sus opiniones sin alterarse.	3,28	3,33
19	Se siente bien consigo mismo y se reconoce como una persona valiosa.	3,54	3,77
20	Se toma el tiempo para pensar y reflexionar antes de hablar y actuar.	3,17	3,29
21	Tiene problemas para expresar lo que cree, piensa y siente de forma clara.	3,35	3,38
22	Cuando siente frustración por algo que le ocurrió trata de mejorar su ánimo.	3,34	3,56
23	Se le dificulta defender sus derechos de forma adecuada y oportuna.	3,18	3,23
24	Afronta retos y situaciones de conflicto aunque esto le genere emociones fuertes.	3,37	3,33
25	Frente a un problema, es capaz de ver y de proponer diferentes alternativas de solución.	3,45	3,48
26	Emplea el diálogo como una manera de prevenir y resolver los conflictos.	3,54	3,64
27	Se le dificulta ponerse en el lugar del otro.	3,20	3,13
28	Le agrada brindar ayuda a quien lo necesita.	3,71	3,90
29	Se le dificulta resolver los conflictos de forma pacífica.	3,34	3,48
30	Acostumbra saludar, despedirse y dar las gracias a las demás personas.	3,67	4,06
31	Se le dificulta comprender las preocupaciones y los sentimientos ajenos.	3,30	3,59
32	Cuando tiene una situación de conflicto acostumbra a negociar y llegar a acuerdos.	3,46	3,92
33	Se le dificulta mantener relaciones de cordialidad con las demás personas.	3,59	3,80
34	Le resulta fácil pensar cómo se puede estar sintiendo otra persona en una	3,52	3,78



situación difícil.

35	Se le dificulta pedir y aceptar disculpas cuando es necesario.	3,50	3,66
36	Posee la habilidad para unirse al juego con otros niños o niñas.	3,95	4,29

Fuente, elaboración propia.

Con respecto a la edad, se puede apreciar que a menor edad son más altas las valoraciones obtenidas. Las diferencias entre los estudiantes de 8 y 9 años en relación con los de más de 12 años dan cuenta que cerca de que en 91% de los ítems evaluados se presentan valoraciones más altas en los estudiantes más pequeños comparados con los estudiantes de mayor edad. Las diferencias más amplias entre estos dos grupos se dan en los ítems 3 y 4.

Tabla 21.

*Cuestionario de Competencia Socioemocional Padres. Puntuaciones generales por rangos de edades.*

		8-9	10-11	12 y más
1	Reconoce sus propios estados de ánimo. Se le dificulta identificar sus sentimientos en el momento en que estos aparecen.	4,0	4,0	3,4
2	Es consciente de que puede expresar sus emociones a través de gestos y lenguaje no verbal.	3,4	3,3	3,1
3	Se le nota en la cara cuando está triste, alegre o disgustado por algo.	4,1	3,9	3,2
4	Se le dificulta expresar sus emociones. Es consciente de las manifestaciones físicas que puede tener como producto de una emoción.	4,4	4,2	3,5
5	Conoce cuáles son las situaciones que desencadenan sus reacciones emocionales.	3,7	3,4	3,2
6	Puede identificar cómo se siente una persona a través de su tono y timbre de voz.	3,5	3,7	3,3
7	Se le dificulta saber cuáles son las causas reales de sus emociones.	3,7	3,7	3,2
8	Es capaz de darle un nombre a cada una de sus emociones y sentimientos.	4,0	4,0	3,4
9	Se deja llevar de sus sentimientos y emociones.	3,2	3,2	3,1
10	Se le dificulta diferenciar los sentimientos positivos de otros que no lo son.	3,5	3,7	3,4
11	Cuando se siente triste realiza actividades que le suban el ánimo.	2,9	3,1	2,8
12	Se le dificulta manejar sus emociones.	3,1	3,3	3,0
13	Puede calmarse cuando experimenta emociones de enojo.	3,4	3,5	3,3
14		3,2	3,2	3,0
15		3,5	3,4	3,2



16	Se le dificulta decirse palabras positivas para subirse el ánimo.	3,1	3,1	2,9
17	Afronta el estrés que le producen algunas situaciones de la vida diaria.	3,3	3,3	3,0
18	Puede defender sus opiniones sin alterarse.	3,5	3,3	3,1
19	Se siente bien consigo mismo y se reconoce como una persona valiosa.	3,8	3,7	3,3
20	Se toma el tiempo para pensar y reflexionar antes de hablar y actuar.	3,3	3,3	2,8
21	Tiene problemas para expresar lo que cree, piensa y siente de forma clara.	3,5	3,4	2,9
22	Cuando siente frustración por algo que le ocurrió trata de mejorar su ánimo.	3,5	3,5	3,0
23	Se le dificulta defender sus derechos de forma adecuada y oportuna.	3,3	3,3	2,8
24	Afronta retos y situaciones de conflicto aunque esto le genere emociones fuertes.	3,4	3,5	2,9
25	Frente a un problema, es capaz de ver y de proponer diferentes alternativas de solución.	3,5	3,6	3,0
26	Emplea el diálogo como una manera de prevenir y resolver los conflictos.	3,6	3,7	3,1
27	Se le dificulta ponerse en el lugar del otro.	3,2	3,3	2,6
28	Le agrada brindar ayuda a quien lo necesita.	3,8	4,0	3,2
29	Se le dificulta resolver los conflictos de forma pacífica.	3,4	3,5	3,2
30	Acostumbra saludar, despedirse y dar las gracias a las demás personas.	3,8	4,0	3,5
31	Se le dificulta comprender las preocupaciones y los sentimientos ajenos.	3,4	3,5	3,4
32	Cuando tiene una situación de conflicto acostumbra a negociar y llegar a acuerdos.	3,6	3,8	3,6
33	Se le dificulta mantener relaciones de cordialidad con las demás personas.	3,7	3,8	3,5
34	Le resulta fácil pensar cómo se puede estar sintiendo otra persona en una situación difícil.	3,6	3,7	3,5
35	Se le dificulta pedir y aceptar disculpas cuando es necesario.	3,5	3,7	3,4
36	Posee la habilidad para unirse al juego con otros niños o niñas.	3,9	4,3	3,9

Fuente, elaboración propia.

En el gráfico que se presenta continuación (figura 14) y de acuerdo a los tres bloques desde los que se valoraron la competencia socioemocional de los estudiantes; los padres expresan que el aspecto de conciencia social presenta mejores valoraciones (72,5%). Seguidas al tema de conciencia emocional (71,2%) y finalmente el aspecto de regulación emocional es el que resulta con las menores valoraciones (66,5%).

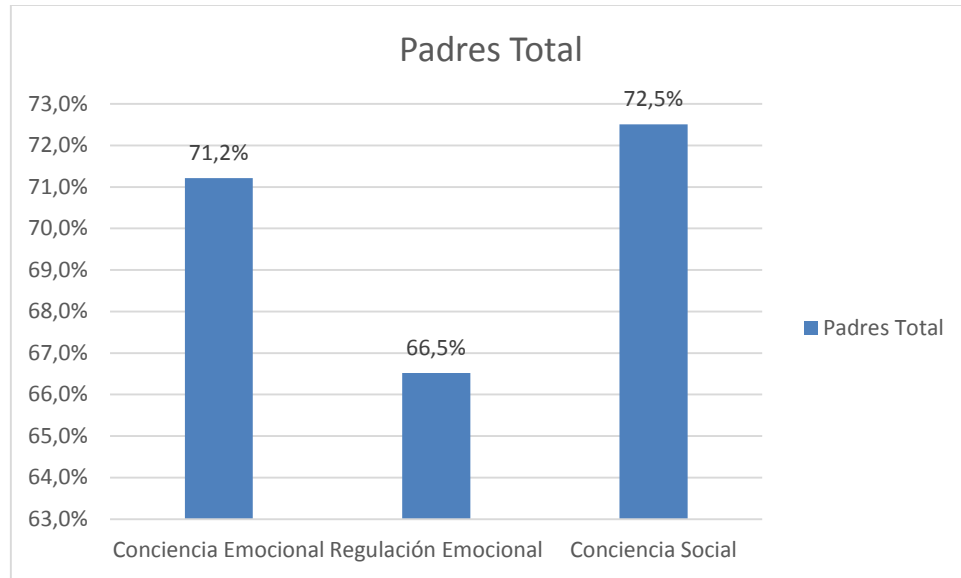


Figura 14. Componentes de la competencia socioemocional, porcentajes totales, versión para padres.

Caso similar a lo sucedido en los valores del cuestionario resuelto por los estudiantes. Para los padres, en cada uno de los bloques de competencias las mujeres presentan mejores valoraciones que los hombres en promedio. Específicamente en el caso de conciencia social seguida por la regulación emocional en donde las niñas presentan mayores porcentajes.

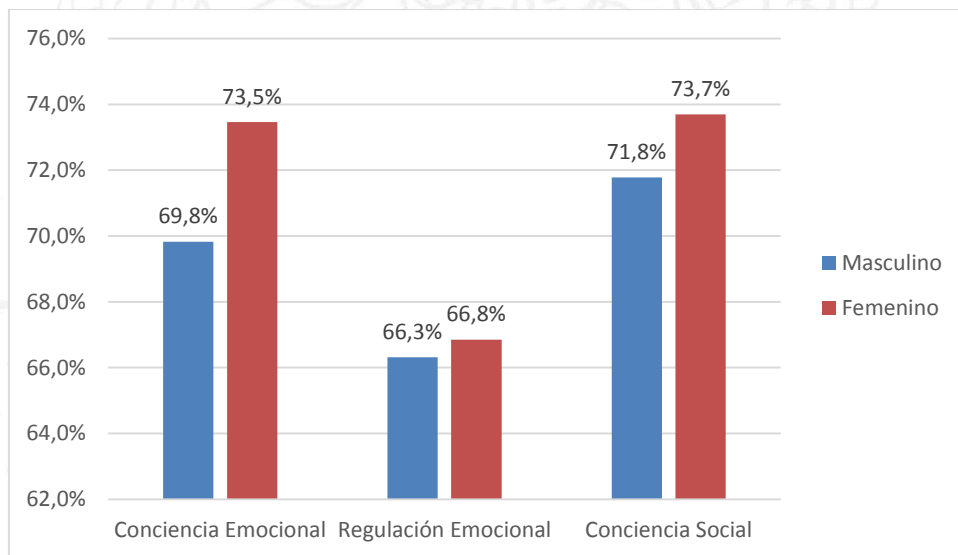
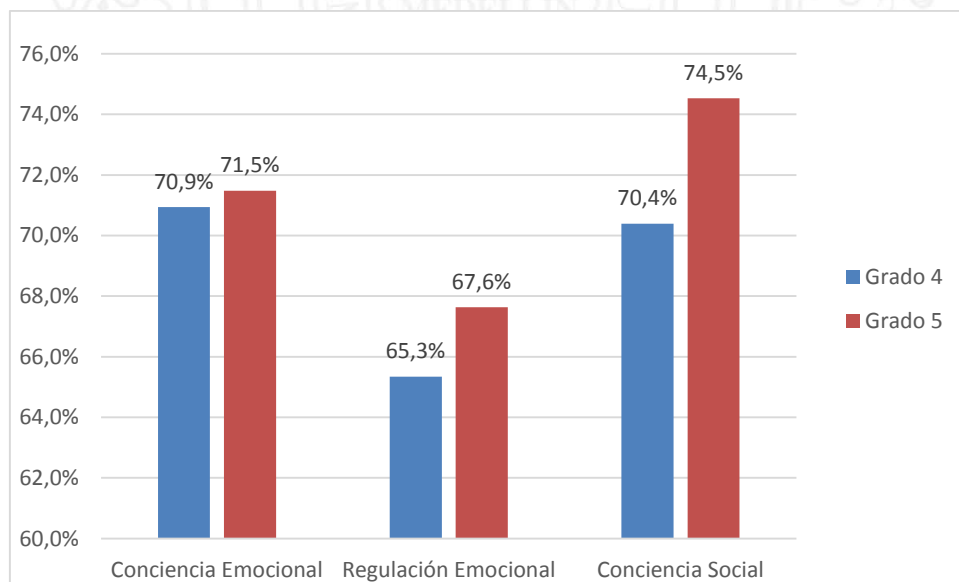


Figura 15. Componentes de la competencia socioemocional, porcentajes por género, versión para padres.

En el siguiente gráfico se puede apreciar con relación al grado, que los padres de familia de los grados quinto reconocen mayores niveles de competencia socioemocionales en sus hijos, particularmente en lo relacionado con la conciencia social, seguido por el bloque de conciencia emocional y finalizando con el que respecta a la regulación emocional de sus hijos, siendo este último el que presenta valores más bajos con respecto a los dos anteriores. Para el caso de los grados 4° según sus protectores, poseen mayor nivel de conciencia emocional, seguido por la conciencia social, siendo el bloque de regulación emocional el más bajo al igual que para el grado quinto.



*Figura 16.* Componentes de la competencia socioemocional, porcentajes por grado, versión para padres.

Como se observa en la figura 17, con referencia a la edad, las diferencias entre los grupos de estudiantes con 8 y 9 años y con 10 y 11 años son escasas o nulas. Por ejemplo, en el bloque de conciencia emocional tienen los mismos porcentajes (72,4%) en lo que respecta a regulación emocional se encuentra algo parejos (67,9 y 67,4%) y finalmente en la conciencia social es donde



se hallan un poco más las diferencias (71,6 y 74,7%). En el caso del grupo de estudiantes con 12 años y más, los porcentajes fueron menores en todos los casos.

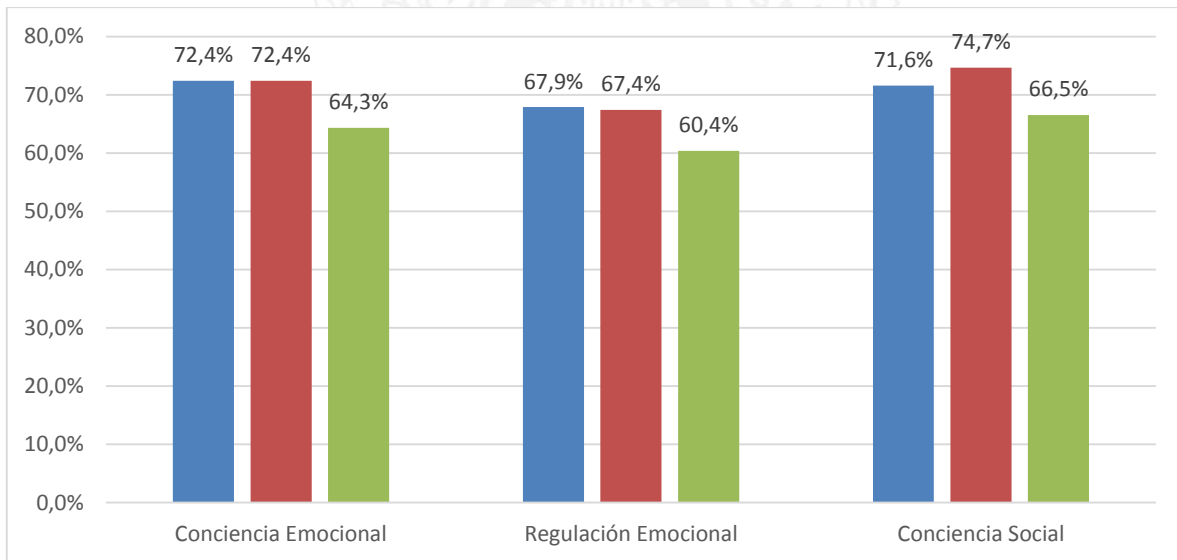


Figura 17. Componentes de la competencia socioemocional, porcentajes por rangos de edades, versión para padres.

Para el cuestionario aplicado a padres de familia se calculó el Alfa de Cronbach como medición de fiabilidad de la escala de este instrumento. Para este instrumento se encontró que el Alfa de Cronbach fue de 0,7062 ligeramente superior al ideal de acuerdo con la literatura. De manera similar se puede observar que 2 ítems presentan correlaciones negativas que afectan la medición: el número 11 y 12, más específicamente este último por lo que se recomienda su revisión o eliminación dentro del instrumento.

Tabla 22.

Prueba Alfa de Cronbach.

		Alfa de Cronbach sin el ítem	Coefficiente de correlación ítem vs total)
1	Reconoce sus propios estados de ánimo.	0,6958	0,299

2	Se le dificulta identificar sus sentimientos en el momento en que estos aparecen.	0,712	0,0206
3	Es consciente de que puede expresar sus emociones a través de gestos y lenguaje no verbal.	0,6987	0,2368
4	Se le nota en la cara cuando está triste, alegre o disgustado por algo.	0,7037	0,1577
5	Se le dificulta expresar sus emociones.	0,7049	0,1354
6	Es consciente de las manifestaciones físicas que puede tener como producto de una emoción.	0,7011	0,1964
7	Conoce cuáles son las situaciones que desencadenan sus reacciones emocionales.	0,6924	0,3356
8	Puede identificar cómo se siente una persona a través de su tono y timbre de voz.	0,6933	0,3269
9	Se le dificulta saber cuáles son las causas reales de sus emociones.	0,7083	0,0821
10	Es capaz de darle un nombre a cada una de sus emociones y sentimientos.	0,6985	0,2366
11	Se deja llevar de sus sentimientos y emociones.	0,7172	-0,0651
12	Se le dificulta diferenciar los sentimientos positivos de otros que no lo son.	0,7216	-0,1259
13	Cuando se siente triste realiza actividades que le suban el ánimo.	0,701	0,1987
14	Se le dificulta manejar sus emociones.	0,7018	0,1866
15	Puede calmarse cuando experimenta emociones de enojo.	0,7033	0,1608
16	Se le dificulta decirse palabras positivas para subirse el ánimo.	0,7094	0,0725
17	Afronta el estrés que le producen algunas situaciones de la vida diaria.	0,7072	0,0929
18	Puede defender sus opiniones sin alterarse.	0,6892	0,3965
19	Se siente bien consigo mismo y se reconoce como una persona valiosa.	0,6875	0,4817
20	Se toma el tiempo para pensar y reflexionar antes de hablar y actuar.	0,6943	0,3154
21	Tiene problemas para expresar lo que cree, piensa y siente de forma clara.	0,7124	0,0096
22	Cuando siente frustración por algo que le ocurrió trata de mejorar su ánimo.	0,6844	0,4706
23	Se le dificulta defender sus derechos de forma adecuada y oportuna.	0,7113	0,0261
24	Afronta retos y situaciones de conflicto aunque esto le genere emociones fuertes.	0,6983	0,2418
25	Frente a un problema, es capaz de ver y de proponer diferentes alternativas de solución.	0,6862	0,4382
26	Emplea el diálogo como una manera de prevenir y resolver los conflictos.	0,6866	0,4361
27	Se le dificulta ponerse en el lugar del otro.	0,7095	0,0619
28	Le agrada brindar ayuda a quien lo necesita.	0,6879	0,4204
29	Se le dificulta resolver los conflictos de forma pacífica.	0,7089	0,0765
30	Acostumbra saludar, despedirse y dar las gracias a las demás personas.	0,6825	0,4943
31	Se le dificulta comprender las preocupaciones y los sentimientos ajenos.	0,7107	0,0397
32	Cuando tiene una situación de conflicto acostumbra a negociar y llegar a acuerdos.	0,6895	0,3681
33	Se le dificulta mantener relaciones de cordialidad con las demás personas.	0,7024	0,1753

34	Le resulta fácil pensar cómo se puede estar sintiendo otra persona en una situación difícil.	0,6992	0,2265
35	Se le dificulta pedir y aceptar disculpas cuando es necesario.	0,6985	0,2367
36	Posee la habilidad para unirse al juego con otros niños o niñas.	0,6917	0,3581

Fuente, elaboración propia.

En síntesis, dentro de los aspectos más sobresalientes arrojados por este instrumento para los padres, las estudiantes (mujeres) presentan mejores valoraciones que los hombres en cada uno de los bloques de competencias socioemocionales. También se encontró que los padres de los grados 4° hicieron calificaciones más bajas sobre las conductas socioemocionales de sus hijos que los padres de los grados 5°.

## Competencia Socioemocional Padres Vs Estudiantes

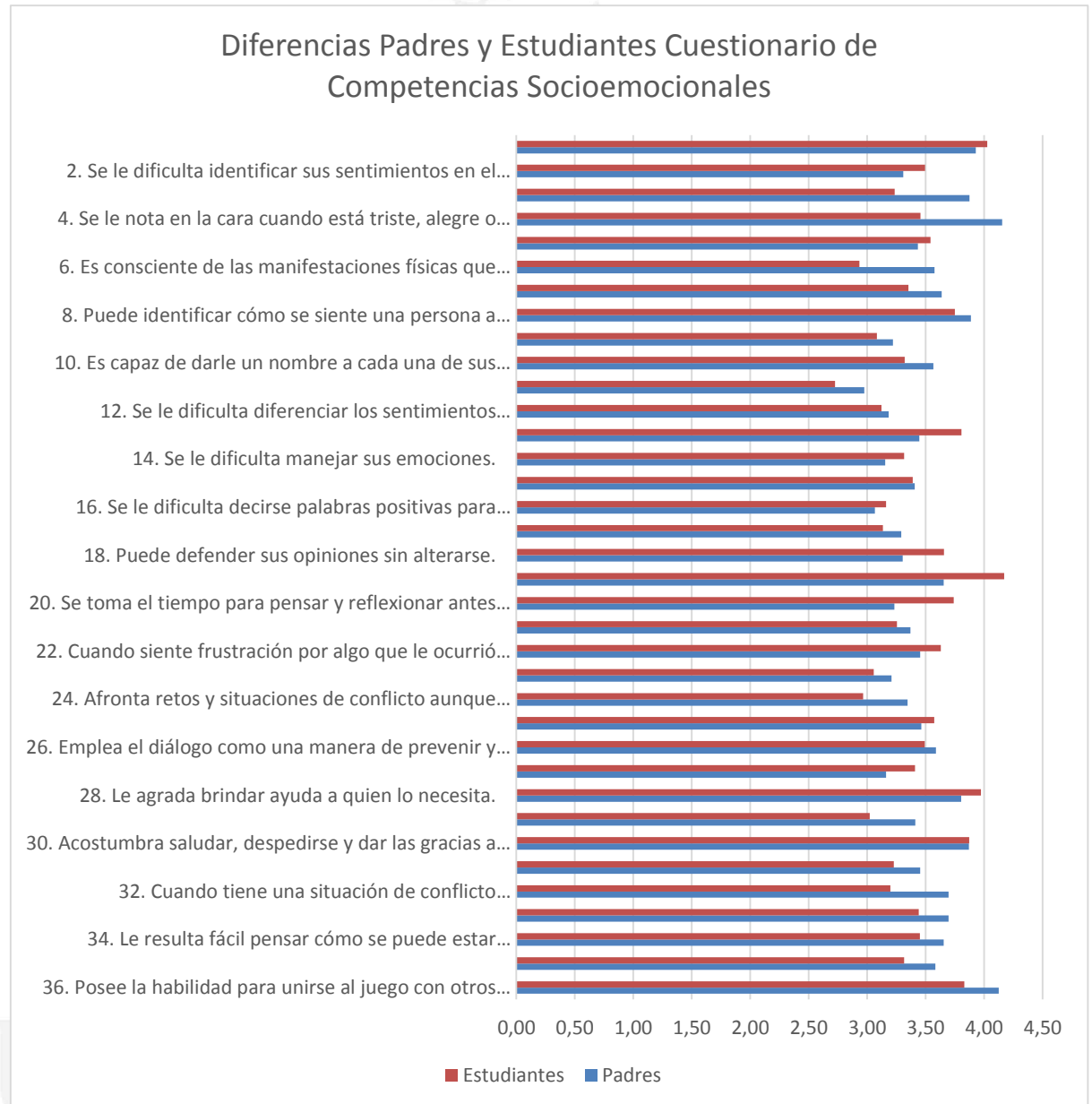


Figura 18. Resultados generales competencia socioemocional estudiantes versus padres.

Al realizar una comparación de los resultados generales entre padres y estudiantes (figura 19); se aprecia que en un 61% de los ítems indagados en el cuestionario los padres presentaron valoraciones superiores a la de los estudiantes. Los ítems en donde se presentaron las diferencias promedio más importantes a favor de los estudiantes son el número 19, *me siento bien consigo mismo y me reconozco como una persona valiosa*, lo que hace alusión a la autogestión de las emociones y el número 20: *me tomo tiempo para pensar y reflexionar antes de hablar y actuar*, ítem que está estrechamente relacionado con el autocontrol emocional. Por su parte aquellos con la mayor diferencia a favor de los padres son el número 4: *Se le nota en la cara cuando está triste, alegre o disgustado por algo* y el número 3: *es consciente de que puedo expresar sus emociones a través de gestos y lenguaje no verbal*, el primero de ellos tiene que ver con la percepción emocional y el segundo con la expresión de las emociones.

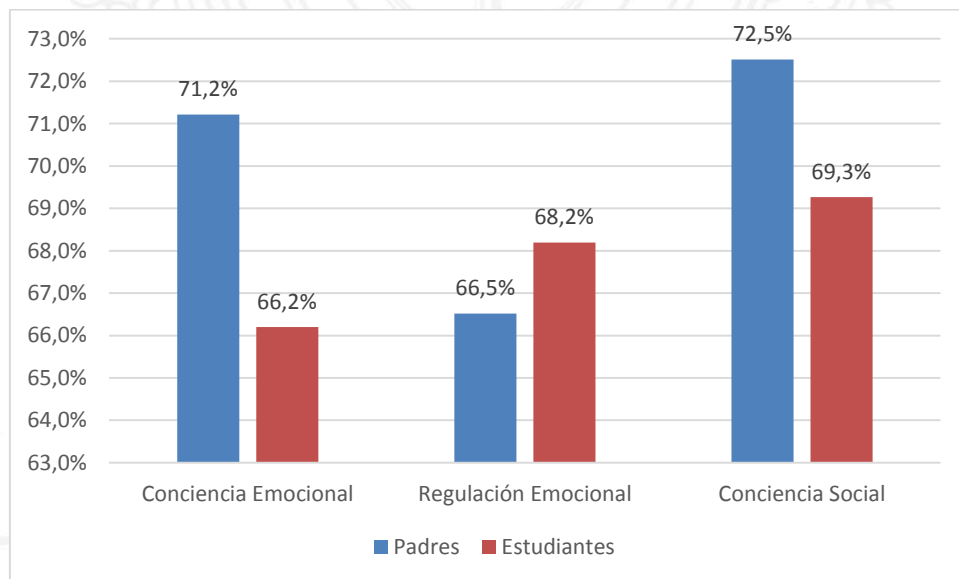


Figura 19. Comparación componentes de la competencia socioemocional.

Ahora bien, en las categorías generales, se puede observar que en promedio las diferencias se concentran en algunas categorías, es así como las valoraciones de los estudiantes son levemente



superiores en el grupo de ítems relacionados con regulación emocional mientras que las valoraciones de los padres en los grupos de conciencia emocional y conciencia social son más altos, presentándose la diferencia más amplia en el grupo de conciencia emocional. Lo que a nivel general señala que para los padres sus hijos cuentan con capacidades para percibir, identificar y nombrar sus emociones, al mismo tiempo para poner su universo emocional en beneficio de las relaciones sociales; no obstante en comparación con los estudiantes, los padres reconocen menores capacidades de autorregulación en sus hijos. Situación que bien podría explicar la dificultad (demostrada en este cuestionario) que poseen algunos estudiantes a la hora de manejar sus emociones y tener un control adecuado de ellas, sobre todo en lo que respecta a la conducta asertiva y a la resolución de conflictos.

Al calcular el coeficiente de correlación entre los promedios obtenidos por los padres de familia y los promedios de los estudiantes se obtiene que éste es de 0,53 lo cual indica que efectivamente existe una asociación positiva entre ambas variables.

### **Guías de Observación de Estudiantes**

Este instrumento contó con una participación de 45 estudiantes en promedio por semana y tuvo una duración de 5 semanas en las que se pidió a los estudiantes elegidos realizar un seguimiento y hacer el registro de veces que se presentaba el conjunto de 18 situaciones relacionadas con el bullying escolar. La muestra tuvo una composición prácticamente equitativa entre ambos grados durante todas las semanas de aplicación.

### Resultados totales (5 semanas de aplicación)



Figura 20. Porcentajes totales guías de observación de estudiantes.

A partir de esta información por semana, se pudo establecer cuáles de las conductas fueron más observadas durante el periodo de análisis y también se logró determinar que de acuerdo con los registros, el uso de sobrenombres corresponde a la situación más frecuente entre todas las situaciones observadas por los estudiantes con cerca de un 12%. Después, aparecen los

zarandeos y coscorriones con un 10,4% y a partir de allí las demás obtienen frecuencias inferiores al 10% en total observado.

Por su parte, las conductas que menos fueron observadas por los estudiantes en este periodo de tiempo corresponden al rapto del refrigerio con un 1,4% y a que alguien obligara a otro a hacer cosas peligrosas con un 2%. Sin embargo, a pesar de estas tendencias generales, es necesario destacar que entre cada grado se presentaron diferencias importantes en la frecuencia de aparición de algunos de estos comportamientos.

#### **Diferencias por grados en la frecuencia total de observación (5 semanas)**

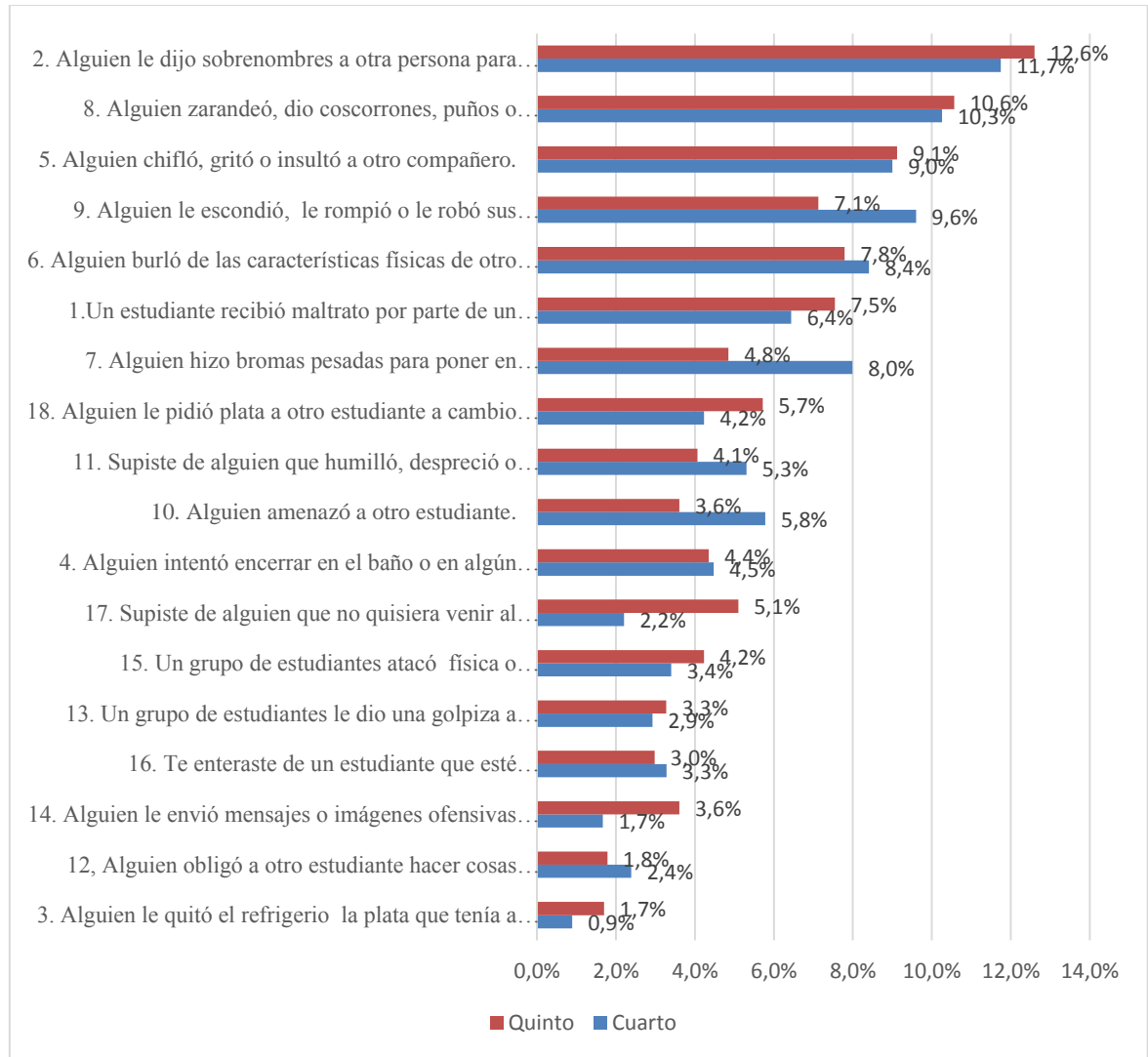


Figura 21. Comparación de frecuencias por grados. Guías de observación de estudiantes.

Los ítems número 7, 9 y 10 relacionados con bromas pesadas, romperle o robarle cosas a otro estudiante y amenazas, se evidencia de una manera mucho más frecuente en el grado cuarto en comparación con las frecuencias de observaciones en los estudiantes del grado quinto; estas diferencias son de alrededor de 2,2 y 3% . Por su parte los ítems 14 y 17 tiene una tendencia contraria y estos casos se presentan con mayor frecuencia en los grados quinto en comparación con los estudiantes de cuarto con diferencias de entre 1,5 y 2,9%.

Ahora bien, de acuerdo con los registros de los estudiantes se marca una tendencia de aumento en el número de casos reportados en los 18 ítems entre las semanas 1 y 3 período que abarca entre el 31 de marzo y el 25 de abril del año 2014. Sin embargo, las observaciones de estos sucesos disminuyen a partir de ahí hasta la quinta semana. En la semana 3 se registra cerca de un 31% del total de observaciones del periodo, siendo el máximo, mientras que durante la primera semana sólo se observó un 8,2% del total. El incremento del registro durante la semana 3 (entre el 21 y 25 de abril) puede explicarse porque esta semana se da después del receso escolar que corresponde a la Semana Santa; por lo general, después de un periodo “vacacional” se producen ciertos desajuste en los hábitos escolares y en algunos de los comportamientos de los estudiantes frente a las exigencias del contexto escolar; motivos por los cuales, es casi natural que luego de un periodo sin clase se noten en algunos de ellos interacciones cargadas de tensión e intolerancia que bien podrían desembocar en cualquiera de las conductas agresivas que contiene la guía de observación.

Otra interpretación particular de dichas frecuencias en las observaciones, es que por lo general la primera semana es posible que factores como la familiarización del instrumento por parte de los estudiantes invisibilicen algunas de los comportamientos, pero la tendencia a la reducción a partir de la tercera semana marca un aspecto importante como tendencia en estos comportamientos.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



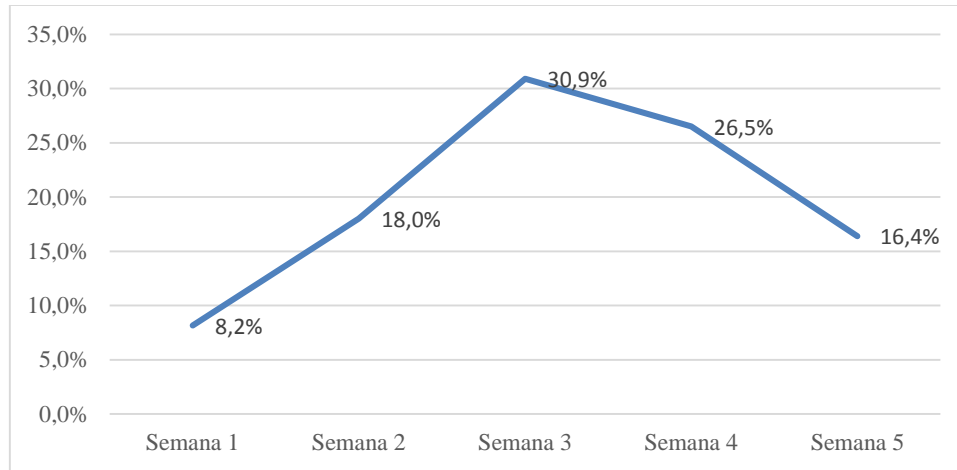


Figura 22. Porcentaje de observaciones por semana.

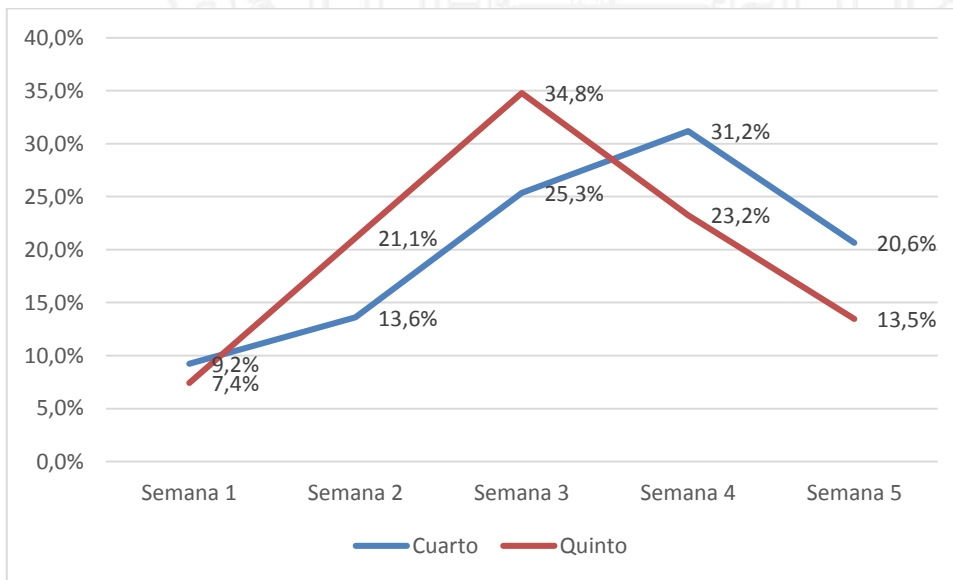
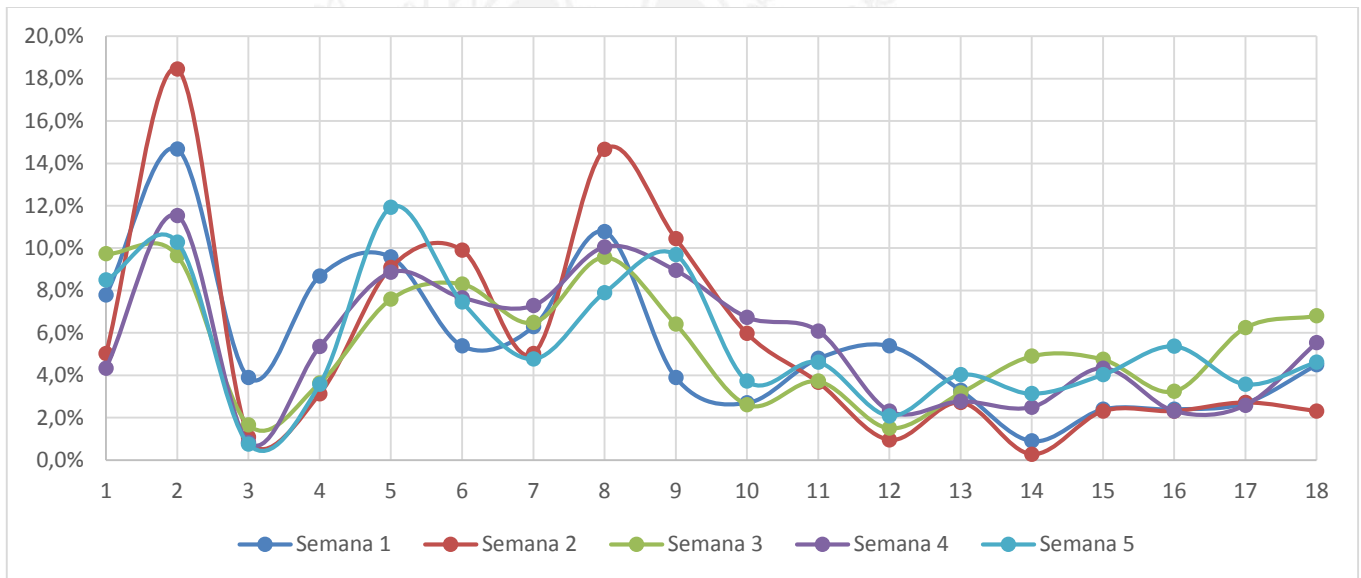


Figura 23. Porcentaje de observaciones por semana y Grado.

En este mismo aspecto, fue especialmente importante poder establecer que si bien la tendencia en cada uno de los grados es similar a la tendencia general, los picos en donde se registra mayor proporción de observaciones difieren en el tiempo. Mientras en quinto la mayor cantidad de observaciones del período se concentró en la semana 3 con un 34,8%, para el grado 4 este pico se dio en la semana 4 con un 31,2% es decir de manera más tardía.

Figura 24. Porcentaje de observaciones por ítem y semana.



De igual manera, se puede observar que de los 18 ítems observados por los estudiantes, se presentan diferencias semanales importantes entre algunos de ellos, en relación con el total de observaciones totales de la semana. Se observa entonces que ítems como el número 2, 5, 8 presentan amplias diferencias entre la ocurrencia en que se presentan mientras que otros como el 3 o el 7 presentan proporciones relativamente similares durante las 5 semanas de observación.

### Pruebas de hipótesis

De acuerdo con la información presentada, se realizaron las pruebas de hipótesis respectivas para determinar si las diferencias presentadas son estadísticamente significativas. En este orden de ideas se contrastó la hipótesis de diferencia entre los resultados para los grados cuarto y quinto.

Para determinar las diferencias por grados entonces se utilizó la prueba t, mientras que para la estimación de las diferencias por semana se utilizó una prueba F debido a que son varios niveles (5 semanas). La hipótesis nula sería entonces que la diferencia entre grados y entre semanas es cero, esto es, que las diferencias halladas entre grados y semanas no es estadísticamente

relevante. A continuación se presentan los resultados del estadístico y el valor p de la prueba para cada uno de los ítems en el cuestionario de observación.

Tabla 23.

*Prueba de hipótesis, Guías de Observación de Estudiantes.*

Ítem	Diferencias por Grados		Diferencias por Semana	
	P Valor	Estadístico T	P Valor	Estadístico F
1	0,23	-1,20	0,29	1,10
2	0,06	-1,87	0,49	0,49
3	0,04 *	-2,10	0,47	0,53
4	0,24	-1,18	0,30	1,10
5	0,25	-1,15	0,06	3,50
6	0,34	-0,96	0,14	2,23
7	0,58	0,55	0,16	1,95
8	0,20	-1,28	0,51	0,43
9	0,91	-0,11	0,03*	4,84
10	0,69	0,40	0,08	3,07
11	0,86	-0,18	0,08	3,07
12	0,94	-0,08	0,61	0,25
13	0,18	-1,36	0,10	2,80
14	0,14	-1,48	0,23	1,47
15	0,33	-0,97	0,22	1,51
16	0,63	-0,49	0,10	2,74
17	0,16	-1,42	0,59	0,30
18	0,38	-0,87	0,41	0,68

Fuente, elaboración propia.

Se puede observar entonces que en los contrastes realizados -tanto para grados como para semanas- las diferencias que se presentan no son significativas a un nivel de confianza del 0,05. Es decir, los resultados por grados y por semanas de registro fueron coincidentes para ambos grupos de estudiantes. Para el caso de las diferencias por *grado*, se puede observar que tan sólo el ítem número 3 (Marcado con asterisco) presenta diferencias significativas entre grados, este

corresponde al registro: *alguien le quitó el refrigerio la plata que tenía a otro compañero.*

Mientras que por *semanas*, el ítem que presenta diferencias significativas es el ítem 9: *alguien le escondió, le rompió o le robó sus cosas a otro estudiante.*

### **Guías de Observación de Docentes**

De manera similar que con los estudiantes, un grupo de docentes de la misma institución realizó el ejercicio de registrar la cantidad de veces que se observaron las mismas 18 conductas que fueron objeto de observación por parte de los estudiantes. En este instrumento participaron 15 docentes de primaria de la institución educativa durante las mismas 5 semanas que fueron clasificados en 2 grupos fundamentalmente los de Transición a Tercero incluyendo modelos de Aceleración y Procesos Básicos (60%) y los docentes de 4° y 5° (40%).

En relación con la frecuencia total se puede observar que los docentes encontraron frecuencia mayor al 10% en las ítems 1, 8, 9, 2, y 11, mientras que observaron en mucha menor medida los ítems 14, 12 y 17.

### **Resultados totales (5 semanas de aplicación)**

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

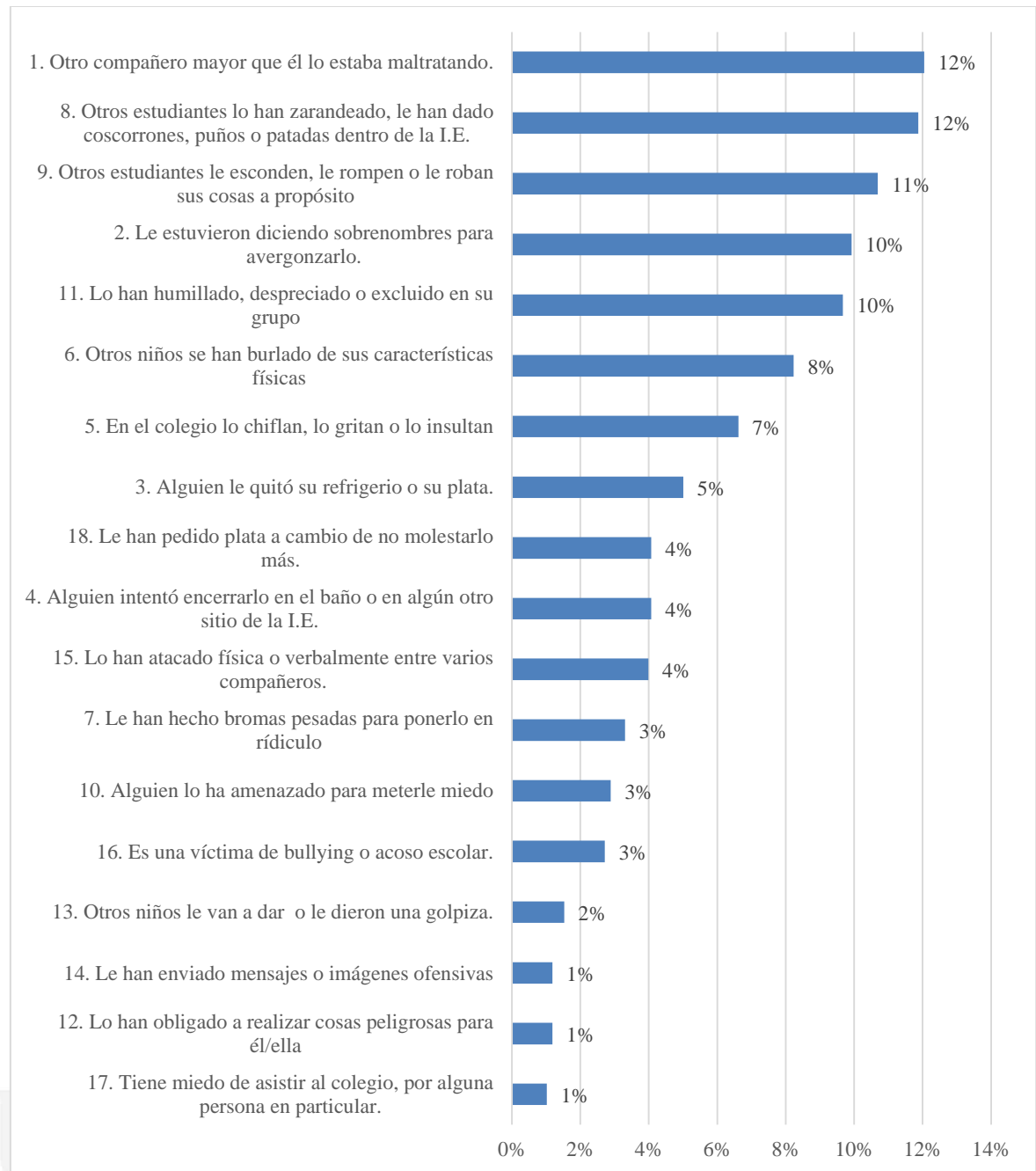


Figura 25. Porcentajes totales guías de observación de docentes.

En cuanto al total de observaciones semanales, se pudo identificar que de acuerdo con el grado de procedencia se presentaron algunas diferencias en relación con algunos de los comportamientos observados. Así, la mayor diferencia se presentó en el ítem 11 sobre exclusión



y humillación en donde los docentes de 4 y 5 presentaron un total de 4% más que los docentes de grados inferiores. Por su parte, en el ítem 9 sobre esconder, robar o romper cosas de otros estudiantes, se presentaron diferencias del 2,8% entre ambos grupos de docentes siendo más frecuente entre las observaciones de los grados inferiores 0 a 3.

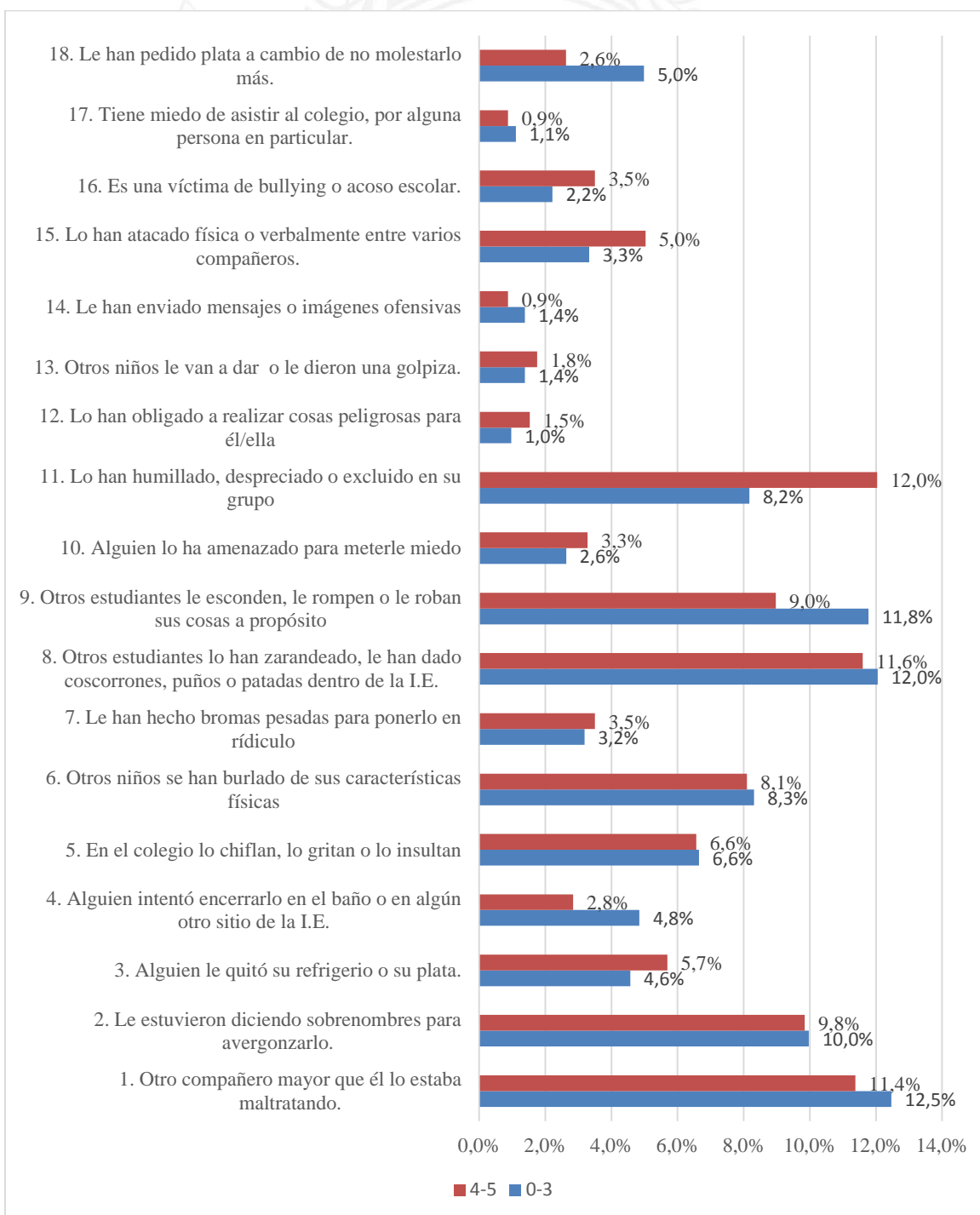


Figura 26. Comparación de frecuencias por grados. Guías de observación de docentes.

Ahora bien, cuando se analiza el comportamiento global por semana, la tendencia de los docentes es diferente a la presentada por los estudiantes dado que el porcentaje de observaciones totales de estos comportamientos oscila de semana a semana y no presenta un pico representativamente alto en la semana 3 sino por el contrario la mayor cantidad de observaciones aparece en la semana 1, se reduce entre las semanas 2 y 4 y aumenta ligeramente en la semana 5.

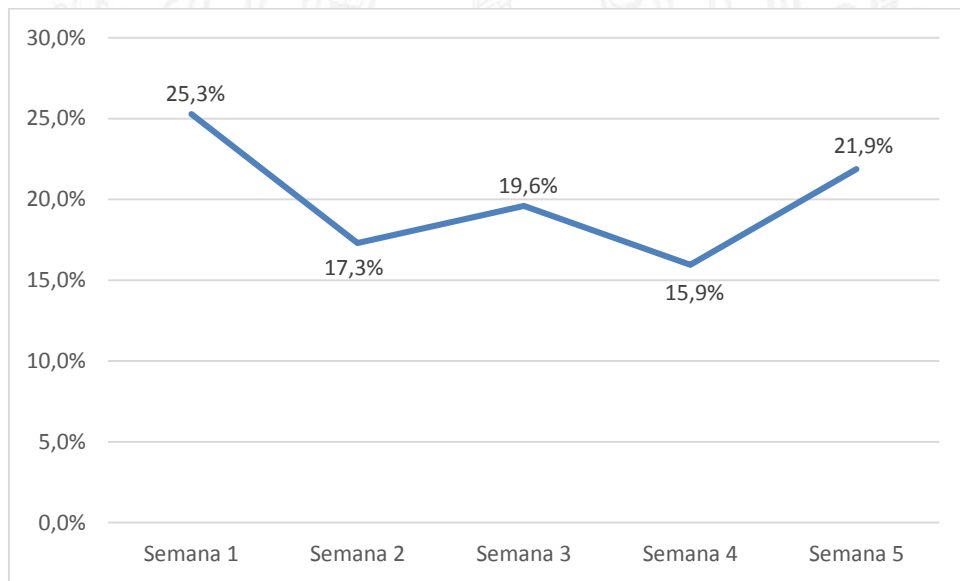


Figura 27. Porcentaje de observaciones por semana.

Este comportamiento general, se conserva parcialmente cuando se analizan los resultados por grupos de docentes (Figura 28). Allí puede apreciarse una tendencia relativamente similar entre las semanas 1 y 3 de observaciones. Sin embargo, en las semanas 4 y 5 se invierte la proporción de las observaciones entre ambos grupos y el grupo de docentes de grados 4 y 5 sostiene proporciones superiores en el total de observaciones, lo que indica que este grupo observó más

comportamientos en los 18 ítems durante las últimas semanas, en comparación con el otro grupo de docentes de los grados inferiores de primaria.

Ya en el comportamiento por ítems, de igual forma que con los estudiantes se puede observar diferencias específicamente importantes en algunos de ellos y consistencia en otros. Así pues los ítems con mayores diferencias semanales son: 2, 11 y 18 mientras que ítems como el 5, 7, 10, 12, 13, 14, 16 y 17 presentan relativamente poca variación en su participación semanal.

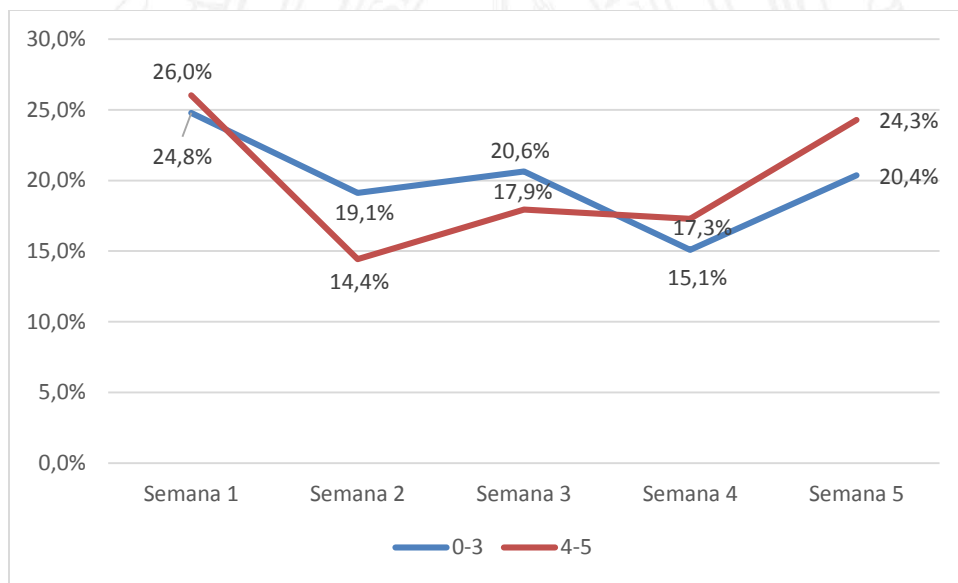


Figura 28. Porcentaje de observaciones por semana y Grado

Finalmente, si bien de acuerdo con los datos del instrumento la proporción en la que se presentan estos sucesos es percibida de manera diferenciada entre docentes y estudiantes por cuestiones naturales, es de resaltar que algunos de los ítems esta frecuencia de observación difiere representativamente en aspectos como los ítems 1, 3, 7, 11, y 17. Y presentan proporciones similares entre ambos en los ítems 4, 6, 12, 15, 16 y 18 (Como lo señala la figura 29). De los datos en los que se obtuvieron valoraciones diferentes, llama la atención que en tres de ellos (1, 3 y 11) los docentes realizaron más registros, es decir, que se presentaron en mayor

proporción para docentes pero no en la misma cantidad para los estudiantes, específicamente el ítem donde más difieren docentes y estudiantes es el 11: *supiste de alguien que humilló, despreció o excluyó a otro estudiante*, donde para los docentes es más evidente dicha situación mientras que para los estudiantes no. De otro lado, en los ítems donde se presentaron valoraciones semejantes entre docentes y estudiantes, se puede apreciar que el ítem 6: *alguien se burló de las características físicas de otro estudiante* fue el ítem de mayor porcentaje para ambos, mientras que el ítem 12: *alguien obligó a otro estudiante hacer cosas peligrosas para él*, en el que también tuvieron registros similares, fue el de menor porcentaje para ambos.

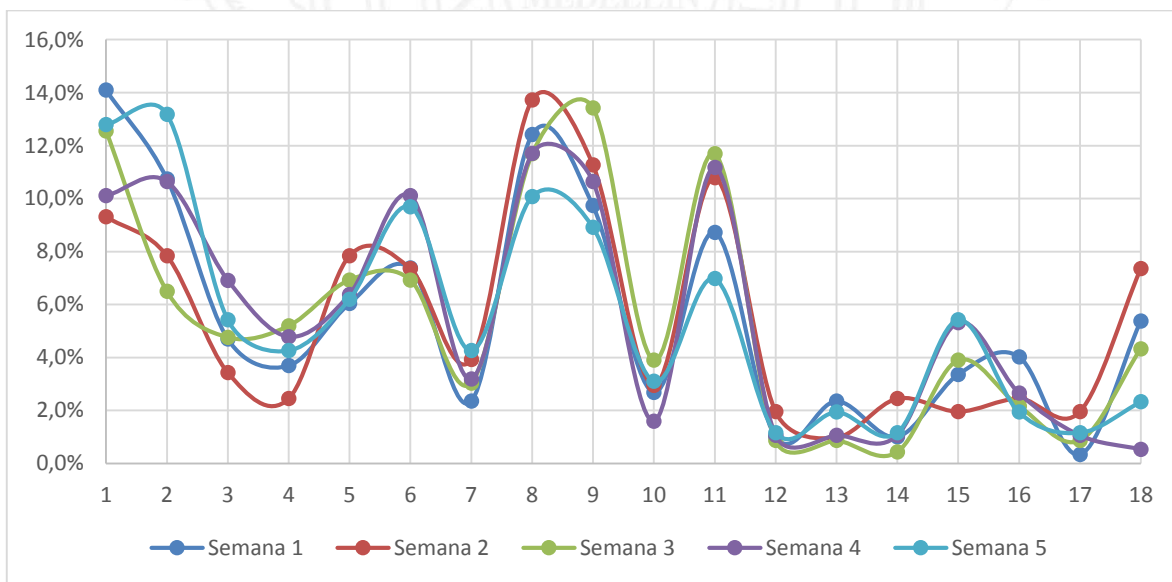


Figura 29. Porcentaje de observaciones por ítem y semana.

### Pruebas de hipótesis

De igual manera que en las guías de estudiantes se utilizaron para el cuestionario de docentes las pruebas T y F para determinar si las diferencias de cada uno de los ítems por semana y por grupos de grados es significativa. A continuación se presentan los valores t y los valores p y f de ambas pruebas.

Tabla 24.

*Prueba de hipótesis, Guías de Observación de Docentes.*

Item	Diferencias por Grados		Diferencias por Semana	
	P Valor	Estadístico T	P Valor	Estadístico F
1	0,44	0,78	0,33	0,96
2	0,71	0,37	0,59	0,30
3	0,51	-0,66	0,57	0,32
4	0,06	1,90	0,71	0,14
5	0,70	0,38	0,44	0,59
6	0,58	0,56	0,30	1,08
7	0,88	-0,15	0,45	0,57
8	0,44	0,77	0,02*	6,01
9	0,01*	2,58	0,22	1,50
10	0,61	-0,51	0,24	1,42
11	0,05*	-2,02	0,24	1,42
12	0,42	-0,81	0,68	0,17
13	0,68	-0,41	0,48	0,50
14	0,42	0,81	0,64	0,23
15	0,16	-1,42	0,11	2,63
16	0,23	-1,21	0,06	3,53
17	0,60	0,52	0,66	0,19
18	0,02*	2,42	0,00*	14,97

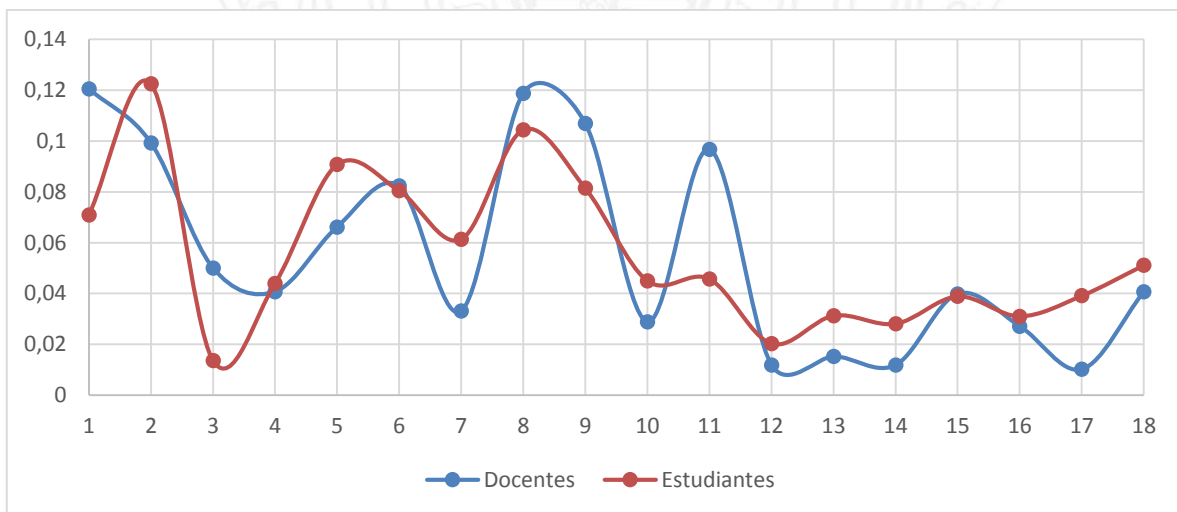
Fuente, elaboración propia.

En este caso, se pudo establecer que cuando se analizan las diferencias de cada uno de los ítems por grado, solo los ítems 9, 11 y 18 presentan diferencias amplias entre grupos de grados. Por su parte en relación con las semanas se presentan diferencias significativas en los ítems 8 y 18.



En términos generales se puede apreciar una cierta correspondencia entre los resultados globales de los docentes y de los estudiantes (Figura 30). Sin embargo esto es más fuerte en algunos ítems como el 4, 15 y 16. Según estos ítems, los maestros y los estudiantes coinciden en determinar que fueron bajos los registros en donde: *alguien intentó encerrar en el baño o en algún otro sitio de la institución a otro estudiante* (ítem 4), *un grupo de estudiantes atacó física o verbalmente a otro estudiante* (ítem 15) y *enterarse de un estudiante que estuviera involucrado en una situación de bullying o de acoso escolar* (ítem 16).

Figura 30. Observaciones de docentes Vs Observaciones de Estudiantes



Por último, para estimar este nivel de correspondencia entre los resultados de unos y otros se estimó el coeficiente de correlación de Pearson, que mide el nivel de asociación lineal entre dos variables y se encontró que este es de 0,7545 es decir que la relación entre ambos resultados es alta y positiva (mientras una crece la otra también) en tanto este indicador es más cercano a 1.

## Entrevistas a Docentes

Las entrevistas realizadas a algunos docentes de la institución educativa Eduardo Santos, sede 1, Comuna 13 de la Ciudad de Medellín, permitieron por una parte indagar por el conocimiento y la apropiación conceptual que los docentes tienen sobre la problemática del bullying escolar y por otro lado, la información suministrada a través de las conversaciones que se tuvo con cada uno de ellos, ayudó en la tarea de caracterizar y describir dicha la problemática dentro del entorno escolar donde laboran..

Para dar cuenta del proceso, luego de completar cada una de las entrevistas se hizo la respectiva transcripción de la información recolectada y partiendo de ella, se construye una matriz dando lugar a un ejercicio de categorización organizada en varios momentos. Primero, se hizo una lectura a cada una de las repuestas y comentarios dados por los docentes, luego, se extrajo la parte sustancial de cada una de las diez repuestas aportadas por entrevistados y desde allí, se sacaron todas las palabras claves resultantes en cada respuesta. Esto con el fin- según Amanda Coffey y Paul Atkinson (1996)- de poder identificar temas o patrones claves dentro de los datos que se tienen. Seguidamente se realizó una agrupación de palabras claves conformándose así, categorías en cada una de las preguntas; para finalmente comparar todas las categorías encontradas y de ser posible reagruparlas en nuevas categorías.

El hallazgo de los distintos grupos de categorías, extraídas de los aportes que brindaron los maestros, abre un panorama de posibles análisis y de primeras conclusiones que bien podrían dar luces sobre las características que detallan las experiencias y las acciones que en materia de acoso escolar han tenido. Dichos análisis se plantearan en el capítulo siguiente.

De este modo, frente al interrogante *¿qué entiende por bullying escolar?* se encuentra que en la mayoría de respuestas fue recurrente que los entrevistados aludieran al bullying como una situación de agresión, violencia o maltrato que tiene lugar principalmente en la escuela; mientras la minoría de entrevistados para definirlo, hizo alusión al bullying en términos de intolerancia y de acoso.

Pregunta 1	Categoría	Frecuencia de Respuesta
¿Qué entiende por bullying escolar?	Agresión	9
	Maltrato	3
	Violencia	3
	Intolerancia	2
	Acoso	1

A la hora de indagar a los docentes sobre la pregunta *¿Con qué aspectos cree usted que tiene relación la problemática del bullying en su institución?* se encontraron distintos aportes al respecto; por un lado algunos maestros aluden a la discapacidad como un elemento que motiva a los niños más agresivos a tener una razón para burlarse, humillar o ridiculizar a quienes por sus particularidades físicas, cognitivas o sensoriales presentan limitaciones o diferencias muy notables. También en ese sentido hubo varios docentes que señalaron que los “rasgos físicos”, la “falta de carácter” y la “baja asertividad” son características que crean vulnerabilidad en los niños que son victimizados. Mientras que a los agresores los identifican como personas que tienen un bajo nivel de habilidades sociales y por lo general, siempre son mayores (en edad) que los niños que escogen como blanco de sus agresiones.

Otros maestros por su parte, aseguran que ellos perciben el bullying como una situación que guarda relación directa con el *género*, donde los hombres son mucho más propensos a versen

involucrados dentro del rol de agresores. Finalmente un bajo porcentaje aludió a los problemas de convivencia como un aspecto con los que está relacionado el bullying escolar.

Pregunta 2	Categoría	Frecuencia de Respuesta
¿Con qué aspectos cree usted que tiene relación la problemática del bullying en su institución?	Rasgos físicos	6
	Discapacidad	6
	Edad (mayores)	4
	Género	4
	Baja asertividad	2
	Bajo nivel de HS-	2
	Problemas de convivencia	2
	Multicausal	1

De otro lado, frente al cuestionamiento: *¿Ha hablado con sus estudiantes sobre el tema?* *¿Qué lo motivó hacerlo?* 11 de los 12 los maestros expresaron que sí han hablado del tema del bullying con sus estudiantes, algunos se han visto obligados a hacerlo mientras que otros lo han hecho como una forma de prevenir y actualizar a sus estudiantes. Dentro de sus respuestas aparecen diversas razones por los que se vieron motivados a hacerlo, las más reiterativas fueron: la falta de claridad conceptual, los conflictos que a diario surgen en los distintos espacios escolares, las practicas de discriminación, especialmente con la población en situación de discapacidad, la popularidad y el auge del tema y la carencia de competencias socioemocionales como la empatía.

Uno de los docentes entrevistados expresa que se vio motivado porque el acoso está dentro de los temas del panorama nacional. “Me ha motivado las noticias y la situación que vivimos actualmente en muchos colegios del país” (Maestro 12, octubre de 2014). Si bien es cierto que

en los últimos años la cantidad de noticias, la publicidad y las campañas por distintos medios de comunicación -dirigidas a denunciar el bullying en las escuelas- han llamado la atención de manera especial hacia la problemática, no es un fenómeno nuevo, pues las primeras investigaciones se trasladan al inicio de los años setenta. Sin embargo, una ventaja de que varios sectores de la sociedad estén poniendo su atención en lo que ocurre al interior de las instituciones escolares, puede ser una gran oportunidad de que la escuela reciba apoyo en la resolución de esta tipología de violencia y no solamente, se quede en la noticia amarillista del día o la tendencia o la propaganda que entretiene.

Pregunta 3	Categoría	Frecuencia de Respuesta
¿Ha hablado con sus estudiantes sobre el tema? ¿Qué lo motivó hacerlo?	Información (aclaración conceptual)	8
	Conflictos entre compañeros	7
	Discriminación	5
	Bajo nivel de HS	4
	Falta de empatía	3
	Auge del tema	1

Frente al cuestionamiento sobre *¿Cuáles son las agresiones más típicas entre estudiantes?* En el momento de describir las agresiones más comunes entre los estudiantes con los que trabajan los docentes entrevistados, se confirma lo que teóricamente han aportado los principales estudios sobre violencia y específicamente sobre el tema del bullying. A la hora de detallar las agresiones típicas de los niños y jóvenes, las más recurrentes son la agresión física y la agresión verbal, estas agresiones algunas veces se dan de forma independiente y otras veces de forma mixta es decir, que ambas aparecen en la misma situación –al tiempo-. Otro tipo de agresión habitual, es la agresión a los bienes materiales y la agresión indirecta las cuales buscan primordialmente



excluir y no dejar participar a alguien. El cyberbullying y la agresión sexual no se registraron dentro de las respuestas de los docentes. En el apartado de las discusiones se ampliarán cada uno de estos aspectos.

Pregunta 4	Categoría	Frecuencia de Respuesta
¿Cuáles son las agresiones más típicas entre estudiantes? Por favor descríbalas	Agresión verbal	12
	Sobrenombres	11
	Agresión Física	10
	Exclusión - Humillación	7
	Daño a objetos personales	5

Con respecto a la pregunta *¿Le ha tocado intervenir situaciones de bullying? ¿Cómo lo hizo?* 10 de los 12 maestros entrevistados respondieron que sí habían llegado a intervenir este tipo de violencia en la escuela; la mayoría sostuvo que habían acudido a estrategias como: la sensibilización frente a la problemática, la aclaración básica sobre el tema, la detección oportuna de casos y el diálogo permanente con los estudiantes como acciones principales para afrontarlo. 1 docente en particular, expuso que al enterarse de la situación buscó ayuda especializada con la psicóloga de la institución, aunque reconoció que solamente hizo remisión del agresor, pero no de la víctima.

“Diálogo con las víctimas y amonestación al estudiante agresor” (maestro 10, octubre de 2014)

“Diálogo, antes de hacer cualquier cosa yo inicio desde el diálogo con las partes para saber qué es lo que está pasando” (Maestro 11, octubre de 2014)

Pregunta 5	Categoría	Frecuencia de Respuesta
¿Le ha tocado intervenir situaciones de bullying? ¿Cómo lo hizo?	Mediación	7
	Sensibilización	6
	Identificación-detección	5
	Aclaración del tema	4
	Diálogo	3
	Ayuda especializada	1

Así mismo, cuando se indagó por las *campañas dirigidas a prevenir o reducir las situaciones de bullying escolar* que estuvieran organizadas y ejecutadas por la institución educativa, unos docentes hicieron alusión que sí existen estrategias de intervención para hacerle frente a la agresión escolar, pero que la mayoría de acciones se llevaban a cabo de forma indirecta, es decir, que no estaban pensadas y estrictamente dirigidas a prevenir o mitigar el bullying escolar.

“Aunque no es directamente sobre este tema, el colegio se preocupa por la formación en valores en sus estudiantes, tanto directivos como nosotros que estamos constantemente interactuando con los niños” (maestro 12, octubre de 2014)

“¡Falta, falta!, ¿con todo el materia que existe hoy en día? prácticamente acá nos falta y nos falta mucho. ¿Campañas, campañas? Con nombre propio no, se hacen cosas formativas que en general están dirigidas a mejorar la convivencia escolar” (Maestro 09, octubre de 2014).

Otro grupo de docentes calificó las estrategias institucionales como acciones de tipo *correctivo* en donde sólo se da una solución, cuando la problemática aparece; pero sin que haya acciones preventivas o de seguimiento a los casos. Según este grupo de docentes, hace falta una

exploración mucho más amplia sobre el fenómeno del bullying y una caracterización juiciosa de lo que realmente ocurre en la institución.

“Cuando vinieron los del IPC se les estuvo preguntando a los de bachillerato sobre el tema, pero no se hizo mucho con eso” (Maestro 11, octubre de 2014).

“¿Campañas de prevención? no. Casi nunca se cuenta con campañas que frenen las cosas antes de ocurrir, sino más bien después de que ocurren” (Maestro 06, octubre de 2014)

Y un tercer grupo de maestros, expresaron que para ellos aún no eran claro las políticas de intervención y ni tampoco las directrices institucionales a la hora de atacar los casos de acoso escolar.

“Aunque desde la coordinación se refuerza un valor semanalmente y se trabajan los 7 hábitos para ser una persona altamente efectiva, lo del programa "Líder en mí", la verdad no se dice claramente que "no al bullying" (Maestro 01, octubre de 2014)

“No explícitamente sobre ese tema, pero sí se les habla sobre el respeto y se interviene cuando aparecen los conflictos normales” (Maestro 02, octubre de 2014)

Pregunta 6	Categoría	Frecuencia de Respuesta
¿La I.E. ha realizado campañas dirigidas a prevenir o reducir las situaciones de bullying escolar?	Estrategias correctivas	7
	Intervención indirectas	6
	Existencia de estrategias sin implementar	6
	Intervención directas	3
	Sin intervención	1

Al momento de indagar a los docentes sobre lo que *sabían sobre la ley 1620 de 2013 o sobre su decreto reglamentario*, se encontró en sus respuestas que una pequeña parte del grupo entrevistado no conoce la ley en profundidad, la han escuchado mencionar pero aún no la consultan ni la “desmenuzan” en su totalidad, motivos por lo que no están ampliamente familiarizados con los términos y procedimientos allí planteados.

“No estoy muy actualizado al respecto” (Maestro 02, octubre de 2014)

“Apenas se está dando a conocer en todas partes. Conozco algo de la ley pero todavía no sé bien lo del decreto reglamentario” (Maestro 04, octubre de 2014)

“No conozco la ley a profundidad, solamente la he oído mencionar” (Maestro 10, octubre de 2014)

Mientras que otro grupo mayoritario, expresa que sí conocen la ley y también su respectivo decreto, sin embargo indican que todavía no se encuentra implementado en el manual de convivencia escolar.

Esta ley no sólo tiene que ver con el tema del acoso escolar sino con otros asuntos como los derechos sexuales y reproductivos (Maestros 09, octubre de 2014)

Es la ley del bullying y el maltrato escolar (Maestro 12, octubre de 2014)

Un último grupo de maestros aunque manifiesta no conocer de lleno las acciones a implementar dentro de los centros educativos, afirman que entre las reestructuraciones del manual de convivencia escolar, las cuales entraban en vigencia para el año 2014; se tuvo en

cuenta las directrices manifestadas en la ley encargada de regular el acoso escolar, no obstante aún no se han divulgado con el resto de la comunidad educativa.

“Sí, no lo he leído, pero ya están en el manual” (Maestro)

“Todavía falta la capacitación en esa parte de la ley. Se conoce pero aún no se aplica”  
(Maestro 01, octubre de 2014)

“Conocer la ley es lo de menos...lo importante es saber cómo es que se va a implementar acá en la práctica” (Maestro 11, octubre de 2014)

Pregunta 7	Categoría	Frecuencia de Respuesta
¿Qué sabe sobre la ley 1620 de 2013 o sobre su decreto reglamentario?	Conocimiento nivel medio	7
	Conocimiento nivel bajo	4
	Sin conocimiento	2

Finalmente frente a la pregunta *qué derechos se ven vulnerados cuando aparecen situaciones de bullying* los docentes mencionaron una lista de por lo menos 10 derechos que directamente se ven afectados no sólo con el bullying sino –en general- con las distintas circunstancias donde imperan las conductas agresivas.

“Muchos derechos se afectan cuando hay acoso por ejemplo el derecho a la libre expresión, a la privacidad y a la libertad (Maestro 01, octubre de 2014)

Derechos como la protección para el desarrollo físico, mental y social, la libre expresión, la protección a la intimidad, el buen trato, la no discriminación y la educación están en la lista mencionada por algunos de los entrevistados. La reflexión a la que la mayoría de los maestros llegaron es que el bullying vulnera la integridad física y psicológica de quienes lo soportan.



“Derecho a la educación, a vivir sin miedo y a la salud psicológica” (Maestro 10, octubre de 2014)

Pregunta 8	Categoría	Frecuencia de Respuesta
¿Qué derechos se ven vulnerados cuando aparecen situaciones de bullying?	Seguridad y protección	10
	Educación	7
	Libre expresión	6
	Buen trato	6
	Bienestar	5
	Intimidad	4

Para resumir los resultados más relevantes de toda la información recopilada en las entrevistas realizadas a los docentes, a continuación se mencionan las respuestas que tuvieron mayor frecuencia entre el grupo de docentes:

Los docentes definen el bullying escolar con la palabra agresión y maltrato, en tercer lugar, como violencia entre estudiantes. Los profesores afirman que la problemática podría surgir por varios motivos, los más mencionados fueron rasgos físicos y la situación de discapacidad y los menos aludidos fueron los problemas de convivencia y el bajo nivel de habilidades sociales. También explican que han hablado con sus estudiantes sobre la problemática del bullying por varias razones, las principales serían los conflictos permanentes entre compañeros, la necesidad de aclaración conceptual y las humillaciones que se presentan entre ellos. Al describir las agresiones más típicas entre estudiantes, los maestros se refieren a los sobrenombres, la agresión física y verbal, la humillación y la exclusión. Pocos maestros han intervenido situaciones de bullying y quienes lo han hecho dicen que priorizan la mediación y la sensibilización a la hora de darle tratamiento al tema. En cuanto a las campañas que la I.E. dirige para prevenir o reducir

las situaciones de bullying escolar, los docentes hicieron alusión a que han empleado estrategias correctivas y una intervención indirecta hacia la problemática. Se tiene un conocimiento en un nivel medio con respecto a la ley 1620, falta estudio y aplicación. La mayoría de docentes reconocen que los derechos vulnerados en una situación de bullying son principalmente, la protección, la seguridad y la educación.

### **Grupo Focal**

La participación de los estudiantes que conformaron el grupo focal permitió identificar y profundizar situaciones específicas relacionadas tanto con el conocimiento de la problemática del bullying, como con la experiencia personal e institucional que han tenido con respecto a ella.

En total, se contó con una participación de 18 estudiantes (10 mujeres y 8 hombres) distribuidos en 4 encuentros. Los tres primeros encuentros con 6 estudiantes (3 del grado cuarto y 3 del grado quinto), quienes participaron en una única sesión, ello con el fin de que en un mismo espacio no confluyeran posibles víctimas y posibles victimarios, y así, los estudiantes percibieran un ambiente de seguridad y confianza a la hora de expresar sus experiencias personales. Después, en el cuarto encuentro se eligieron 6 estudiantes que ya hubieran participado en alguno de los tres grupos focales anteriores,

La “clasificación” y elección de los estudiantes para conformar cada uno de estos grupos se realiza con la ayuda de sus respectivos directores de grupo, quienes conocen más de cerca los desempeños académico, comportamental y de convivencia de cada uno de los participantes.

Se organizó un derrotero preguntas –generadoras de las discusiones- para cada uno de los perfiles de estudiantes; éstas surgieron después de la aplicación y la revisión de tendencias (altas

y bajas) en las respuestas que dieron los estudiantes al diligenciar el cuestionario sobre bullying. En medio de la conversación propuesta por el maestro moderador del grupo focal se fueron lanzando las preguntas concretas, en ocasiones, los estudiantes eran quienes decían contestar o manifestaban deseo explícito por responder, pero en otras, el moderador hacía preguntas dirigidas a alguien en particular, según la dinámica que fue demostrando el grupo.

### *Estudiantes con tendencia a perfil de “víctimas”*

A nivel general se les preguntó a los estudiantes por temas relacionados con *burlas* (relacionadas con características físicas, modos de pensar o de actuar); así mismo se indagó sobre los posibles sobrenombres y situaciones que los hicieran sentirse avergonzados, humillados o excluidos dentro de la institución, amenazas o situaciones de intimidación y finalmente, se conversó sobre las bromas pesadas, situaciones de riesgo y agresiones físicas y verbales que pudieron haber recibido por parte de algunos compañeros. Con respecto al tema de las burlas o situaciones donde los estudiantes se sintieran menospreciados, se encontró que tres de los participantes aluden a que son o han sido molestados por alguna de las siguientes razones: su características físicas, capacidades sobresalientes o situación de discapacidad. Cabe señalar que ninguna de estas características están relacionadas con los perfiles que sobre víctimas se han establecido, no obstante, para algunos estudiosos del tema como Mendoza (2012) dentro de los factores de riesgo individuales “los rasgos físicos o culturales distintos a los de la mayoría de los niños” o el hecho de “pertenecer a una minoría o tener un capacidad diferente” (p. 23) sitúan al estudiante en mayor riesgo de ser victimizado.

"De mí cada rato se burlan me dicen cojineto, tullido, pate-palo, pirata... sí es que yo tengo un problema en la rodilla desde chiquito" (Estudiante 02, noviembre de 2014).

“A mí lo único que me han llegado a decir es cuatro ojos o gafufa, pero como a mí me gusta usar gafas, eso no me choca, yo les demuestro que no me hieren ni me sacan la rabia con lo que dicen, me comporto como si no me importara y así los compañeros fastidiosos no le ven gracia a estarlo diciendo, si yo le digo al profesor ellos van a ver que me afecta mucho y la verdad, eso no me afecta porque yo uso mis gafas todos los días y me veo bonita. Algunas veces les he dicho ¡soy gafufa y ¿qué?!” (Estudiante 01, noviembre de 2014)

Con relación a los aportes que los estudiantes dieron sobre los apodos o sobrenombres, se escuchó de forma reiterativa, que sí tenían sobrenombres al parecer algunos eran “fijos”, y reconocidos por sus compañeros de clase, entre algunos de los mencionados están: “Conejo”, “Zurdo”, “Zarco”, “Gordo”, “Pistus”, “Cebolla”, “Fabiolo”, “Duende” “Magalí t-v”, “Cabezón” “Pocillo” “La Negra” “pecosa” “el mono” “Neutron”, “Nené” “Murrayo” “Colomia” “Banano” entre otros. Cuando se les solicitó que profundizaran en el significado o razón de ser del apodo que tenían, algunos no manifestaban explicación alguna y se limitaban a decir “yo no sé” “no estoy seguro”, otros argumentaban que desde pequeños les dicen así -inclusive en su barrio los conocen por su sobrenombre- “me lo pusieron en mi casa” finalmente otros aludían a alguna característica física para intentar justificar el apodo que tenían.

De otro lado, se encontró un “banco” de sobrenombres cuya característica era contraria al grupo de sobrenombres antes mencionados; estas expresiones y sobrenombres eran usados principalmente con la intención de para ofender y humillar, por lo cual tienen un uso más específico: sea en momentos de confrontación y pelea entre compañeros, convirtiéndose en insultos, o como formas de molestar o incomodar a través de una burla; entre algunos de los citados por los estudiantes están: “Lunar de Vieja”, “Morcilla”, “Boca e trompeta”, “Cagao”, “Chochi-podrida”, “Chamba de perro” “mazamorrero” “Arepera” “Maricongo” “Plumagay”,



“Chocococido” “Aborto de Chucha”, “Capul de güeva”, “yuca blanca”, “Plumero” entre otros. Esta segunda categoría de sobrenombres, son más esporádicos con relación al primer grupo.

“Acá por mi nombre, me dicen Bayardigas... yo no sé cómo se escribe eso, pregúntele a ellos...Pues rabia no me da, todo depende, si me lo dicen con rabia entonces sí me choca, pero sino no, pues no, porque yo sé que es por joder y por nada más" (estudiante 03, noviembre de 2014).

Cuando los estudiantes conversaban sobre sus apodosos o los apodosos que tenían algunos de sus compañeros, se mostraban algo tranquilos y hasta con expresiones de risa. Está reacción frente a los sobrenombres permite pensar en -por lo menos- dos asuntos, por un lado que los estudiantes se encuentran tan familiarizados con los apodosos que parece no causarles alteraciones, motivos de tristeza o de preocupación al referirse a ellos, es decir, hay una cierta tendencia a la naturalización y aceptación de sobrenombres dentro de las relaciones que establecen entre amigos. Lo otro es que decir o escuchar los sobrenombres “en frío” cuando no hay una situación específica de ataque, o cuando se habla del apodo de alguien distinto a mí, me puede causar risa o humor el recordarlo.

"Eso si es así, Julián es feliz diciéndole cuatro ojos a los que tiene gafas para ver. A Sara le grita cada rato ¡negra-chocoana! Boca de trompeta (risa) pero es que todos le dicen así porque ella es toda chismosa... sí y también porque es negra (risa)" (Estudiante 06, noviembre de 2014)

"Me dicen Herrera tiene diarrea... a veces eso me choca y otras veces me da risa con ellos" (Estudiante 04, noviembre de 2014).

Sin embargo, no todos los sobrenombres tiene el poder de hacer reír, para dos de los estudiantes los apodosos son formas de herir y hacer “dar rabia”.



“Yo he escuchado cómo le dicen a Yordi Ángulo... por molestarlo le gritan ¡Ángulo el que se rasca el culo!, ese pelao se pone rojo de la rabia y sale a perseguir al que sea, otras veces se pone a llorar y le pone la queja a la profesora... a mí nunca me ha gustado decirle así, antes me da pesar de él... no nada, yo no hago nada pero si la profe pregunta yo le digo quienes eran los que estaban insultando" (estudiante 01, noviembre 2014).

Dentro de la categoría de amenazas, los estudiantes de este grupo, no hicieron referencia a amenazas que les hubieran hecho a ellos mismos, excepto un estudiante, quien dijo sentirse amenazado al no acceder a las peticiones de un estudiante mayor que él. El resto de participantes cuando intervinieron en esta pregunta, se refirieron a la experiencia de las amenazas ajenas.

Estábamos comiendo entonces él me dijo que le diera las galletas y yo las cogí rápido y le dije que no, entonces él me amenazó y me dijo “pilas si no me da si quiera una le voy a decir a su profesora que usted botó la papaya” (Estudiante 05, noviembre de 2014).

Algunos de ellos participaron comentando que sabían de estudiantes que habían sido amenazados para que “prestaran” o regalaran algo, o que por “rabia” en medio de una pelea se gritaban amenazas, al preguntarles si sabían si estas amenazas se cumplían, la mayoría de los estudiantes manifestaron que no.

En el momento de discutir sobre las bromas pesadas, aunque se les explicó a los estudiantes el significado de las mismas, la mayoría de ellos terminó contando anécdotas relacionados con bromas chistosas e inofensivas. Es decir, para ellos las bromas de por sí, tienen una connotación graciosa o arriesgada; no perciben las bromas como una posibilidad de herir o de hacer daño a alguien. Otra forma en la que relacionaron las bromas fue aludiendo a situaciones donde intervenían más de un estudiante, con la intención de molestar a otro, es decir las bromas grupales.

“Yo recuerdo el día de toda la mermelada o lecherita, no me acuerdo bien, que echaron en todo el pasamanos, ellos se escondían detrás del muro de los baños del segundo piso, esperaban que alguien bajara y luego se morían de risa cuando alguien se untaba... ¡meras plagas!” (Estudiante 06, noviembre de 2014).

Finalmente, este primer grupo se refirió a las agresiones verbales; expresando que en algún momento han recibido maltrato verbal por parte de algún compañero y por motivos de diversa índole que van desde malos-entendidos hasta peleas durante el descanso. En esta pregunta los 6 estudiantes se vieron llamados a participar; la mayoría de ellos valoraron las agresiones verbales como consecuencias de una situación de conflicto, es decir “*me insultaron porque...*” “*me gritó un poco de cosas pensando que yo...*”. Mientras que una minoría clasificó las agresiones verbales como la causa o el inicio de una agresión física: “*cuando él le dijo así, ahí sí se asó todo y lo agarró a puños por el estómago*”.

“Me dicen cada rato ¡sapa regalada! o ¡vieja chismosa! Y eso es porque yo llevo dos años siendo la representante de grupo y en los cambios de clase o cuando el profesor se demora para llegar, la mayoría se maneja mal, cuando uno le dice al profesor ellos lo maltratan a uno porque les gusta ser solapados” (Estudiante 04 noviembre de 2014)

Sólo uno de los participantes hizo alusión a las agresiones verbales como una manera de provocación “injustificada” por parte de un estudiante hacia otro. De acuerdo con el testimonio de la estudiante (“cada que me veía”) éste tipo de agresión se dio en repetidas ocasiones.

“Yo nunca le hice nada a ella, ni siquiera éramos amigas...cada que me veía me miraba y se reía de mí, yo veía que se miraba con otras niñas y más se reían...cuando yo les dije que dejaran de joder, Mileidys comenzó a decirme todo eso, que “capul de güeva”, trasquilada, cochina, asquerosa...” (Estudiante 05, noviembre de 2015)

Este último tipo de agresión verbal y relacional, que probablemente no se derivó de una situación de conflicto mal resuelta o de un momento de agresión directa y asimétrica, son señales de alerta sobre posibles situaciones de bullying escolar.

*Estudiantes con tendencia a perfil de “agresores”*

A los estudiantes que –según sus maestros- se ven involucrados constantemente en situaciones de agresión con otros compañeros se les indagó sobre burlas relacionadas con las características físicas, cognitivas o comportamentales de otros niños, si habían zarandeado, dado coscorrones, puños o patadas a otros niños, realizado bromas pesadas para hacer quedar en ridículo a alguien o si habían enviado imágenes o mensajes ofensivos por el celular, el correo electrónico o por redes sociales con el fin de hacerle daño a otra persona.

Este grupo estuvo conformado por 4 hombres y 2 mujeres. En los aspectos relacionados con burlas, menosprecio o humillación por las características individuales de sus compañeros, algunos estudiantes dijeron no haberse burlado o molestado a alguien por su forma de verse, comportarse o por sus resultados escolares. Sin embargo, durante las conversaciones mencionaron algunas anécdotas donde se lograba detectar algunas razones por las que otros niños eran molestados.

Por ejemplo, dos de los estudiantes dijeron que ellos sabían que se la tenían “montada a Laura la negrita de 3<sup>o</sup>” al parecer por sus rasgos físicos y por su comportamiento agresivo cuando la molestaban, es decir, la niña en cuestión, es ofendida o molestada por algunos de sus compañeros –sobre todo durante el descanso- y lo que ella hace es ponerse a perseguirlos lanzarles cosas o gritarles, esto al parecer divierte a los agresores. De dicha situación se puede inferir, por un lado, que el hostigamiento tiene relación con la diversidad étnica de la estudiante mencionada y por el

otro, que la conducta explosiva, impulsiva o reactiva de la niña, llama la atención de quienes la hostigan.

En cuanto al tema de las bromas, varios de los participantes aceptaron que han hecho bromas para asustar, preocupar o hacer enojar algún compañero, mientras que los demás explicaron que sólo las han observado.

No, depende sí me da risa pues me río... No lo que pasó ese día es que unos niños se encontraron una bolsa con papas del restaurante... papas cocinadas y eso estaba todo estripado parecía migote entonces Ferney, Richard y los otros se lo untaron al chino de 3° que porque él un día les había gritado cosas desde el bus... dizque mariguaneros, lacras y otras cosas... él quedo todo untado hasta zapatos y ropa y pestañas y a mí me dio mucha risa... pero yo no fui el único que se estaba riendo" (Grupo 02. Estudiante 05, noviembre de 2014).

Al parecer las bromas para este segundo grupo de estudiantes -con tendencias hacia la agresión- son una forma de divertirse o de "ajustar" algún asunto pendiente entre escolares. Sin embargo, en el aporte citado, el estudiante, reconoce que la situación aunque chistosa era grave, pues al finalizar la intervención, busca librarse de culpas expresando que: "yo no fui el único que se estaba riendo".

Fue común encontrar, que los estudiantes de este grupo, en su gran mayoría, buscaran la forma de justificar su comportamiento agresivo, explicando que su agresión física o verbal en un momento determinado, eran producto de una reacción para defenderse.

"Yo algunas veces, si he respondido cascando pero solo si me joden... ¿pero Macías?, ¡uy profe que pelao tan plaga!, sinceramente un día de estos le van a dar una aporreada por ser tan alzado" (Grupo 02. Estudiante 04, noviembre de 2014).



“El día que estábamos en el patio, que yo le metí el puño carero y lo reventé fue porque ese pelao me había tirado una naranja como podrida y me paso por el brazo... desde ahí ya nos buscábamos en el descanso y si me hacia fieros yo me le iba a ver si era tan guapo” (Grupo 02. Estudiante 03, noviembre de 2014).

*Estudiantes con tendencia a perfil de “testigos” (defensores-reforzadores)*

El tercer grupo de estudiantes estuvo conformado por 2 hombres y 4 mujeres. A estos 6 estudiantes se les indagó específicamente por el conocimiento que pudieran tener sobre personas de su colegio que estuvieran involucradas en situaciones acoso y de qué forma se habían enterado de la situación, también se les preguntó si había visto o escuchado decirse sobrenombres entre compañeros y de qué forma reaccionaban los estudiantes cuándo les decían sobrenombres, Finalmente, se les preguntó por el conocimiento que tuvieran de algún tipo de grupo, que en su colegio que le agradara hacer bromas pesadas o que buscaran víctimas para molestarlas y si alguna vez ellos habían enfrentado a alguien que le estuviera haciendo bullying a otra persona. Este bloque de cuestionamientos, al igual que en los grupos anteriores permitió revisar algunas categorías que ayudan a caracterizar la forma más típicas de agresión entre los estudiantes de la institución participante, también, como una manera de poder describir las situaciones de bullying que pudieran haber sucedido o estar sucediendo.

Con respecto al conocimiento que los estudiantes pudieran tener sobre personas que estuvieran vinculadas con una situación de bullying, se encontró dos tipos de respuestas, la primera tuvo que ver con que los estudiantes expresaron abiertamente que sí conocían personas relacionadas con bullying, pero en el momento de pedirles que ampliaran la información que sabían, dos de ellos dijeron que los niños ya no asistían a la institución y el tercero hizo alusión a un caso de agresión que respondía a hechos aislados de maltrato, es decir, que no podría



considerase o confirmarse como un caso de bullying escolar, por el hecho de no cumplir con los requerimientos del mismo.

Sin embargo, cuando los estudiantes ampliaban otro tipo de información se pueden notar la existencia de estudiantes agresores quienes manifiestan la intención de hacer daño, ridiculizar, molestar o menospreciar a alguien.

A mí no me gusta ofender a nadie y de todas maneras Freddy el de 5º1 se mantiene diciéndome ¡frentona! o ¡frente de papa!... es que ese niño se la monta a todo el que puede. Acá estudiaba un niño que se llamaba Hernán Felipe y se fue porque Freddy le metía la media del zapato a la boca... la media del zapato de él, así le llamaran al papá él seguía en las mismas" (grupo 3. Estudiante 5, noviembre de 2014).

En cuanto a los sobrenombres, los "testigos" expresaron que son bastante comunes dentro de las interacciones entre compañeros, ellos opinan que los más pequeños no se dicen tantos sobrenombres como los estudiantes de grados superiores, supuestamente porque les "falta malicia".

Acá si se ven, cada uno tiene 1 ó 2 sobrenombres pero no tanto en los más chiquitos, sino en los que tienen más mente para eso, para sacarle sobrenombres a otros, los de preescolar no tienen tanta malicia" (Grupo 03. Estudiante 02, noviembre de 2014)

"Yo no digo ni me dicen, pero he escuchado muchos sobrenombres acá... chocococado, homosexual, pie grande, Zapata-zapatero, Mazo- mazamorrero, Mono-monojoy, lunar de vieja, cuatro ojos, barrosa, humm... y otros que ya no acuerdo" (Grupo 03. Estudiante 06, noviembre de 2014).

"A mi cada rato me dicen Fabiolo y gordo y otras veces tu-arma por mi apellido que es Tusarma, como me da rabia entonces yo también le digo cebolla a Cristian-Magalí a SandraConejito, Peluca, dependiendo del que me esté jodiendo, yo también lo jodo... sino se meten conmigo entonces yo tampoco me meto con nadie" (Grupo 03. Estudiante 01, noviembre de 2014).

Otro asunto relacionado con la gravedad que pueden revestir los sobrenombres- visto desde el filtro de un testigo- es el tema de la naturalización, la cual en algunos casos llega al punto en que sólo se conoce al prójimo por el sobrenombre, el cual llega a desplazar incluso la identidad que al nombre propio.

En el colegio hay un niño que le dicen Cebolla, todo el mundo le dice Cebolla... ah yo no sé porqué le dirán así, a mi no me gusta decirle así, pero es que de tanto que le dicen Cebolla a mi ya hasta se me olvidó su nombre verdadero...un día yo lo iba a llamar y le dije Cebolla, entonces yo era haciendo fuerza para acordarme del nombre de él y nada, y nada" (Grupo 03. Estudiante 05, noviembre de 2014).

Dos estudiantes, con el perfil de testigos reafirman que algunos de sus compañeros en situación de discapacidad son blancos de burlas, probablemente por circunstancias derivadas de sus necesidades individuales de aprendizaje, porque son percibidos por sus compañeros como retraídos, tímidos, con pocas habilidades comunicativas y en algunos casos sociales, o simplemente, porque son percibidos como “diferentes” con relación al resto del grupo.

(... )Karina tiene problemas especiales y por eso ella no sabe leer y ni escribir si es dictado, ella escribe el nombre pero no sabe hacer nada más y qué pesar como se la gozan" (grupo 3. Estudiante 06, noviembre de 2014).

En cuanto a la identificación de grupos conformados con el propósito de hacer bromas para hostigar a algunas personas en particular se encuentran dos testimonios relacionados con este tipo de grupos. Al parecer este tipo de “alianzas” cuentan con un estudiante que cumple el rol de líder de las agresiones.

Acá ha habido y todavía hay unos muchachos y hasta muchachas muy agresivas y pelioneras...parecen de la plaza. El año pasado Kelly la de Aceleración, la del saco negro con fucsia de calaveritas, fue la que montó a las cachorras que eran un grupito de niñas que le hacían caso, la seguían y hacían todo lo que ella les pidiera, eran como sus sirvientes y

esclavas...ella les compraba bolis o yo no sé que más les daba... sí ese grupito fue el que mandó a cascar a Paola la de 5° y se metieron en la grande porque a todas les citaron acudiente y no ve que muchas de ahí no las recibieron este año" (Grupo 03. Estudiante 04, noviembre de 2014).

Un segundo testimonio, es sobre un grupo que se caracteriza principalmente porque dentro de sus acciones está el dañar o hurtar objetos ajenos y hacer bromas durante el descanso escolar.

No pues, que yo recuerde, así como un ejemplo. Eh, es que todos los días ellos han jodido. Una vez le tiraron el bolso a Jessica desde el tercer piso con todos los cuadernos adentro, la maleta le quedó toda aplastada y se le quebró un tarrito que ella tenía ahí con jugo que había traído de la casa. Otro día, en el restaurante nos dieron unos sobrecitos con lecherita y ese pelaito de 5° ¿cómo es que se llama?... El de la profe Margarita, ese pelaito que el otro día en el descanso armó mero bonche y cascó un poco de pelaos de 4° con ayuda de otros, así cansones como él. (Grupo 03. Estudiante 01, noviembre de 2014)

Por último se les preguntó que a algunos habían ayudado a alguien quien estuviera siendo atacado o molestando; sólo algunos respondieron afirmativamente. Estos es estudiantes se identifican dentro de un rol de testigo o espectador- defensor aunque no directo; sin embargo desconocen las estrategias a las que deberían acudir a la hora de ayudar a detener los abusos de los cuales están siendo testigos; se aludirá al rol del testigo en la parte de las discusiones finales del presente estudio.

Las veces que yo he visto que se meten con Karina, que antes lo hacían con Angie, la niña especial que era así como torcidita... sí eso con parálisis yo ahí mismo iba y le contaba a la profesora que estuviera por ahí, yo o dejaba que la molestarán que se metan con uno que sí se pueda defender... reírse de alguien con problemas es pecao... son tan brutos profe que no piensan que uno cómo se va a meter con alguien así" (Grupo 03. Estudiante 05, noviembre de 2014)

En su mayoría, otros espectadores por el contrario por razones de miedo, inseguridad o tal vez indiferencia frente al otro, no actúan, evitan problemas o se muestran externos al problema, lo que correspondería al perfil de un reforzador externo, pues no se involucra directamente con la situación pero con su actitud refuerzan la conducta del agresor.

¡Nooo oiga a la profe! yo no los iba a llamar, como son de fastidiosos y desobedientes. Ellos me pegaban si de pronto yo les decía a los profesores. (Grupo 03. Estudiante 06, noviembre de 2014).

#### *Discusiones generales (grupo mixto)*

Como su nombre lo indica el cuanto grupo fue mixto; estaba conformado por estudiantes de cada uno de los tres grupos. A este grupo en particular se le preguntó por asuntos concernientes al conocimiento (teórico) que tiene sobre del fenómeno y al mismo tiempo sobre su percepción del papel de la institución en las acciones hacia la mitigación del bullying escolar.

#### *Sobre el conocimiento acerca del bullying*

Aunque el cuestionario sobre “caracterización bullying” arrojó altos resultados en el conocimiento de los estudiantes sobre el bullying, es importante resaltar que en su mayoría los estudiantes en el momento de dar cuenta de la información básica sobre bullying tiene varias impresiones; caso concreto, la definición, en la que aunque logran ser precisos al expresar que es una situación de violencia donde ocurren situaciones como amenazas, chantajes y robos, no se logra diferenciar de otra clase de violencia; pues para varios participantes se trata de una pelea. En el contexto escolar las peleas, tiene un carácter pasajero y esporádico por lo general están cargadas de enojo momentáneo derivado de una situación de desavenencia entre sus partes; sin embargo, el bullying exige por lo menos tres variables: intencionalidad, sistematicidad y desequilibrio de poder y un cuarto factor es que haya un contexto que de alguna forma lo sostenga o refuerce el abuso. Así mismo, al referirse a temas concretos como el cyberbullying,



consecuencias y derechos que se violan cuando hay acoso, los estudiantes no logran ser lo suficientemente específicos, divagan con sus respuestas o responden con un ejemplo que poco tiene que ver con la teorización de la problemática.

"¿Ciberacoso? Humm, Angie de 5°3 se mantiene amenazando a todo el mundo en el colegio y la otra vez amenazó en el transporte a una niña que le caía mal... le dijo que le iba a meter un carero... o sea un puño en la cara... cuando es pechero es uno en el pecho y así"

"¿Ciber qué? sobre eso no, pero sí cuando lo amenazan a uno. Le pegan, le hacen cosas... O por ejemplo cuando a los profesores también les hacen el bullying".

"Acosar, es como cuando empiezan a molestarlo a uno, diciéndole puras cosas para hacerlo sentir mal... así parecido es el ciberacoso"

"Yo he visto que es como cuando le dicen a las mujeres que se tomen fotos sin ropa y que las muestren por ahí... por el internet"

"Lo que hacen por el computador, diciéndoles groserías a uno" (grupo mixto, noviembre de 2014)

De los grupos conformados, estudiantes con tendencias de víctima, agresores y testigos, puede observarse que desde sus aportes, varios de estos estudiantes responden al perfil en el cual fueron seleccionados, mientras que otros distan de coincidir con comportamientos que se esperarían de uno u otro perfil.

### *Sobre el papel de la institución*

Los estudiantes expresan abiertamente que la escuela sí realiza acciones como campañas para prevenir o reducir las situaciones de bullying, sin embargo, a la hora de mencionar las actividades que se han hecho en este sentido, la mayoría de los participantes que conformaban este grupo, no supo dar cuenta de dichas acciones institucionales.

"Pues que debemos respetarnos, manejanos bien acá y en el descanso"



“Por ejemplo, en las formaciones de los lunes, cuando nos dicen que no podemos jugar en los baños, ni correr con el piso mojado, o llenar botellas de agua... así nos estamos mejorando para la convivencia”

El profesor Rafael y la profesora Lúcelo sí nos hablan del manoteo y todo eso... ah! sí eso, matoneo"

¡Je! profe yo creo que sí me ayudó y que no me ayudó... Yo no sé, yo creo que sí, pero yo no sé, porque si él ni siquiera sabe quién eran los niños, no ve que yo no los llamé nada Ah no él no me dijo nada, como que se le olvidó.

Estos últimos aportes, pueden dar luces sobre la importancia de que la institución educativa de forma decidida, organizada, intencional y real se esfuerce por cumplir con su papel determinante frente a la promoción en contra, la prevención, la detección y el manejo adecuado del bullying escolar.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Análisis y Discusión de Resultados

A partir del enfoque descriptivo que rige el presente estudio, se buscó describir las competencias socioemocionales y las experiencias que sobre bullying tienen los estudiantes de los grados 4° y 5° de la institución participante; para lo cual se emplearon métodos e instrumentos que permitieron hacer una recolección de información y una medición de datos de manera independiente para cada una de las dos variables: experiencia sobre bullying y competencia socioemocional. Ello con la intención de describir ambas variables para luego, entrar a establecer un análisis de tipo asociativo entre ellas. De esta manera, retomando elementos esenciales de la información arrojada por los diferentes instrumentos y cruzando algunos resultados entre sí; se presenta el análisis de los resultados en 4 momentos: el primero abarca las *experiencias que sobre bullying tienen los Estudiantes de 4° y 5°*, el segundo recoge la *caracterización de las competencias socioemocionales de los estudiantes*, en el tercer momento *se cotejan las experiencias sobre bullying de los estudiantes y los docentes*, y por último, *se realiza un contraste de los resultados sobre la competencia socioemocional y las experiencias sobre bullying con el fin de diseñar y dejar planteada una propuesta de taller pedagógico antibullying*.

### **Experiencias que sobre Bullying tienen los Estudiantes de 4° y 5° de Básica Primaria de la I.E. Eduardo Santos.**

A la hora de indagar por la experiencia que los estudiantes tienen sobre bullying, se aplicaron 3 instrumentos, el primero fue el *cuestionario sobre bullying* el cual buscaba indagar el conocimiento, la experiencia personal y las características de su institución educativa con respecto a la práctica del bullying. Seguidamente, la *guía de observación*, como segundo instrumento, permitió recoger datos cuantitativos sobre la frecuencia con la que se presentaban asuntos relacionados con aquellas respuestas que obtuvieron puntajes significativos luego de la

aplicación del cuestionario a estudiantes. La guía de observación fue desarrollada por estudiantes y docentes a lo largo de 5 semanas. El tercer instrumento que aportó información en la tarea de identificar las experiencias (observación-conocimiento-vivencia) que sobre bullying tienen los estudiantes fue el *grupo focal*, a través del cual se recogió información de tipo cualitativo. Por medio de las conversaciones llevadas a cabo con los estudiantes se pudo esclarecer asuntos específicos de acuerdo a las tendencias y frecuencias arrojadas en los instrumentos anteriormente aplicados. Cada instrumento como se explicó antes, aportó a la caracterización del fenómeno del bullying en la institución participante, cada uno de ellos, al fin de cuentas indagaba por la misma información, buscando profundizar en aspectos específicos pero de modos distintos. En tal búsqueda, se hallaron correspondencias entre los datos medidos y la información recolectada, al mismo tiempo, se encontró diferencias entre lo hallado con cada instrumento.

#### Respecto al conocimiento sobre bullying.

Frente a los ítems que indagan por el conocimiento sobre la *modalidad de ciberbullying*, el reconocimiento sobre los *roles de quienes participan en una situación de bullying* y la comprensión sobre los *derechos que se violan con el bullying* (54,5%, 45% y 44%) respectivamente; se hallaron porcentajes altos en la cantidad de estudiantes que respondieron *no saberlo*. De igual forma, cuando se quiso profundizar estos aspectos mencionados durante los encuentros con el grupo focal, se hallaron dificultades a la hora de definir ciberbullying o alguno de sus equivalentes ciberacoso, bullying digital o agresión online. Aunque muy pocos estudiantes admiten haber enviado o haber recibido mensajes o imágenes ofensivas por el correo y el celular, tampoco-según sus aportes- tienen claro que el ciberbullying es una forma de hostigar,

excluir, ridiculizar, insultar, humillar, expandir rumores sobre una alguien, entre otras conductas malsanas, con el fin de causarle daño; a través del uso de recursos ofrecidos por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) especialmente, por medio de redes sociales, blogs, páginas web y mensajes de texto. Mora-merchán y otros (2010) precisan que “el incremento de este tipo de fenómenos violentos ha ido de la mano de la generalización de las TIC, en la sociedad en general y entre los adolescentes en particular.” (p. 191). Es claro el hecho de que aunque los estudiantes participantes del estudio, no conozcan los aspectos básicos relacionados con el ciberbullying, esto no los exime o los protege de una eventual situación en este sentido; por ello se hace indispensable que los estudiantes de cuarto y quinto tengan información clara y precisa (características, consecuencias, protección en las redes, formas de hacerle frente) respecto a esta modalidad de bullying.

Como ya se mencionó, un poco más de la mitad de los estudiantes de cuarto y quinto tienen algunas dificultades para referirse a los roles dentro del bullying: víctima, agresor y testigo. Concretamente, ellos logran identificar que existe una persona que es molestada y agredida y otra que lo hace; sin embargo no logran profundizar en las características puntuales de este tipo de situación entre víctima y victimario y cómo ambas convergen dentro de una peligrosa relación donde cada quién desde lo que hace, sostiene este tipo de relación pernicioso. Menesini, Mean y Pignatti (2000) citados por Calvo (2007) afirman que:

“el objetivo del matón es conseguir el control de la víctima y que la víctima por lo general permite ese control: la reacción y el comportamiento sumiso de las víctimas satisfacen el deseo de control de los matones y, de este modo, se refuerza el comportamiento de los matones” (p.63)



Así que el *agresor*, en su “papel” de someter a la víctima, se siente recompensado cada vez que puede demostrar su dominio sobre el acosado y expresar su tiranía frente a los espectadores quienes, con gestos de admiración y complicidad o miedo y silencio, refuerzan la conducta hostil que está presentando el agresor. Al respecto Olweus (1998) sostiene que estos agresores “sienten una necesidad imperiosa del poder y del dominio; parece que disfrutan cuando tienen el control y necesitan dominar a los demás” (p. 54); de ésta forma, las humillaciones, burlas, agresiones físicas y toda clase de maltrato se convierten en una fuente de “poder” que se sostiene con el sufrimiento de unos y la aparente “simpatía” de otros. En el caso de los *observadores*, hoy en día se tiene mayor interés en el papel que puede desempeñar quien observa la mayoría de las agresiones. Desafortunadamente de los estudiantes quienes participaron del grupo focal sólo 2 lograron identificarse dentro del rol de testigos como defensores; este tipo de testigo proactivo busca la manera de denunciar sin tener que comprometerse o ponerse en evidencia, mientras que los testigos directos buscan acompañar a la persona que la está pasando mal, la integran a sus grupos y se involucran más de cerca con la persona. (Chaux, 2013). En su mayoría los estudiantes del grupo focal se identificaron como testigos externos, quienes por sentimientos de temor prefieren no involucrarse en problemas “ajenos”. Según Avilés (2002) “es el miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse también en blanco de agresiones lo que impide que el alumnado que siente que debería hacer algo no lo haga (p. 20). La razón principal por la que los estudiantes deciden hacerse a un lado, observar y callar obedece más a una sensación de inseguridad que de indiferencia hacia el problema del otro. Con los aportes hechos por los estudiantes queda clara la necesidad que hay de despertar conciencia en los testigos y en el papel que juegan en una situación de agresión como lo es el bullying; así también es igual de necesario, que todos los estudiantes conozcan y practiquen diversas



estrategias sobre la mejor manera para ayudar a una persona que está siendo acosada o molestanda, esto dependiendo de la modalidad de bullying que se esté presentando y de otras características específicas de la situación. Todo lo anterior, buscando que estos intentos de apoyar a la víctima no se conviertan en factores que en vez de servir, resulten agravando el problema.

Finalmente y con respecto a las víctimas, dentro de la amplia conceptualización que hoy por hoy tiene el bullying, se conocen dos tipos de víctimas, las denominadas víctimas pasivas, sumisas o típicas y las llamadas víctimas provocadoras o agresivas. Olweus (1998) define a la víctima provocadora como aquella que por sus actitudes hostiles tienden a provocar y atraer hacia ellas mismas situaciones de intimidación y maltrato que no logran solucionar, y terminan siendo víctimas o acosadas. Dentro del grupo integrado por estudiantes con cierta tendencia a ser agredidos, también se revelaron actitudes de “víctimas” que cumplen un doble rol: víctima-agresor.

"Yo sólo le he dicho a algunos niños ¡feo! O ¡bobo! Pero es porque ellos se lo buscan, son todos inmaduros y me han tirado escupas y cascaritas de mandarina, me gritan ¡creída!... Mi nombre es inglés (Yusty) yo creo que es por eso... las niñas también a veces se embravan con uno y me dicen ¡conejo!, o Bieber, muchas son torcidas [...] pues que un día te hablan y al otro no, son todas raras." (Estudiante 05, noviembre de 2014)

De otro lado, en lo que concierne al conocimiento sobre bullying los estudiantes a través de los distintos instrumentos dejaron claro que no se encuentran ampliamente familiarizados con los derechos que se vulneran cuando surge un caso de bullying. En el caso de los estudiantes del grado quinto el 33,3% dijo comprender cuales derechos se violaban con la práctica del bullying mientras que en el grado cuarto se presentó un 30,0% de afirmación, ambos resultados representativamente bajos. Cuando se buscó profundizar este aspecto en el grupo focal, se reveló

que los estudiantes no sólo carecen de información relacionada con los derechos y el bullying sino que además, en un 85% no se tiene claro el concepto de derecho y el conocimiento sobre los derechos esenciales de toda persona y de la niñez en particular. De acuerdo con sus respuestas, los participantes del grupo focal confundieron derechos con deberes y responsabilidades dentro de la escuela, que si bien están estrechamente vinculados, son constructos claramente diferenciados.

“Todos tenemos el derecho de no pelear dentro del colegio” (Grupo 04, estudiante 06, noviembre de 2014). “El derecho de portarse bien, para que no le citen a uno el acudiente” (Grupo 04, estudiante 03, noviembre de 2014).

#### Respecto a la experiencia personal sobre bullying

Se halla una clara coincidencia entre los 3 instrumentos, al referirse al tema de los sobrenombres; el cuestionario arrojó un 40,3% en el ítem: “*me dicen sobrenombres que me avergüenzan*” así mismo, a partir de los datos registrados semanalmente en las guías de observación se encontró que en la guía de estudiantes el uso de *sobrenombres* corresponde a la situación más frecuente entre todas las situaciones observadas, y para la guía de maestros, este ítem se encuentra en la cuarta posición entre los más registrados durante las 5 semanas de observación. Así también, durante las 4 sesiones de encuentro del grupo focal el tema de los sobrenombres fue reincidente, aunque para varios estudiantes el sobrenombre no fuera un motivo de humillación, reconocieron su existencia y permanente uso dentro de la institución.

De otro lado, de acuerdo al cuestionario sobre bullying, se pudo apreciar que un porcentaje más alto de hombres responde afirmativamente a los ítems que están relacionados con el papel como victimario. Desde la revisión de investigaciones realizadas en este sentido (Defensor del Pueblo, 2007; Olweus, 1998, Cerezo, 2001) concluyen que los tipos de agresión también estarían

relacionadas con el género, por ello es común que prevalezcan las agresiones directas y físicas en los hombres y las agresiones indirectas y relacionales en las mujeres.

También con respecto al género, se encontró que en ítems con tendencia a papel de víctima, las estudiantes mujeres tuvieron porcentajes más altos en relación con los estudiantes hombres, en ítems como: se burlan de mis características físicas, me esconden, rompen o roban mis cosas a propósito, me han hecho bromas pesadas para ponerme en ridículo, en el colegio me chiflan, me gritan o me insultan y me dicen sobrenombres que me avergüenzan. Sin embargo, los estudiantes hombres no se identificaron (afirmativamente) con el rol de agresor de forma tan contundente.

A la hora de registrar las frecuencias en la ocurrencia de situaciones de maltrato, -por medio de las guías de observación- en términos generales, se puede apreciar una cierta correspondencia entre los resultados globales de los docentes y de los estudiantes. Presentándose una coincidencia en ítems relacionados con zarandear, dar coscorrones, puños o patadas, esconder o romper las cosas, decir sobrenombres para avergonzar, burlarse de las características físicas y chiflar, gritar o insultar a otro compañero.

#### Respecto al papel que desempeña la I.E. frente a la problemática

Desde el análisis del cuestionario se puede apreciar una tendencia mayor de estudiantes que afirman su conocimiento sobre el papel que realiza la institución respecto a los casos de bullying –aunque los porcentajes difieren en las respuestas dadas entre los hombres y las mujeres-. Tanto en el cuestionario como en el grupo focal se logró apreciar que una proporción mayoritaria de los estudiantes afirma que la escuela sí realiza acciones como campañas para prevenir o reducir las situaciones de bullying; sin embargo al momento de solicitar ampliación del tipo de intervención que realiza la escuela en este sentido los estudiantes (grupo focal) divagaron en sus respuestas, sin lograr esbozar acciones escolares concretas, que pudieran confirmar las tendencias halladas

desde el cuestionario. Como docente de la institución educativa participante de este estudio, puedo decir que -desde mi experiencia pedagógica- la institución se ha preocupado por entender este tipo de problemáticas; sin embargo pese a los esfuerzos que tanto a nivel individual como a nivel colectivo se han hecho, actualmente se tiene varios retos que atender y de los cuales hace falta ocuparnos. Probablemente no exista una única intervención educativa indicada para prevenir y atender las situaciones de bullying; no obstante, sí es claro que las distintas herramientas o acciones pedagógicas con las que se cuenta en la institución, a pesar de que permiten darle tratamiento y solucionar muchas de las desavenencias y conductas disruptivas del colectivo estudiantil, se tornan insuficientes y poco eficaces a la hora de necesitar responder a las nuevas políticas que en materia de promoción, prevención y atención demanda la ley.

### **Caracterización de las Competencias Socioemocionales de los Estudiantes de los Grados 4° y 5°.**

A la hora de indagar por la competencia socioemocional de los estudiantes, se contó con un instrumento y dos versiones que ayudaron a realizar una descripción de aspectos generales de dicha competencia, esto desde los datos aportados tanto por estudiantes como por sus respectivos padres o acudientes.

De entrada, cabe resaltar que tanto en la autovaloración que hicieron los estudiantes de los grados cuarto y quinto sobre sus competencias socioemocionales, como la valoración a la que aludieron los padres de familia de estos mismos estudiantes puntuó entre el 60 y el 74%, lo que indica que para los estudiantes y sus protectores, la competencia socioemocional se ubican entre



un nivel intermedio-alto. No obstante a la hora de incluir variables como la edad, el género y el grado, se hallan características que describen mejor esta competencia en los estudiantes.

Con relación a la variable de género, tanto en las respuestas de estudiantes como las respuestas padres de familia, en cada uno de los tres bloques de competencias, las mujeres presentan mejores valoraciones que los hombres en promedio. Concretamente en el caso de conciencia social las niñas presentan mayores porcentajes. Con este resultado se confirman una tesis sustentada desde varios estudios en la que se plantea que los estudiantes hombres, por lo general, suelen verse involucrados en situaciones de maltrato y manifiestan mayores conductas agresivas que las estudiantes mujeres (Cerezo, 2002, 2008; Mendoza, 2012; Ortega, 2010); Según los aportes de Mendoza dicha situación “no se debe a una circunstancia biológica, sino a la información sobre género dictada y contenida en la sociedad” (p. 54, 2012)

En esta misma línea, según la intencionalidad que se tenga a la hora en que se producen las distintas formas de agresión, teóricos como Mendoza (2012) y Chauv (2003) han establecido diferencias entre los tipos de respuesta agresiva; por un lado se pueden identificar la *agresión reactiva* comprendida como una forma de reaccionar cuando se percibe una situación de amenaza; en la necesidad de defenderse es normal que la persona experimentar enojo y se altere emocionalmente. Fue común encontrar que dentro de las respuestas de los estudiantes muchos afirmaron que ellos maltrataban a otros niños verbal o físicamente cuando eran molestados o agredidos, es decir, justificaban su conducta agresiva expresando que lo hacían como mecanismo de protección y defensa.

"yo sí le dicho "chanda de perro" pero es porque él se mantiene molestándome también".  
(Grupo 02. Estudiante 01, noviembre de 2014).



“ah pero muy poquitas pues yo no pelo tanto, ni me doy puños, una vez si le devolví una cachetada a una pelaita que en tercero me empujó y me sacó de la fila de la tienda”  
(Grupo 02. Estudiante 02 noviembre de 2014).

Mientras que la agresión proactiva o también llamada agresión instrumental no existe una percepción de amenaza u ofensa por parte del otro. Chaux advierte que es “el uso de la agresión como un instrumento para conseguir un objetivo, sea éste recursos, dominación, estatus social o algo más” (2003, p.49)

“profe ellos lo hacen con culpa y con rabia. Uno les ve la cosita, porque es que ellos son así de tremendos, muy montadores y guaches. Mire que cada rato en el descanso son empujando con las manos o con los hombros a otros niños y dicen “qué, qué... póngala como quiera” (Grupo 02. Estudiante 06, noviembre de 2014).

Desafortunadamente, este es el tipo de agresión “injustificada”, bastante racionada con los acosadores o bullies, quienes por diversión u otro tipo de recompensas deciden comenzar una agresión hacia alguien percibido como débil o indefenso.

También con relación al **género**, los estudios de Salmivalli (1996) citada por Ortega (2010) han explicado que existe un mayor porcentaje de hombres asumiendo el papel de cómplices y reforzadores del agresor, mientras que en las mujeres predomina el rol de “defensoras” (p.71). Probablemente esto se debe a que las mujeres –inclusive desde los años de educación infantil– son capaces de manifestar mayor nivel de empatía hacia sus compañeros.

Otro asunto relacionado con el **género**, parte del hecho que las estudiantes mujeres en ambas pruebas obtuvieron mayores puntuaciones en el bloque de regulación emocional en el cual se valoraron habilidades como: el autocontrol emocional, la autogestión de emociones, el afrontamiento y la asertividad; si este último aspecto, relacionado con la conducta asertiva se

relaciona con el hecho de que las mujeres llevan la delantera en cuanto a la comunicación con los docentes sobre el tema del bullying en comparación con sus compañeros hombres, se daría una concordancia importante relacionada con las diferencias de género que sería importante fomentar en el espacio escolar como una estrategia antibullying.

Sin embargo a pesar de lo hallado en este sentido, resulta viable dejar planteado el siguiente cuestionamiento: si de acuerdo con éste y otros estudios, las mujeres demuestran mayores niveles de asertividad y mejores habilidades comunicativas ¿por qué tienen mayor propensión a ser victimizadas?

Con relación a la variable de **grado**, se presenta una disparidad entre padres y estudiantes; mientras que los padres de familia de los grados 5° reconocen mayores niveles de competencia socioemocionales en sus hijos -comparativamente con los padres del grado 4-; de acuerdo con la autovaloración que los estudiantes hicieron de sobre sus propias habilidades, los grados 5° sólo puntuaron más alto en el bloque de regulación emocional, ya que los estudiantes de 4° llevan la delantera en el bloque de habilidades que corresponden a la conciencia social y se ubican en un mismo porcentaje con el grado quinto en relación al bloque de conciencia emocional.

La reflexión obligada en este sentido, tiene que ver con los resultados del grado cuarto en comparación con los hallazgos que en materia de grados arrojó el instrumento sobre bullying; en el cual los estudiantes de 4° puntuaron significativamente más alto en los ítems relacionados con tendencia a ser victimarios o agresores, entonces, ¿cómo se explica que teniendo mejores porcentajes en el bloque de conciencia social –según sus propias autovaloraciones- donde se da cuenta de capacidades como: la resolución de conflictos, la empatía y las habilidades sociales básicas, al mismo tiempo, se están identificando – según sus comportamientos- con el rol del agresor en una situación de bullying? ¿será que mientras los estudiantes del grado 5° lograron

hacer una valoración mucho más crítica de sus competencias y comportamientos, los estudiantes del grado 4° quisieron mostrarsen mejores?

### **Experiencias que sobre bullying tienen los docentes y los estudiantes de la I.E.**

Un instrumento de gran valor a la hora de contrastar la información y los datos recogidos sobre las experiencias que sobre bullying expresaron los estudiantes fue la entrevista aplicada a docentes, la cual arrojó datos de mayor profundidad para describir y comprender mejor la dinámica de bullying en la institución participante. A continuación se recogen los análisis puntuales sobre los aportes de los 12 maestros entrevistados estableciendo las diferencias y las semejanzas con relación a los aportes más relevantes dados por los estudiantes en este sentido.

Para empezar, cabe aclarar que dentro de las definiciones dadas por los docentes, se evidencia una generalización al concebir el bullying como una situación de maltrato entre compañeros que se califica como negativa; con relación al grupo focal, y en contraste con los maestros, los estudiantes no expresaron tener claridad frente a la diferencia que hay entre el bullying y otro tipo de violencias, varios de ellos la definieron como una pelea o como cualquier tipo de conflicto de carácter pasajero. Además, en las de las definiciones realizadas tanto por docentes como por estudiantes sobre bullying, se deja de lado que dicha situación exige que se tenga en cuenta -por lo menos- tres condiciones: *intencionalidad, persistencia y desequilibrio*.

A pesar de que los docentes y los estudiantes –en sus definiciones- no logran dar cuenta de las condiciones para que una situación sea tipificada como bullying; desde los estudios de Dan

Olweus, que se remontan a comienzos de los años setenta surge la necesidad de establecer acuerdos sobre los criterios que mejor detallarían la aparición de un caso de bullying escolar; de allí que una de las principales formas de evitar posibles confusiones, sea tener presente que dentro del bullying la persona que agrede o acosa, es quien manifiesta *la intención* de dominar, someter o hacer daño a la persona agredida, y esto por lo general se da, sin alguna razón que lo pueda justificar.

La intención de hacer daño, significa entonces que el bullying va más allá de ser un conflicto esporádico o circunstancial de los que ocasionalmente ocurren en la escuela; lo que también quiere decir que siendo los docentes los principales mediadores de conflictos, deberían tener claro que la situación de bullying se configura siempre y cuando haya continuidad o sostenimiento en esa intención de hacer daño, lo que se entiende como persistencia. Aludiendo a la condición de *persistencia* Mendoza (2012) explica que “no es una situación aislada, sino de episodios repetidos de violencia contra un compañero en particular, por lo que la agresión se hace sistemática, deliberada y repetida” (p. 7). Cabe señalar que a la hora de definir el bullying, solamente uno de los docentes entrevistados mencionó el asunto de la persistencia, lo que obliga a pensar en la necesidad de hacer claridades conceptuales en este colectivo de docentes; con el fin de evitar caer en imprecisiones lingüísticas donde toda tensión o conflicto entre estudiantes se denuncia y se denomina como bullying escolar, lo que por lo general genera falsas alarmas. En el caso contrario, en el que alguna situación cargada de acoso o intimidación pasara desapercibida por falta de herramientas conceptuales para ser detectado, se estaría contribuyendo a mantener dicha situación.



Calvo (2007) asegura que los errores a la hora de identificar adecuadamente una situación de bullying “motivan que se sobreestime la incidencia del “bullying” y dificultan la realización de intervenciones específicas muy adaptadas a las situaciones conflictiva” (p. 23). Ahora bien, sobreestimar o desestimar una situación de bullying bastante tiene que ver con la claridad conceptual que se tenga de la misma, pues por mucho tiempo se ha dicho que las prácticas y las acciones llevadas a cabo dentro del aula, tienen relación directa con los conceptos y las creencias que bien pueden tener los maestros sobre una situación particular. Entonces, si las acciones van amarradas a las creencias e ideas que se tienen sobre un fenómeno, se hace imprescindible asegurar cierta claridad -teórico-conceptual- sobre los mismos; en este caso, correspondería que los maestros entrevistados y toda persona que se encuentre interesada comprender y actuar en función de prevenir o parar un caso de bullying, deberían sin excusa alguna, conocer de qué se trata esta problemática, qué alcances puede tener y cuáles serían las estrategias más efectivas para contrarrestarlo.

Con respecto a la condición de **desequilibrio** de poder, tres de los doce docentes entrevistados, aclaran que un caso de bullying aparece cuando un estudiante mayor, más fuerte o con “más ventajas” agrede o molesta a otro que es “indefenso”, “callado”, “débil”, o con “más desventajas”. Para el resto de docentes el bullying se limita a ser una agresión entre compañeros o pares, en la que no se menciona la existencia de algún tipo de diferenciación, entre el estudiante que agrede y el estudiante agredido. Aquí es importante explicar que diversos autores de obras que describen el fenómeno del bullying han aclarado la relación asimétrica que se da entre las víctimas y los agresores.

Autores como Olweus (1998), Calvo (2007) y Ortega (2010) aluden a las diferencias que en la mayoría de casos se ven reflejas entre los agredidos y los agresores; donde existe una especie de



complementariedad perversa entre las características de quien sería potencialmente una víctima y el perfil de quien se comporta como victimario. Al parecer, esta relación se mantiene gracias al desbalance o desequilibrio entre lo que alguien tiene la intención de hacer y lo que otro permite que le hagan, caso contrario, habría formas inmediatas de acabar con la situación de quien quiere dominar y quien se deja dominar.

El desbalance de poder es uno de los factores que puede sostener una situación de acoso sistemático el tiempo, Mendoza (2012) señala que existe un desequilibrio de poder económico, social o físico que le daría ventajas al agresor. Calvo (2007) reafirma que una de las características que más sobresale en los acosadores “es que disponen de más poder que sus víctimas ya sea en términos de tamaño o fuerza física, status en el grupo, edad, origen étnico, etc.,” (p. 30-31). Dichas diferencias por sí solas no tendrían por qué ser dañinas, pues es claro que diferencias como la edad, el género, la etnia, la condición socio-económica, las características físicas y cognitivas y las prácticas culturales, son solamente, parte de la diversidad humana, que en sí misma enriquece y nutre la vida en sociedad.

Vale la pena señalar que el agresor se configura como tal, en tanto logra posicionarse como aquel que domina por su fuerza, su popularidad o su capacidad de ejercer influencia hacia otros y son sus características personales, familiares y sociales las que podrían contribuir como factores que “favorezcan” su conducta, lo que deja claro que la situación de bullying no es precisamente el resultado de una provocación por parte de la que se considera víctima.

“Los motivos no los pone la víctima, los motivos son la falta de habilidades sociales que tenga el que ataca...su grado de intolerancia, muchas veces por broncas que vienen desde el barrio o por razones que uno no entiende” (Maestro 10, Octubre de 2014)

“Lo cierto es que no hay un único motivo, el que es problemático se vale de cualquier cosa para estar encima de otros. El problema no está en la víctima sino en el que quiere hacer daño y en aquellos que lo permiten” (Maestro 12, Octubre de 2014)

A través de sus respuestas, los docentes ratifican algunas de las diversas características que revisten la conducta desfavorable de dos de los tres principales actores de dicha situación; donde se deja claro que los rasgos de personalidad introvertida, las escasas habilidades comunicativas y sociales y la baja asertividad funcionan como caldo de cultivo para que puedan surgir circunstancias de acoso e intimidación hacia alguien. Por parte de los estudiantes, no se obtiene un nivel de caracterización tan amplio con respecto al rol de víctimas, sin embargo en los encuentros con grupo focal dentro de sus aportes manifiestan que los rasgos físicos, la condición homosexualidad, la discapacidad, en algunos casos las capacidades sobresalientes y la diversidad étnica son motivos por los que alguien puede llegar a ser victimizado. Particularmente, en tres de los cuatro encuentros con el grupo focal, los estudiantes hicieron alusión a estudiantes que por ser “explosivos” eran molestados con frecuencia por otros estudiantes, a partir de allí se pudo establecer el rol de una víctima que cumple con un doble papel como víctima y como agresor al mismo tiempo, situación que ya fue descrita anteriormente.

Distintas investigaciones sobre bullying (Arroyave, 2012, Cerezo, 2001, Olweus, 1998,) han permitido realizar una caracterización aún más detallada sobre el perfil de aquellos niños que son reconocidos como víctimas. Además de las características mencionadas por los docentes, es importante aclarar que a pesar de que varios de ellos insinúan que la condición de discapacidad es contemplada como un factor de motivación para quien agrede, no sobra reiterar que el estudiante expuesto a una situación de tal magnitud, como lo es el acoso, bajo ninguna

circunstancia puede ser visto como el culpable o el responsable de los malos tratos que recibe. Probablemente las personas más vulnerables siempre serán las más afectadas o quienes tengan muchas más limitaciones para encarar una problemática de violencia como lo es el bullying escolar. Sin embargo, características como la etnia, el sexo, la religión, las opiniones, la tendencia sexual, la posición económica, la procedencia familiar, entre otros, no pueden -bajo ningún argumento- convertirse en la justificación de quien -sin motivos- agrede de forma intencional y reiterada.

Ahora bien, un rasgo de personalidad como la baja autoestima acompañado por la inseguridad, la timidez extrema, la introversión y la pasividad, son rasgos de personalidad considerados como factores de riesgo a la hora de hablar de predisposición hacia el abuso, en este caso, de bullying.

Los factores de riesgo que parecen estar involucrados en situaciones de violencia, como el bullying, aunque han sido objeto de varios estudios y no se tratarán de forma extensa dentro de los análisis de la presente investigación, (Olweus, 1998, Cerezo, 2007, Defensor del pueblo. 2000 ) hacen alusión a factores de riesgo tanto de tipo individual-(algunos de los mencionados por los maestros entrevistados), como factores de índole familiar y factores de tipo social que permiten explicar la aparición del fenómeno.

Dando continuidad a los aportes hechos por los docentes, respecto a los estudiantes con perfil de agresores, ellos aludieron a características como el género, la edad y la escasez de habilidades sociales como una constante que se evidencian en muchos casos de agresión. Los estudiantes por su parte hicieron mayores énfasis en las expresiones de conducta características de los agresores.

“Lo más frecuente es que los hombres agredan a las niñas o a otros hombres, las mujeres aunque conflictivas son menos impulsivas y agresoras físicas” (maestro 04, octubre de 2014)

“Por lo general los niños son más arriesgados, bruscos y maltratadores que las niñas... esa condición aparece en todas las edades” (maestro 06, Octubre de 2014)

En cuanto a la edad, algunos docentes participantes del estudio no hicieron alusión a un rango de edad específica en la que –de acuerdo a sus experiencias- existe probabilidades más altas de que aparezca conductas de agresión y acoso, no obstante, varios de ellos expresaron que era frecuente recibir quejas donde se identificaban a los estudiantes de los grados superiores (de la jornada) como aquellos con mayor reporte de agresión, conflicto, brusquedad, entre otros. Asimismo, fue común encontrar que para varios docentes y también para algunos de los estudiantes, a condición de extraedad de algunos alumnos; que por lo general pertenecen a los grupos con modelos de educación flexible como Aceleración del Aprendizaje Escolar y Procesos Básicos, son los que resultan involucrados con mayor frecuencia en casos de agresión hacia otros compañeros.

“los casos que se han conocido son por parte de los estudiantes mayores de la primaria es decir los de 5°, Aceleración del Aprendizaje y Procesos Básicos” (Maestro 04, Octubre de 2014)

“Ese chino de procesos [...] sí, el del profesor Guillermo se la monta a todo el que se deja, se cree el patrón del mal. (Grupo 04. Estudiante 01, noviembre de 2014)

“Es bastante frecuente recibir quejas de que los niños más grandes o los muchachos de Proceso Básicos y de Aceleración se aprovechan de los más pequeños e indefensos” (Maestro 11, Octubre de 2014)

Una hipótesis que respaldaría la opinión de estos docentes y estudiantes del grupo focal, es el hecho de que en su gran mayoría los estudiantes que pertenecen a los programas de Aceleración



del Aprendizaje y Procesos Básicos son jóvenes que por diversas circunstancias de índole familiar y social tales como: la falta de estimulación hacia los aprendizajes escolares, el desplazamiento forzado, la violencia, el trabajo infantil, entre otras; se han visto obligados a dejar sus estudios o probablemente -a pesar de tener edad suficiente- por alguna o varias de las razones mencionadas nunca han estado en un aula de clases.

La deprivación sociocultural a la que han sido expuestos muchos de los estudiantes que hacen parte de estos grupos puede generar en ellos algunos desajustes a la hora de adaptarse al entorno escolar. Desajustes que pueden manifestarse a la hora de interactuar con otros compañeros; dando lugar a tensiones y conflictos que probablemente escalonan y se convierten en manifestaciones de violencia escolar.

Respecto a *escasez de habilidades sociales*, lo cual hace parte de otra de las categorías encontradas existen varios elementos a considerar. Por una lado, los estudiantes implicados en situaciones de agresión, dentro de las que también se encuentran los casos de bullying, a pesar de ser niños y jóvenes que tienen cierto nivel de popularidad, con aspecto de fuertes y aparentemente respetados por sus compañeros, también son niños y jóvenes que como bien lo mencionan algunos de los docentes, manifiestan pocas habilidades sociales a la hora de relacionarse con sus pares. Es decir, en algunos caso cuentan con la habilidad de influenciar a otros compañeros; cualidad propia de un líder, pero en otros casos, presentan debilidades en sus habilidades sociales. Lo que hace parecer que tienen capacidad de influir en algunos compañeros y desarrollar perfiles con cualidades cercanas a las de un líder; pero al mismo tiempo, resultan intolerantes, indiferentes y despiadados con la persona que eligen como víctima.



Frente a la motivación que tuvieron algunos docentes para hablarles a sus estudiantes sobre bullying escolar; una de las principales razones a las que aludieron fueron los múltiples conflictos que a diario reportan los estudiantes, es necesario traer a colación que desde el marco de referencia que sustenta teóricamente la presente investigación, los conflictos son valorados como oportunidades para aprender de situaciones específicas, con ello, no se busca negar las tensiones o desavenencias propias de las relaciones interpersonales sino reconocerlas como un elemento que siempre estará presente dentro de la convivencia humana y que exige por lo tanto, un aprendizaje sobre la forma de resolverlos de la mejor manera posible.

“Hable con mi grupo, por un caso de intimidación y acoso que estaba dándose entre algunos niños. También porque ese es el pan diario acá con ellos, las quejas, el maltrato y los conflictos” (Maestro 04, octubre de 2014)

Lo más rescatable de esta motivación personal que tuvieron algunos docentes, es que están visibilizando esos conflictos diarios que permean las relaciones entre sus estudiantes, y este es una condición esencial a la hora de querer resolver un conflicto de forma constructiva. De ahí que, cuando la conflictividad aparece en ciertas situaciones, debe ser claramente identificada; pero sobre todo, debe ser diferenciada de otras situaciones más complejas que probablemente involucran violencia y que necesariamente exigen un tratamiento distinto al que se le da a un conflicto cotidiano.

Ortega (2010) en su definición sobre conflicto, deja claro la característica circunstancial o esporádica que tienen los conflictos:

“El conflicto es, en sí mismo, una fuente de matices que alimenta permanentemente la interacción de los que conviven compartiendo espacios, tiempos, actividades y normas. Las relaciones de los escolares entre sí están llenas de conflictos que emergen, tienen una trayectoria más o menos compleja y concluyen. (p. 17)

Las expresiones de discriminación hacia estudiantes en situación de discapacidad o con barreras para el aprendizaje escolar y hacia estudiantes afrocolombianos, se constituyen otro argumento que sustenta la motivación para hablar del acoso a los estudiantes, al parecer para algunos estudiantes resulta “agradable”, fácil o divertido ejercer control sobre alguien quien manifiesta limitaciones en su desempeño escolar y social, lo que no quiere decir que todos los estudiantes con bajos resultados académicos sean blanco de ataques o estén expuestos a una situación de amedrentamiento constante.

“Me motivó, la manifestación del deseo por discriminar y menospreciar que tienen algunos niños frente a otros y lo peor, la indiferencia de muchos frente a esto”. (Maestro 03, octubre de 2014)

En el portal electrónico [Stop.bullying.gov](http://Stop.bullying.gov) dirigido por el gobierno federal de los EE.UU. se explica que “los niños con discapacidades, tanto físicas como de desarrollo, intelectuales, emocionales o sensoriales, tienen mayor riesgo de ser acosados. Una cantidad indeterminada de factores (vulnerabilidad física, desafíos de habilidades sociales o entornos intolerantes) pueden aumentar el riesgo” (2014). Desafortunadamente y a pesar de las acciones que en materia de política inclusiva se han venido dando en el contexto colombiano, continúa siendo un reto el reconocimiento de la diversidad.

Para autores como Mendoza, dentro de las conductas típicas de los acosadores o bullies se encuentra el hecho de que “no toleren al alumnado que perciben diferente, ya sea por su clase social, grupo cultural, aptitudes sobresalientes o déficits académicos” (2012, p. 31)

Es probable que los agresores en su deseo o “necesidad” de sentir que tiene reconocimiento, poder y control sobre alguien, busquen la manera de humillar, menospreciar y/o excluir a

compañeros que dentro de su individualidad presenten diferencias y particularidades marcadas o simplemente quienes se vean indefensos.

Otra posible explicación frente a este hecho, podría darse en dos sentidos, el primero tiene que ver con las víctimas, de las cuales se sabe que, siendo víctimas pasivas, tienen una tendencia a mantener la situación del abuso cuando deciden guardar silencio y no pedir ayuda, “se produce también un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad para defenderse y en cierto modo está desvalido frente a quienes lo hostigan” (Olweus, 1998, p. 25), generándose así, lo que se ha denominado como “cultura del silencio”. La segunda probable explicación tiene que ver con los mismos agresores quienes en su necesidad de sostener el abuso sobre la víctima, buscan la manera de acosar solapadamente y pasan desapercibidos frente a los adultos sin recibir ninguna reprimenda por sus acciones; sin embargo, buscando la aprobación de sus reforzadores o secuaces;

Otra de las razones que condujeron a los maestros a tratar el tema del bullying con sus estudiantes fue -según ellos- la desinformación o necesidad de aclaración conceptual sobre la problemática. Aunque –desde el diligenciamiento del cuestionario-los estudiantes fueron categóricos a la hora de señalar que conocían qué era el bullying, en los encuentros con el grupo focal dicha situación no logró comprobarse.

“Sí claro, les he hecho una explicación del concepto, a partir de que para muchos es confuso y tanto los estudiantes como algunos papás se imaginan que cualquier cosita que pasa acá es bullying” (Maestro 01, octubre de 2014)

Desde el punto de vista pedagógico, resulta bastante positivo que los docentes no vean alejado de su realidad educativa la problemática del acoso y la intimidación escolar y por el contrario, se

ocupen de dar a conocer a sus estudiantes las consideraciones generales sobre la dinámica del bullying, las estrategias de detección, diagnóstico y afrontamiento del mismo; todo ello con el fin de hacer visible la problemática, pero al mismo tiempo desmitificándola para darle un mejor tratamiento.

“Yo creo que es necesario buscar la forma de informar a los estudiantes sobre este asunto y que no pase desapercibido. Muchas veces el desconocer los derechos como el derecho a tener un ambiente de sano desarrollo hace que no se exija nada (Maestro 02, octubre de 2014)

Finalmente, la falta de empatía es otro motivo que dicen tener los docentes para versen abocados a tratar el tema del bullying con sus estudiantes. “Me ha motivado todo lo que a uno le toca ver a diario con estos muchachos que parece que no les importara el otro, no piensan en cómo se siente alguien cuando es rechazado, agredido, molestado a toda hora. Parece como si el conflicto los mantuviera contentos” (Maestro 11, octubre de 2014).

Cuando algunos docentes se refieren a la indolencia o a la incapacidad de compadecerse de otra persona, claramente están haciendo alusión a la competencia socioemocional conocida como empatía. Calvo (2007) afirma que ésta es una habilidad muy importante a la hora de tener éxito en las relaciones sociales y la define como “la capacidad para inferir los pensamientos y sentimientos de los otros y, a partir de ellos, generar sentimientos de simpatía, comprensión y ternura” (p. 45). Infortunadamente, la capacidad para comprender la manera en la cual se puede estar sintiendo alguien y llegar a afectarse por ese estado emocional que refleja el otro; cuando hay situaciones de bullying tal parece que dicha sensibilidad está ausente, al igual que la culpa.

“Es penoso este tema y más cuando los estudiantes culpables demuestran una conducta solapada y no asumen sus responsabilidades con los otros, como si no los afectara, como si no les doliera el dolor del otro” (Maestro 11, octubre de 2014)





De otro lado, los términos de *maltrato verbal*, *agresión verbal* y *ataque verbal* son empleados por los docentes a la hora de referirse al uso de palabras o frases que tienen la intención de ofender a alguien, de ahí que las expresiones soeces o vulgares, los sobrenombres y los insultos hagan parte de este tipo de agresión tan típica en los espacios escolares. Por su parte a través del grupo focal los estudiantes no emplean ninguno de estos términos para referirse a la agresión verbal, sin embargo, hacen alusión a términos como “insultar”, “decir groserías” “ofender” “provocar” “echar sobrenombres” “tirarse rimas”, para ellos, estas expresiones estarían contempladas como formas de agredir verbalmente.

Mendoza define el maltrato verbal como “acciones orales que producen daño emocional en quien las recibe” (2012, p. 9) para este autor, el maltrato verbal se puede comprender con acciones como: el amedrentamiento, la denigración, la burla, el insulto y el hablar mal de otros.

“Los famosos apodos que se van poniendo entre ellos para ofender o hacer sentir en ridículo a los demás... cuando están enojados lo primero que se gritan son los apodos que se tienen” (Maestro 08, octubre de 2014)

“Se comienza molestando con sobrenombres, ahí se van provocando, diciéndose puras cosas, echándose sobrenombres y cuando la cosa está caliente, resultan agarrados” (Grupo 03. estudiante, 02 noviembre de 2014)

En los comentarios anteriores, queda claro que el sobrenombre o apodo se usa con la intencionalidad de ofender o hacer quedar en ridículo. Los sobrenombres como instrumento para molestar o avergonzar a otra persona es una situación bastante mencionada por los docentes entrevistados y también por los estudiantes que participaron de las discusiones del grupo focal; ellos reconocen que muchos de los apodos que se dicen entre compañeros tienen una connotación positiva cuando lo dicen de una manera amigable, desprevenida o sin el ánimo de molestar; mientras que hay otro tipo de apodos inventados y usados con el deseo de humillar,



intimidar, herir o avergonzar a la persona a quien van dirigidos. Esta percepción de apodos “positivos” y de apodos “negativos” diferenciada por algunos maestros, de alguna forma complejiza la identificación y el seguimiento que tendría que hacerse a este tipo de agresión; ya que es difícil detectar la intencionalidad del sobrenombre con la que se “bautiza” a una persona, es decir, si éste es usado para denigrar o agraviar o por el contrario como un asunto de familiaridad y camaradería. Para el caso de los estudiantes como se explicó anteriormente también existe esta dualidad dentro de la intencionalidad que se tenga con el uso del sobrenombre por una parte hay unos sobrenombres “fijos” (percibidos como naturales y usados con frecuencia para nombrar o llamar a algunos compañeros) y por la otra, existen sobrenombres “esporádicos” (percibidos como agresión, los cuales son de uso menos frecuente.)

“Como a mí se mantienen diciéndome morcilla, gordo y ardilla por mi apellido Ardila, entonces yo también les digo duende o pitufo pero en son de juego nada más, no se los digo con ganas de hacerlos sentir mal y para humillarlos, a mí no me gusta esas cosas y menos los problemas en el colegio” (estudiante 05, noviembre de 2014)

“...sobrenombres algunos con afecto y por compañerismo, otros con el fin de herir al que se lo dicen, también burlas y el maltrato físico que muchas veces empieza con juego pero termina en agresión” (Maestro 12, octubre de 2014).

Un aporte teórico en dicho sentido lo brinda Calvo (2007) quien emplea el término de “agresión verbal” para referirse al uso de expresiones que causan daño a la víctima, en este caso, el maltrato verbal y la agresión verbal son términos semejantes. Para él, este tipo de conducta agresiva tiene dos modalidades; la primera es la agresión verbal *directa* la cual “se produce cuando se ofende con insultos, motes, etc., estando la víctima presente” (p. 17) y la segunda es la agresión verbal *encubierta*, que se presenta de forma indirecta a través de rumores o comentarios que buscan excluir y restringir la participación a la persona que es blanco de las agresiones.

“Las burlas como una forma de humillación, también excluir eso sobre todo lo hacen los grupos de las niñas que son más conflictivas en ese sentido, los hombresitos son más del golpe, el impulso y la agresión física” (Maestro 07, octubre de 2014)

Para algunos maestros, dentro de las agresiones verbales caben situaciones de violencia que van más allá de una palabra soez, probablemente cargada de enojo o de un sobrenombre con el que se intenta herir a alguien. Las agresiones verbales escalan a tal punto, que pueden llegar a convertirse en armas de intimidación y/o exclusión muy poderosas, que logran dañar igual o más que las mismas agresiones físicas que tanto impactan. Según las pretensiones que pueda tener el agresor un ataque verbal puede empezar con un simple comentario sobre la apariencia física de la persona, sus capacidades intelectuales, su etnia o cualquier otro rasgo que “motive” al agresor y probablemente –sino se detecta y se detiene– puede llegar a un nivel de gravedad mucho mayor, por ejemplo la extorsión, la amenaza o el menosprecio hacia alguien.

“Peleas, gritarse vulgaridades, lenguaje soez que parecen que lo traen del barrio donde viven, las niñas se gritan unas cosas tan tremendas que parecen dos viejas adultas insultándose y no niñas de primaria” (Maestro 09, octubre 2014)

Al igual que con el maltrato o la agresión verbal; los maestros y los estudiantes de 4° y 5° argumentan que dentro de las principales formas de manifestarse la conducta agresiva en los estudiantes también se encuentra la agresión física o el maltrato físico dentro de los cuales están los golpes ocasionados en cualquier parte del cuerpo como patadas, coscorriones, pellizcos, puños, “calvazos” ”ahorcadas” que se le propinan a alguien con el fin de producirle dolor. Calvo (2007) aclara que la agresión física se puede dar de forma simple (siendo directa o indirecta) o utilizando armas. La forma simple-directa, sería la agresión más común entre los estudiantes en etapa escolar, igualmente la agresión simple indirecta la cual “se produce como consecuencia de

una acción propiciada por el agresor, por ejemplo, se empuja, zancadillea, etc., a la víctima, que cae y se golpea” (p. 17) Ni los docentes entrevistados ni los estudiantes que participaron del grupo focal hicieron alusión a la agresión con armas.

“Digamos que lo que más abunda es el maltrato con sobrenombres, las patadas, empujones y los puños” (maestro 01, octubre de 2014)

Cuando en la agresión entre escolares aparecen varillas, palos, piedras, cuchillos u otros objetos introducidos de forma premeditada por parte del agresor o de alguno de sus colaboradores, se hace alusión a la agresión o amenaza con armas. Para Mendoza (2012) amenazar con armas “puede hacerse acompañado de intimidaciones verbales, para conseguir un objetivo determinado” (p. 9)

Dentro de los informes, estudios y documentos recogidos por el Defensor Del Pueblo (2000) ratifican que los casos de amenazas con armas y acoso sexual son los que se registran menos frecuencia en la mayoría de estudios, sin embargo, en este análisis de estudios sobre violencia, se sostiene que “los alumnos que llevan armas cometen agresiones con mayor frecuencia que los que no las llevan y son también con mayor frecuencia víctimas de violencia verbal y no verbal” (p. 35)

Con respecto a las agresiones hacia los útiles escolares u otros bienes materiales, los docentes afirman entre sus comentarios, que situaciones como esconder las cosas de otros niños, escupir, tirar o romper objetos -como una manera de ofender o provocar- es bastante común entre las reacciones de los estudiantes en momentos de conflicto. Los estudiantes de 4° y 5° su parte, dentro del cuestionario de bullying, en los registros de las guías de observación y en algunos encuentros del grupo focal al igual que los maestros, hicieron alusión al tema de esconder objetos

como forma de “bromear” y romper o robar cosas como una manera de molestar, provocar o “embalar” a otros.

“Quitar refrigerios/robos, esconder, jugar y hasta destruir materiales de otros” (Maestro 06, octubre de 2014)

“Esconder y dañar objetos/charlas bruscas” (Maestro 03, octubre de 2014)

La forma intencional con la que se busca destrozarse las pertenencias de otra persona hace que la conducta se considere una agresión no sólo hacia las posesiones de la persona sino también hacia ella misma; sin embargo, aunque para la mayoría de docentes esto entra dentro de las expresiones de agresión material para varios de los estudiantes participantes, el esconder útiles escolares, objetos personales o ciertas pertenencias hacen parte de juegos o bromas pesadas que a muchos les divierte; sin embargo, el límite de la broma que divierte y la burla que destruye es tan imperceptible, que sólo las víctimas son quienes podrían aclarar el sufrimiento que les produce ser ridiculizados y fastidiados a través del daño a sus pertenencias.

“Las charlas pesadas para gozar asustando a otros y el lenguaje violento” (Maestro 11, octubre de 2014)

Existe el dicho “si alguien no se ríe con la broma...entonces no era una broma”, cuando encerrar a alguien, meterlo en una caneca, apagarle las luces de algún recinto, tomarle fotos en un momento íntimo (baño), tirarle baldes con agua o ensuciarlo con tintas y otros productos, dentro de la institución o en sus alrededores, se convierte en una forma de “pasarla bien” a expensas de torturar a otra persona, quien probablemente no sepa, no quiera, o no tenga como defenderse, se está hablando de conductas agresivas y nunca de “juegos bruscos o pesados” como tantas veces suelen calificarlos los mismos estudiantes. Un asunto muy particular en este sentido es que los estudiantes del grupo focal perciben las bromas como formas inofensivas o



arriesgadas de divertirse –como ya se dijo-, pero cuando las bromas son ejecutadas por varios estudiantes contra uno solo, la connotación de broma adquiere un tono más serio y preocupante para ellos.

“A mí me ha tocado la de la bomba con el chichí y la del laser con el que jodíamos a la profesora de español”

“Me han hecho la del balón desinflado llenito de arena, se lo tiran a uno y si está descuidado al piso se va [...] o ponían chutar a los niños de preescolar, ¡uy! qué pesar profe! y también la del chicle que encalambraba la mano”.

“Acá cada rato tiran bolsas o bombas con agua desde el tercer piso y bañan al que sea... recuerdo el de los mamoncillos con ají y el de una chocolatina llena de lama”. (Grupo 02. Noviembre de 2014)

Aunque dentro de las respuestas que dieron los maestros sobre las manifestaciones de agresión evidenciadas en sus alumnos, no se menciona explícitamente el maltrato psicológico o también llamado, maltrato emocional; cabe señalar que las diferentes agresiones mencionadas anteriormente, contribuyen a que se dé una afectación psicológica hacia el estudiante que está siendo victimizado. Los estudiantes de 4° y 5° aunque no emplean el término de maltrato psicológico, con sus comentarios y ejemplificaciones dan cuenta de que han evidenciado este tipo de agresión.

En el Decreto 1965 de 2013 por medio del cual se reglamenta la ley 1620 que regula las violencias escolares en las instituciones educativas colombianas, El Ministerio de Educación Nacional expresa que “toda acción que busque afectar negativamente las relaciones que otros tienen. Incluye excluir de grupos, aislar deliberadamente y difundir rumores o secretos buscando afectar negativamente el estatus o imagen que tiene la persona frente a otros” (2013, p. 15) es considerada como agresión relacional.



Dicho de otra forma, las agresiones verbales con las que se hacen rumores sobre alguien, comentarios cargados de menosprecio, críticas destructivas en público y en privado, ridiculización a través de gestos y palabras, la indiferencia y la discriminación, o cualquier otro tipo de conductas mal- intencionadas, que estén encaminadas a afectar la autoestima y la confianza personal de quien es agredido; permiten de forma directa, a que haya un daño psicológico y emocional. Basta consultar la amplia teorización que se ha hecho sobre las consecuencias que a corto y a largo plazo se producen como resultado de un proceso de victimización, para dimensionar los alcances que -en la persona agredida- puede generar una situación de bullying escolar.

Frente al cuestionamiento ¿le ha tocado intervenir situaciones de bullying? ¿Cómo lo hizo? es importante reconocer y valorar todas las acciones que estén dirigidas a contrarrestar la aparición o las consecuencias derivadas de una situación de maltrato entre estudiantes, sobre todo si se está hablando de bullying. Sin embargo, intentar resolver una situación de acoso e intimidación escolar implementando las mismas estrategias con las que se soluciona un conflicto cotidiano, podría ser un acto insuficiente e irresponsable frente a la gravedad del asunto. Sin el ánimo de subvalorar los esfuerzos que a diario realizan los docentes por intervenir las dificultades de convivencia, que tienen lugar en los distintos espacios institucionales; es esencial diferenciar y hacer visible las diversas acciones educativas que en materia de bullying se deben implementar, las cuales, definitivamente tienen que ir más allá de las tradicionales formas de mediación y resolución de conflictos, que hasta ahora han acompañado a la escuela. Los estudiantes de 4° y 5° en este sentido, en un (74,4%) manifestaron a través de cuestionario sobre bullying que han sido instruidos por la institución en temas de bullying y que los profesores intervienen en estas

situaciones; sin embargo, dicho dato contrasta cuando sólo un 29% ha conversado con sus profesores sobre el tema.

Desafortunadamente, las estrategias de intervención a las que aluden los docentes son siempre en sentido correctivo y punitivo, es decir, cuando el problema ya ha aparecido y está afectando la convivencia escolar. No obstante, continúa siendo evidente la necesidad de campañas y estrategias dirigidas a prevenir la problemática mucho antes de que aparezca o con el fin de que nunca suceda. Por esto surge la necesidad de comprender que el bullying -en la mayoría de los casos- desborda el conjunto de estrategias que cada institución educativa tiene previsto para resolver en caso de conflicto. Parece ser que no es suficiente con lo que se tiene, y esta afirmación la corrobora la ley 1620 de 2013 y su Decreto 1965 del mismo año, a través de la cual se crea "El Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar". Dicha ley, en sus artículos 29 y 30 establece la Ruta de Atención Integral y los Componentes Básicos de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, respectivamente; dejando claro que la actuación de las instituciones educativas frente a las situaciones que afectan la convivencia escolar debe estar enmarcada en 4 direcciones: la promoción, la prevención, la atención y el seguimiento.

Así mismo, en la vasta bibliografía que hay sobre la temática del bullying autores como Olweus (1998), Elliot (2008), Mendoza (2012), Calvo (2007), Ortega (2010) entre otros, han incluido en sus obras, apartados completos que están dedicados a tratar el tema de la intervención psico-educativa de una problemática que si bien es comentada por muchos gremios y es noticia

regional y nacional -difundida en los distintos medios de comunicación- todavía continua siendo tarea y responsabilidad exclusiva de la escuela.

“Todo debe partir de sensibilizar frente al asunto, porque muchos ni se dan por enterados o simplemente, creen que eso no es con ellos, que es problema de otros” (Maestro 04, octubre de 2014)

Así las cosas, los docentes entrevistados y también, todos aquellos que estén abocados no sólo a la enseñanza de aprendizajes académicos, desde las áreas del conocimiento- sino -y sobre todo- quienes le apunten a una formación humana, dirigida a desarrollar y a dar herramientas de crecimiento personal en las distintas dimensiones que integran la persona, tendrán que asumir el reto de educar en y para la *no violencia*, lo que exige ir más allá de las acciones “correctivas” que ya poco nos funcionan en los espacios escolares. Por el contrario, se le debe apostar a la planeación, la organización, la ejecución, el seguimiento y la valoración de respuestas educativas dirigidas a frenar las conductas violentas y el maltrato sistemático entre compañeros.

“Aunque nos falta prevención y tratamiento adecuado del tema, todo debe partir de hacer una sensibilización sobre la problemática, seguro que sí se toma conciencia, desde ahí, se pueden desprender otras cosas” (Maestro 07, octubre de 2014).

Al respecto, Elliot (2008) asegura que:

Cualquier tipo de violencia, sea física, verbal o psicológica, tiene efectos muy perniciosos para el correcto desarrollo de los sujetos implicados y debe ser intervenida tanto de forma preventiva (antes de que acontezca) como de forma paliativa (una vez que ya ha acontecido o exista alto riesgo de que así suceda) (p. 23).

De ahí la necesidad de acoger, contextualizar, y poner en marcha los componentes de la “Ruta de Atención Integral” propuestos desde la ley 1620/2013 para que las distintas instituciones

educativas, haciendo una revisión juiciosa de sus necesidades e intereses logren diseñar, gestionar y echar a andar, acciones de prevención, atención y seguimiento de las violencias escolares.

Sin embargo, antes de entrar en cintura con las apuestas que desde el marco legal se plantea a las instituciones educativa colombianas, existe la necesidad de hacer un estudio a profundidad sobre la ley 1620 y el decreto 1965, para lograr así, llevar -con éxito- a la práctica pedagógica los lineamientos reglamentarios que se estipulan en esta ley.

Con los distintos aportes, que en materia de conocimiento legal dijeron tener los maestros sobre la ley en cuestión, resulta importante señalar que el reconocimiento y la aplicación de las guías legales van mucho más allá de acoger un conjunto de orientaciones educativas o de familiarizarse con los términos allí descritos. Contrario a esto, la ley dirigida a prevenir y mitigar las violencias escolares, que para Colombia opera desde el año 2013, se encuentra basada en un enfoque de derechos humanos desde el cual se plantea la promoción y la defensa de los derechos de los estudiantes, a partir de la mitigación de la violencia dentro de las escuelas. Desde esta perspectiva de derechos humanos y sin perder de vista la “obligación” legal que hoy más que nunca tiene la escuela, de promover, proteger, defender y hacer valer tanto los derechos Humanos como los Derechos de los Niños, se quiso indagar a los docentes sobre la vulneración de los derechos frente a una situación de bullying escolar con el fin de profundizar en su conocimiento sobre la problemática. Por parte de los estudiantes, se encontró como ya se ha explicado, un desconocimiento amplio sobre los derechos en general y particularmente en lo que concierne a los derechos que se vulneran en una situación de bullying.



“uno también tiene derecho a calmar las ganas que le lleve a otro [...] yo no me dejo joder, si me toca me hago reventar” (Grupo 02, noviembre de 2014).

Una particularidad en este sentido, es que los niños del segundo grupo (perfil de agresores) tuvieron mayor dificultad a la hora de definir a través de conceptos o con ejemplos la vulneración de los derechos en alguna situación de violencia.

De otro lado, se les indagó por el conocimiento de acciones concretas que desde el manual de convivencia- como lo exige la ley- escolar se hayan planteado para afrontar la problemática. Para los estudiantes a nivel general, sí hay una preocupación de la institución por este tema, aunque no puntualizan si desde el manual de convivencia se tengan establecidos lineamientos en este sentido. Frente a esta pregunta la mayoría de docentes reconoció que desde la actualización del manual de convivencia que entrará en vigencia próximamente sí se contemplan asuntos relacionados con la ley, sin embargo aún no se implementan, 5 de los maestros entrevistados aseguran que sí se contemplan acciones relacionadas con la mitigación del bullying y 4 expresan que todavía no se han establecido este tipo de acciones reglamentarias.

En el manual de convivencia que nos rige en este momento, no existe nada de eso, están las faltas comunes (Maestro 11, octubre de 2014)

Falta que entre en vigencia, cuando se saque el nuevo manual de la institución entrará a regir estos nuevos procesos, antes no, lo que no está escrito no tiene efectos.

Teruel (2007) indica que “la lucha contra el acoso escolar es un imperativo derivado del reconocimiento de los derechos humanos y de la necesidad de colocar el respeto de la dignidad de la persona como clave de bóveda del Estado de Derecho” (p. 121). Así que entender el fenómeno del bullying como una clara trasgresión a varios de los derechos del niño, implica reconocer que bajo una situación donde probablemente predominan las humillaciones, las amenazas, el hostigamiento, la exclusión, las agresiones físicas y verbales, entre otras, se vulnera



un principio fundamental relacionado con la dignidad y la protección integral de la persona, en este caso la del estudiante.

“El derecho al bienestar psicológico y el derecho a no ser humillado es tan importante como el mismo derecho a la educación (Maestro 06, octubre de 2014)

Si se toma en cuenta los aportes que en materia de protección integral a la infancia, se hicieron en la Convención sobre los derechos del Niño, en el año 1989; es importante rescatar que el niño siendo reconocido como “titular de derecho” debe gozar de la protección contra el abuso y el trato negligente, lo que exige a las instituciones escolares, contar con las herramientas suficientes para garantizar el cuidado y la protección frente a cualquier forma de maltrato y así mismo, llevar a cabo programas o proyectos dirigidos a atender a los distintos implicados en una situación de violencia escolar, de lo contrario se estaría incurriendo en una situación de contravención y negligencia desde la perspectiva legal (UNICEF, 2006).

**Contraste de los resultados sobre la competencia socioemocional y las experiencias sobre bullying con el fin de diseñar y dejar planteada una propuesta de taller pedagógico antibullying.**

Después de la revisión hecha a cada uno de los instrumentos aplicados y luego de los acercamientos teóricos que lograron hacerse sobre las dos categorías abordadas en el presente ejercicio investigativo; este apartado retoma las problemáticas más sobresalientes que en materia de bullying y de competencias socioemocionales tuvieron los estudiantes de los grados 4° y 5° quienes participaron del estudio; esto con el fin de diseñar y dejar planteada una estrategia que

desde lo pedagógico pueda dar un aporte a la institución educativa, la cual hizo parte de esta experiencia investigativa, desde la formación para la no violencia.

En este estudio la competencia socioemocional fue redefinida como el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes específicas que adquiere una persona a lo largo de toda su vida, para ser capaz de identificar, manejar, regular y expresar de forma satisfactoria sus emociones; al mismo tiempo que puede reconocer y comprender las circunstancias y las manifestaciones emocionales de las personas con las que se relaciona cotidianamente; en este sentido, la competencia socioemocional debería asegurar cierto éxito en las relaciones intra e interpersonal a quien –por supuesto- posea un nivel por lo menos aceptable de ésta. Como ya se ha dicho, en los resultados generales sobre el estado de la competencia socioemocional de los estudiantes, tanto en el cuestionario autoadministrado como en el que diligenciaron los padres se evidenciaron promedios por encima de 3, en una escala de 1 a 5; para un promedio total entre ambos cuestionarios de 3.46, lo que ubica la competencia socioemocional de los estudiantes en un nivel intermedio-alto. Lo que podría predecir un grado aceptable de comprensión, regulación y gestión de las emociones en ellos.

La revisión de cada uno de los bloques en los que se estructuró la competencia socioemocional, deja caracterizar con más precisión este estado general de la competencia. Haciendo un promedio entre ambos cuestionarios (estudiantes y padres) se obtuvo que en Conciencia Emocional hay un promedio total de 3.44, en Regulación Emocional de 3.38 y en Conciencia Social de 3.55, a simple vista estos promedios, sin ser bajos, revelan el bloque de regulación emocional como el más bajo de todos. Específicamente, los estudiantes calificaron más bajo los ítems de:

Afronto retos y situaciones de conflicto aunque esto me genere emociones fuertes.

Se me dificulta decirme valoraciones positivas para subirme el ánimo.

Afronto el estrés que me producen algunas situaciones de la vida diaria.

Se me dificulta defender mis derechos de forma adecuada y oportuna.

Tengo problema para expresar lo que creo, pienso y siento de forma clara.

Dichos ítems guardan relación con los subcomponentes de asertividad, autogestión de las emociones y afrontamiento. Los padres por su parte, calificaron como más bajo-dentro de este bloque- los ítems relacionados con el autocontrol emocional y la autogestión de las emociones:

Se le dificulta manejar sus emociones.

Se toma el tiempo para pensar y reflexionar antes de hablar y actuar.

Se le dificulta decirse palabras positivas para subirse el ánimo.

Se le dificulta diferenciar los sentimientos positivos de otros que no lo son.

Frente a estos resultados, puede notarse que la regulación de las emociones, manifestada no sólo en lo que se siente, sino además en correlación con lo que se piensa y se hace, con aquello que se experimenta cuando se tiene una emoción, resulta mucho más complejo que la misma toma de conciencia de los estados emocionales y que el reconocimiento de las emociones en los demás.

Los resultados generales que obtuvieron los estudiantes en cuanto a regulación emocional, al igual que los ítems con puntuaciones más bajas dentro del bloque de conciencia social:

sintetizados en la capacidad para: comprender las preocupaciones y los sentimientos ajenos, resolver los conflictos de forma pacífica, ponerse en el lugar del otro y negociar para llegar a acuerdos; podrían explicar el hecho de que dentro de los resultados globales de los registros hechos en la guía de observación, tanto estudiantes como docentes coincidieron en la frecuencia con la cual se presentan las agresiones como *zarandear*, *dar coscorrones*, *puños o patadas*,

*esconder o romper las cosas, decir sobrenombres para avergonzar, burlarse de las características físicas y chiflar, gritar o insultar a otro compañero.* Siendo la agresión física la más alta en frecuencia para los docentes y el uso de sobrenombres la de mayor frecuencia según lo observado por los estudiantes.

De otro lado, hay que mencionar que bloque de Conciencia Social tanto para los estudiantes de 4° y 5° como para los padres de familia, tuvo la valoración más alta con un 69,3% y un 72,5%. Tomando como base este resultado, podría creerse que a mayor conciencia social en la competencia socioemocional de los estudiantes, menos probabilidades de que se produzcan procesos de victimización y de aparición de testigos reforzadores -de la conducta del agresor-, pues se supone que se cuentan con niveles de empatía suficientes para ser capaces de comprender las emociones y los sentimientos de los otros. Sin embargo a la hora de dar respuesta sobre la existencia de bullying, el 65% de estudiantes afirmaron que si hay bullying en su institución, lo que contrasta con los buenos promedios que en el bloque de conciencia social alcanzaron los estudiantes.

En la tarea de desenmarañar el comportamiento de los estudiantes señalado por los docentes entrevistados, se hace necesario revisar por lo menos dos de los enfoques que intentan explicar la conducta agresiva en relación con el desarrollo cognitivo y la competencia social. Uno de los enfoques tiene que ver con la capacidad para la relación social; Calvo (2007) retoma los estudios de Dodge (1980) y a partir de estos se explica que los comportamientos agresivos serían la consecuencia de una especie de distorsión cognitiva a la hora de percibir y procesar cierta información que tiene que ver con lo social. Bajo este enfoque del “déficit de habilidades” los agresores “perciben situaciones neutras como situaciones de provocación” (Mendoza, 2012, p. 32) tal evento haría que la persona con dichas tendencias reaccione de forma agresiva al sentir



que lo están desafiando, que está siendo amenazado o que la otra persona tiene una intención hostil hacia ella. Calvo explica que en una situación de acoso o bullying, desde este enfoque o modelo el agresor sería visto como “una persona fuerte pero torpe” (2007: 43), dicho de otro modo, sus reacciones ante lo percibido lo llevarían a manifestar incompetencia social, en sus relaciones interpersonales.

El segundo enfoque, plantea algunas diferencias en comparación al modelo del “déficit de habilidades”, pues de acuerdo a los aportes que arrojaron las investigaciones de Sutton, Smith y Swerrenham (1999) citados por Calvo (2007) una persona con tendencia hacia las conductas de acoso e intimidación, posee y hace uso de sus habilidades sociales para fraguar y mantener el acoso sin ponerse en evidencia. De ahí que “los matones necesitan una buena cognición social para manipular a los otros y ocasionar sufrimiento de modo sutil evitando ser descubiertos” (p. 43) contrario a lo que sugiere el primer enfoque, las distorsiones cognitivas en el procesamiento de la información social no existiría –por lo menos en una situación de bullying-, pues la competencia social es precisamente lo que les ayuda a los agresores a desarrollar con “éxito” una conducta de acoso. Desde este segundo planteamiento, los acosadores son vistos como habilidosos sociales con capacidad de comprender el estado emocional del otro pero probablemente inhibiendo su capacidad empática, con el fin de alcanzar sus propósitos.

Frente a esta problemática de carencia o manipulación de habilidades sociales también es importante mencionar que de acuerdo a algunas de las investigaciones retomadas en los antecedentes como Garaigordobil y Oñederra (2010), Calle, De Cleves y Velásquez (2011) e Inglés y otros (2014) la inteligencia emocional –con sus diversos componentes- es un predictor clave frente a la conducta agresiva, lo que explica que la adquisición y la puesta en práctica de habilidades socioemocionales puedan prevenir y reducir el riesgo de que un estudiante acuda a la



violencia como una forma “natural” de conseguir lo que quiere; de igual modo, cuando se cuenta con una competencia socioemocional vasta, se logra minimizar las posibilidades de llegar a convertirse en víctima en una situación de violencia o se cuenta con la suficiente conducta asertiva para buscar la manera de detener una situación de abuso de la cual se esté enterado.

Partiendo de lo anterior y como producto del presente trabajo se plantea un conjunto de estrategias pedagógicas (de enseñanza y de aprendizaje) dirigidas a fortalecer las competencias socioemocionales en los estudiantes, con el propósito de crear una red de promoción en contra el bullying escolar y cualquier otra forma de maltrato entre estudiantes; así mismo brindar en cada estudiante recursos de tipo cognitivo, social y emocional que lo preparen para prevenir y -en caso de que aparezca- atender de forma proactiva una situación que pueda surgir en este sentido.

Esta iniciativa se fundamentará en un enfoque de trabajo por talleres, en el cual se conforma un equipo de trabajo y se precisa una participación activa de cada uno de los miembros que participan de él; los estudiantes en compañía del docente se hacen cargo de un tema, problemática o tarea que los vincula y con los aportes que individualmente brinda cada uno, logran hacer una construcción colectiva alrededor de los aprendizajes. Maya (2007) explica que “los estudiantes se ven estimulados a dar su aporte personal, crítico y creativo, partiendo de su propia realidad y transformándose en sujetos creadores de su propia experiencia y superando así la posición o rol tradicional de simples receptores de la educación” (p. 17)

Entonces, además de ser una forma de trabajo y participación grupal por excelencia, el taller se convierte en una oportunidad para que tanto estudiantes como docentes desarrollen y compartan experiencias alrededor de un mismo objetivo. Betancourt, Guevara y Fuentes (2011)

manifiestan que “el papel que desempeña el docente consiste en orientar el proceso, asesorar, facilitar información y recursos, etc., a los sujetos activos, principales protagonistas de su propio aprendizaje” (p. 19). De este modo, el taller pedagógico sobre *recursos virtuales antibullying, un enfoque desde la competencia socioemocional*; se encuentra estructurado en tres 3 módulos que se complementan entre sí, a su vez, cada módulo responde a acciones que apuntan al componente de promoción, prevención y atención del acoso escolar.

Al plantearse el desarrollo de talleres alrededor del fortalecimiento de competencias socioemocionales en cada uno de los estudiantes, surgirán nuevos intereses y formas de valorar las situaciones y encarar el maltrato entre compañeros; el apoyo, la asesoría y el acompañamiento de los docentes dejará percibir en sus estudiantes lo importante que son para ellos su bienestar físico y emocional.

La metodología por talleres pueden convertirse en una manera de crear un clima de seguridad y confianza para los niños que -en su rol de víctimas- llegan a pensar que están solos y que les queda imposible denunciar, parar o salir de una situación de bullying; crear un clima de preocupación conjunta frente a una problemática que puede llegar afectar a cualquier miembro del grupo puede proporcionar un cambio de actitud positivo.

En los anexo del presente informe se describe la propuesta de taller.

## Conclusiones

En este estudio, se contó con un instrumento y dos informantes para recoger los datos sobre el estado de las competencias socioemocionales de los estudiantes, mientras que para caracterizar las experiencias sobre bullying de ellos mismos, se logró contar con cuatro instrumentos y dos informantes, de entrada puede concluirse -con relación a los instrumentos- que a la hora de caracterizar el estado de estas competencias se contó con menos datos o información de tipo cualitativa que logran describir mejor los comportamientos socioemocionales de los estudiantes y a partir de allí conocer mejor sus desempeños a la hora de hacerle frente a una situación de violencia, como el bullying.

No obstante, desde las dos miradas que hicieron los padres y los estudiantes a los componentes valorados en el constructo de competencia socioemocional, se hallaron coincidencias y diferencias que bien aportaron al objetivo general del estudio.

A nivel de género, sobre la competencia socioemocional de los participantes se puede concluir que las estudiantes mujeres obtuvieron mejores valoraciones que sus compañeros hombres, sobre todo, en lo que respecta al componente de la conciencia social, en donde la diferencia fue mucho más amplia; en este hallazgo hubo coincidencia entre padres y estudiantes.

La variable de grado, permitió determinar que los estudiantes del grado 4° gozan de mayores competencias en el plano de la conciencia social, es decir habilidades sociales, resolución de conflictos y empatía, lo que entra en contraste con las altas puntuaciones que los relaciona con el rol de agresores. Para los estudiantes del grado 5° las competencias asociadas al autocontrol, la conducta asertiva, la autogestión emocional y las habilidades de afrontamiento que hacen parte de la regulación emocional resultaron ser mejor valoradas que las de sus compañeros de 4°.

Con respecto a la edad, se halló coincidencias entre las estimaciones de los padres y los estudiantes a la hora de valorar el desempeño del grupo que tiene 12 o más años, encontrándose que estos estudiantes tienen los porcentajes más bajos en los tres bloques de competencias socioemocional en comparación con los grupos de 8 - 9 y 10 - 11 años. Dicha información podría ser esencial para comprender los altos porcentajes que los estudiantes de 12 años o más tuvieron en ítems relacionados con el perfil de agresores y el perfil de testigos en el cuestionario sobre bullying.

Otra de las conclusiones a las que se puede llegar con este estudio, es que si bien es cierto que surgió una tendencia significativamente alta de estudiantes que desde su experiencia dicen conocer de qué se trata la problemática, parece ser que no tienen claridades con respecto a los detalles o requerimientos propios de este tipo de violencia escolar. Es decir, en menor o mayor medida a los estudiantes les falta claridad y profundidad teórico-conceptual en el conocimiento y la comprensión de la problemática. Por ello, una de las primeras buenas prácticas que se deben aplicar frente a una situación de bullying, es saber de qué se trata. Porque el conocimiento general que se tenga sobre el tema, permitirá un mejor tratamiento de casos específicos que puedan presentarse en la institución, o mejor aún, ayudará a realizar mejores tareas de prevención y detección de casos evitando así sobrestimar o desestimar la gravedad del asunto.

De otro lado, en la tarea de caracterizar la experiencia que sobre bullying tienen los estudiantes de los grados que participaron del estudio, queda claro que bajo el paraguas de agresión verbal, en las relaciones de los estudiantes predominaron los sobrenombres y los insultos como formas primordialmente usadas para ofender, humillar, menospreciar o ridiculizar a otros, sin embargo también se encontró cierto alto grado de tolerancia o naturalización en el



uso de sobrenombres, sobre todo en lo que respecta a los estudiantes quienes logran diferenciar y admiten el uso de sobrenombres cargados –para ellos- de afectividad o familiaridad, argumentando que varios de estos sobrenombres los tienen “desde pequeños”. Al mismo tiempo, la mayoría de estudiantes reconocen y rechazan los sobrenombres que tiene la intención de herir o agraviar en un momento determinado.

La entrevista a docentes, los encuentros con el grupo focal y los aportes que en términos de frecuencia arrojaron las guías de observación, y el cuestionario relacionado con bullying escolar permitieron develar formas concretas en las que se dan situaciones de agresión entre los estudiantes; aunque varias de las historias contadas por los ellos, aluden a casos de agresiones físicas, verbales o mixtas que suceden de manera casual, en un lugar concreto y por circunstancias específicas, es verdad que esta clase de situaciones, muchas veces, al quedar mal resueltas o peor aún, al quedar sin resolver, podrían ser el caldo de cultivo que generen abusos posteriores, probablemente de mayor complejidad como el bullying.

Sobre la experiencia personal con el bullying, a pesar de que se contó con 30 ítems que lograron dar cuenta de aquellas formas más comunes en las que se da o no la problemática estudiada, desde los roles de agresor, de víctima y de testigo, se dejó entrever una marcada tendencia de los estudiantes a responder de manera mayoritaria, que ellos no se consideran ni víctimas ni tampoco agresores; tal situación genera ruido si se toman en cuenta otros aportes teniendo en cuenta las variables de edad, género y grado que discrepan de dicho resultado. Con relación al género las mujeres cuentan con mayor porcentaje de victimización y por consiguiente los hombres puntuaron más alto en el perfil de agresores.



Con relación a los estudiantes agresores, desde este estudio podría otorgársele validez a la teoría sobre el funcionamiento social alto que de acuerdo a las investigaciones de Sutton, Smith y Swettenham (1999) citados por Calvo (2007) tendrían los estudiantes denominados “matones” quienes con su capacidad para intimidar distan de encajar en el estereotipo común de agresores con escasas habilidades sociales, muy por el contrario, en los estudios de este grupo de autores, los agresores manifestaron una alta comprensión de los estados mentales y emocionales de sus compañeros, además de la capacidad para manipular situaciones y desde allí poder sostener los procesos de victimización, con la sistematicidad que se da dentro del bullying. Para este caso concreto, se pueden mencionar las altas puntuaciones que obtuvieron los estudiantes del grado 4° en el bloque de conciencia social, siendo identificados al mismo tiempo como los grupos donde existe mayor tendencia hacia el perfil de agresores.

En lo que respecta a las acciones que en materia de bullying ha emprendido la institución educativa participante, a la hora de ponerle pecho a este tipo de situaciones, existen discrepancias entre los docentes y los estudiantes. Mientras que los estudiantes expresan que en la actualidad se cuenta con acciones instituciones dirigidas a prevenir y contrarrestar las situaciones de bullying, aunque –para ellos- no son aplicadas por todos los maestros de la institución. Los docentes por su parte tienen claro que hace falta una exploración mucho más amplia sobre el fenómeno del bullying, una caracterización clara y ajustada de lo que realmente ocurre en su institución y unas directrices escolares claras y efectivas; a la luz de la normativa legal que actualmente rige dentro del país (ley 1620 y decreto 1965 de 2013).

Es claro que el desarrollo de la ley exige un estudio atinado y una amplia comprensión de la misma; pero sobre todo, el apoyo suficiente para que en lo cotidiano se refleje la corresponsabilidad entre los distintos actores implicados en favorecer la convivencia escolar de las instituciones educativas. Además de ello, se requiere que los principios fundamentales de la ley, sean estudiados e interpretados desde un punto de vista pedagógico; porque es precisamente a través de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se podrá darle forma a los lineamientos establecidos en ella.

Finalmente, en lo que concierne al diseño de la propuesta por talleres aquí trazada, podría concluirse que esta iniciativa vendría siendo una pequeña demostración de todo lo que podría hacerse para trabajar por una escuela segura, la que responde a unos niveles de convivencia deseables y prósperos, en procura del bienestar colectivo e individual de sus miembros, desde el más pequeño hasta el mayor, desde el más competente hasta el menos habilidoso socioemocionalmente, desde el más agresivo hasta el más pacífico; todos sin excepción, estamos llamados a prepararnos para uno de los mayores sentidos de la existencia humana –ese que se revela todos los días-: en el encuentro con el otro.

### **Recomendaciones**

De acuerdo a las situaciones halladas en la institución educativa la primera recomendación va dirigida a que el plantel educativo indague por las manifestaciones de abuso o maltrato psicológico que se da entre los estudiantes, pues docentes y estudiantes aludieron de forma reiterada a la agresión que salta a simple vista, las agresiones física y verbal. Sin embargo

aquellas situaciones donde se sufre daño, sin que sea evidente; dejan huellas devastadoras, para quienes las padecen.

En aras de esclarecer y comprender mejor las dinámicas que acontecen con los grupos de estudiantes que pertenecen a los modelos de educación flexible de la institución educativa, Procesos Básicos y Aceleración del Aprendizaje, quienes de forma reiterada fueron identificados, tanto por estudiantes como por docentes, como grupos con conductas disruptivas y mayores problemas de convivencia escolar, se sugiere -en lo posible- llevar a cabo investigaciones futuras que permitan profundizar en el conocimiento de la relación que puede existir entre las características de población –considerada vulnerable- a quien va dirigida estos modelos de educación flexible y los comportamientos violentos que pueden desarrollar dentro de los ambientes escolares.

Con relación a las familias, se recomienda a la institución crear y ejecutar una estrategia donde logren comprometer a los padres y acudientes con la tarea de fomentar en sus hijos habilidades socioemocionales, desde pautas de crianza que bajo ninguna circunstancia legitiman los procesos de abuso de poder y victimización, pues estos modelos en la familia, repercuten claramente con los comportamientos de los niños en la escuela.

Por último, relacionado con la ruta que se deja aquí trazada para el trabajo por talleres desde la competencia socioemocional, como estrategia antibullying; se recomienda a toda la comunidad educativa, especialmente, a los directivos docentes y a los docentes que se esfuercen por aprovechar las bondades que ofrece la web 2.0, donde hay un mundo de posibilidades para enseñar y aprender de forma distinta, interesante y significativa, tomando las capacitaciones

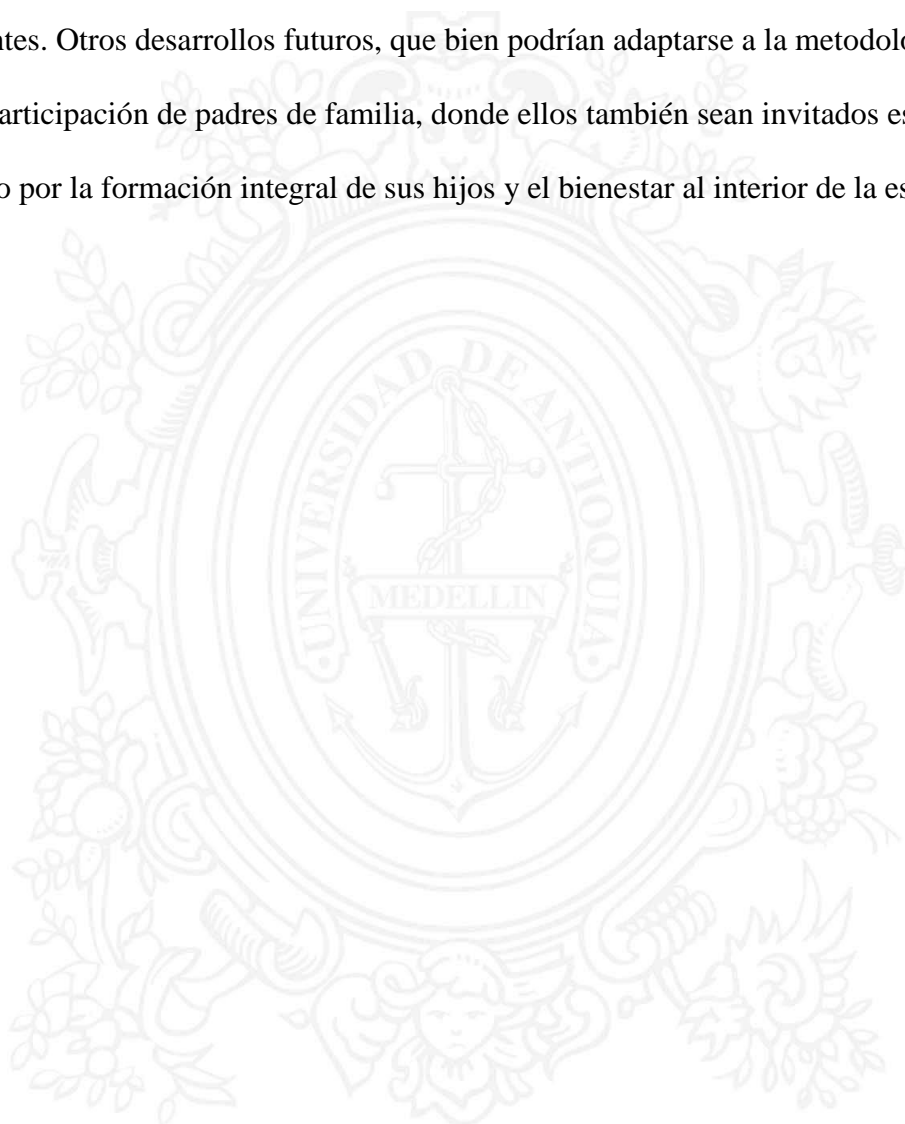


UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

necesarias sobre este tipo de herramientas y acompañando de forma permanente a los estudiantes. Otros desarrollos futuros, que bien podrían adaptarse a la metodología por talleres es la participación de padres de familia, donde ellos también sean invitados especiales hacia el trabajo por la formación integral de sus hijos y el bienestar al interior de la escuela.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Taller pedagógico antibullying: Un enfoque desde la competencia socioemocional

### FUNDAMENTACIÓN

La construcción del presente taller surge como respuesta a los hallazgos encontrados en la investigación que lleva por nombre *el bullying escolar y la competencia socioemocional: hacia el diseño de estrategias educativas antibullying*, llevada a cabo en la I.E. Eduardo Santos de la Ciudad de Medellín (entre los años 2014 y 2015). A través de la cual se realizó una identificación en cuanto a las percepciones (conocimiento-experiencia) que sobre bullying tenían los estudiantes de los grados 4° y 5° de básica primaria y así mismo, una caracterización de sus competencias socioemocionales. Ello con el fin de detectar situaciones específicas y contrastar los resultados que dieran luces sobre qué y cómo intervenir –pedagógicamente hablando- los problemas de convivencia escolar relacionados directamente con situaciones de acoso, desde un fortalecimiento de los componentes esenciales de la competencia socioemocional.

Las consideraciones que sustentan el diseño de este taller pedagógico tienen dos grandes vertientes, por un lado la que tiene que ver con la comprensión y descripción de conductas de acoso en los grupos participantes del estudio y por el otro, la relacionada con las características más sobresalientes que configura las competencias socioemocionales en ellos. De entrada cabe afirmar que la existencia de maltrato entre pares, es una razón de peso para que haya un giro en la mirada hacia la formación de la competencia socioemocional de los estudiantes. Lo plantea Zapata (2012) al expresar que “cuando somos emocionalmente educados podemos manejar situaciones emocionales difíciles que a menudo llevarían a conductas agresivas y violentas” (p.



114). La apuesta por educar en este tipo de competencias, claramente se justifica como una de las formas más esenciales de hacerle frente a los comportamientos dañinos al interior de las escuelas. Además, desde los diversos aportes que se han hecho al respecto, con la educación emocional se busca desarrollar en el estudiante cualidades que le brinden un mayor nivel de autoconocimiento y autodeterminación a la hora de tomar decisiones o resolver algún dilema en su vida. Bisquerra (2003) sostiene que hay evidencia que las competencias emocionales constituyen un componente importante de bienestar personal, que al mismo tiempo redundan en mayor bienestar social.

Hoy como nunca antes está claro que la experiencia del vínculo con la escuela, debe enriquecer el proceso de desarrollo de la persona que hace parte de ella, ojalá, en todas las formas posibles. Si se parte de la idea, de que se llega a la escuela con el fin último de formarse y salir convertido en alguien con más, y mejores capacidades para surgir en la sociedad a la que se pertenece; entonces la escuela debe ser sinónimo de preparación, progreso y autorrealización de las personas; porque ¿quién iría a la escuela para convertirse en una versión más pobre de sí mismo? De ahí que las escuelas, deberían ser por excelencia espacios propicios y altamente preparados para potenciar además de las competencias académico-cognitivas, las emocionales y sociales de cada una de las personas que allí se forma.

#### *Sobre la política de mitigación de la violencia escolar en Colombia.*

Actualmente todas las instituciones educativas del país tienen el reto de poner en marcha los distintos protocolos de atención que estima la ley 1620 de 2013, lo que implica responder a las demandas del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, en cada uno de sus tres niveles: nacional, territorial e institucional y desde allí, adoptar las distintas herramientas creadas por

dicha ley y que se encuentran reglamentadas bajo el decreto 1965 de éste mismo año; entre estas herramientas se destaca el sistema de Información Unificado (Art. 28), la Ruta de atención Integral (Art. 29), y las Alianzas para la orientación Escolar (Art. 32). Cada uno de estos recursos -contemplados en la ley- tienen sentido y recobran mayor importancia, en la medida en que logren ser acogidos, contextualizados y puestos en práctica en cada una de las instituciones educativas del país.

Desde la aprobación y divulgación de la ley 1620, han transcurrido cerca de 2 años, tiempo en el cual cada institución educativa –a la fecha- ha tenido que institucionalizar su propio Comité Escolar de Convivencia e incorporar dentro del manual escolar las acciones concretas que estén dirigidas a la mitigación de la violencia escolar. Aunque que la ley 1620 y su decreto 1965 hace varios meses entraron en vigencia, hoy en día -por lo menos- la institución participante de la investigación: *El bullying escolar y la competencia socioemocional: Hacia el Diseño de Estrategias Educativas Antibullying*, apenas se encuentra reuniendo esfuerzos por atender a las medidas establecidas por la ley, frente a la atención de las situaciones tipo I (Art. 42) tipo II (Art.) y situaciones tipo III (Art. 44). No obstante, en lo que respecta a los componentes de *promoción (Art. 36), prevención (Art. 37) y atención (Art. 38)* en este momento son una tarea que aún está pendiente.

#### *Sobre el taller como estrategia didáctica*

A la luz de los hallazgos que arrojó la investigación a partir de la cuál nace y se configura el presente taller y respondiendo a las directrices que en materia de prevención, promoción y atención dictamina la ley 1620 de 2013, se plantea la metodología del taller como una forma de

empoderar a los estudiantes sobre la problemática del bullying y la forma de hacerle frente a este tipo de situación con la ayuda de herramientas tan esenciales como las que brinda la competencia socioemocional.

Una de las bondades primordiales del taller, como estrategia didáctica, es la posibilidad que brinda de articular en un mismo escenario la teoría con la práctica; Ander-Egg (1999) en su texto *El Taller, Una Alternativa de Renovación Pedagógica*, expone que el taller “se trata de una forma de enseñar pero sobretodo de aprender, mediante la realización de ‘algo’ que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo”. (p. 10). De este aporte se derivan dos principios básicos de la estrategia del trabajo por talleres, el primero tiene que ver con el aprender haciendo y el segundo es el aprender en grupo; ambos considerados como condiciones para que surja un aprendizaje desde la construcción de significados.

### **OBJETIVO GENERAL**

Plantear una propuesta de taller pedagógico, basada en competencias socioemocionales, dirigida a la promoción, prevención y atención de las situaciones de bullying escolar; que responda a los lineamientos de la ley 1620/13; con miras al mejoramiento de la convivencia escolar y social en los grados cuarto y quinto de básica primaria de la I.E. Eduardo Santos.

### **DELIMITACIÓN DE CONTENIDOS**

### *Competencia Socioemocional*

Los instrumentos empleados para recoger los datos que permitieran caracterizar las competencias socioemocionales de los estudiantes de los grados 4° y 5 quienes participaron en la investigación, buscaban indagar por el constructo de competencia socioemocional contemplada desde tres bloques (Figura. 1 )

Luego de hacer un recorrido conceptual del constructo de competencia socioemocional, dentro del marco teórico del proyecto de investigación al cual se encuentra vinculada esta propuesta de taller pedagógico antibullying, la competencia socioemocional queda comprendida como: *el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes específicas que adquiere una persona a lo largo de toda su vida, para ser capaz de identificar, manejar, regular y expresar de forma satisfactoria sus emociones; al mismo tiempo que puede reconocer y comprender las circunstancias y las manifestaciones emocionales de las personas con las que se relaciona cotidianamente.* De ahí que, se parta del hecho de que las competencias socioemocionales tienen relación directa con las dimensiones intra e interpersonal de cada persona, por lo tanto, la adquisición y el dominio de las competencias socioemocionales suponen bienestar y éxito en la esfera de lo personal y lo social.

Cabe anotar que cada uno de los componentes de la competencia socioemocional que configuran esta propuesta taller se interrelacionan, es decir, todos en conjunto configuran este tipo de competencia en cada persona; sin embargo, para confirmar que alguien es competente en su esfera social y emocional, no basta con que se tenga un conocimiento amplio sobre el mundo socio-afectivo y emocional propio y ajeno, sino que -también- se hace necesario saber cómo, cuándo y en qué situaciones poner en juego eso que se conoce; ya que la competencia se



demuestra y se valora cuando se puede poner en práctica –y con buenos resultados– aquello que se conoce, de acuerdo a las demandas del contexto y de las situaciones particulares.

### *Perfiles dentro del bullying y Competencias socioemocionales*

En los estudiantes agresores o con perfil de victimarios dentro de una situación de bullying, cuyas respuestas socioemocionales tienden a ser impulsivas-agresivas, el aprendizaje y la puesta en práctica de la empatía y la conducta prosocial le permitirán no sólo reconocer las emociones y los sentimientos en el otro, sino también comprender que es necesario y gratificante acudir a acciones que benefician a los demás, sin que haya una recompensa o reconocimiento externo por hacerlo; más allá de la satisfacción individual por obrar de forma justa y positiva. La empatía y la actitud prosocial, no se reduce a identificar las emociones de los demás sino que exige ir más allá de la percepción emocional para entender lo que afecta al otro y buscar posibles formas de ayudarlo; una palabra de aliento, un elogio, la misma escucha y la demostración de afecto y generosidad serían formas de hacerlo. Cuando se es empático se evita la hostilidad y el maltrato hacia los otros. Un trabajo en competencias socioemocionales para estudiantes agresores debe tener como fundamento, además de la autorregulación emocional, la empatía y la conducta prosocial antes mencionadas, el manejo de la tolerancia a la frustración y las tensiones, donde será clave la autogestión emocional.

Para los estudiantes con tendencia a ser victimizados, es necesario fortalecer en ellos aspectos de la competencia socioemocional que los prepare para ser asertivos, en este caso la conducta asertiva actúa principalmente como un agente protector, que impide o reduce la aparición de un proceso victimizador. Ser asertivo es un aprendizaje que requiere un



reconocimiento de las habilidades comunicativas con las que se cuentan, ponerlas en práctica siempre que se considera necesario y con el mayor control posible de las emociones; lo que garantiza el éxito al resolver la situación dada. De otro lado, las personas con alguna propensión a ser víctimas suelen tener sentimientos negativos hacia sí mismas, por lo que se hace necesario un trabajo desde el autoconcepto positivo y la autoestima; habilidades que le brindan un mayor nivel de autoconocimiento y autodeterminación a la hora de sentirse valioso, tomar decisiones o resolver algún dilema en su vida.

Finalmente, con relación a los testigos que pueden asumir un papel como defensores o como cómplices en una situación bullying, es de vital importancia desarrollar -especialmente en los que son identificados como testigos-cómplices-reforzadores la capacidad para expresar las opiniones, los deseos y los sentimientos en el momento indicado y con las personas adecuadas; saber defender o protestar con argumentos y de manera respetuosa a lo que se tiene derecho, poder decir “sí” o “no” cuando sea necesario, hacerle frente a la presión de un grupo, negarse si es oportuno poder decir ¡para!, ¡no estoy de acuerdo con lo que haces! ante un caso de bullying. Con los testigos-cómplices-indiferentes se debe crear conciencia del valor que tienen dentro de una situación de bullying, una manera esencial de hacerlo es haciendo que tengan un conocimiento y manejo de su propio mundo emocional, una vez logrado, más fácil que puedan identificar emociones, estados en ánimo en los demás, decidiéndose a actuar de forma oportuna. Porque quienes agreden seguramente se sentirán confrontados frente a alguien que es capaz de poner límite a su conducta de maltrato; una palabra adecuada, una expresión, un gesto, un comportamiento asertivo pueden ser muy útiles a la hora de detener las bromas pesadas u otras situaciones que desencadenan el acoso y la intimidación.

## PLANEACIÓN Y METODOLOGÍA DEL TALLER

### GENERALIDADES

#### **Ejes Problematicadores**

En la presente propuesta de taller, los ejes problematicadores se constituyen como las distintas preguntas orientadoras que rigen cada uno de los encuentros del taller. Al interior de cada pregunta se evidencia una necesidad por conocer, reflexionar o profundizar en un contenido específico; contenido a través del cual se desarrollan y se alcanzan los objetivos que se tienen para cada sesión de trabajo.

#### **Conceptos relacionados**

Cabe explicar que cada una de las actividades aquí planteadas tiene -por lo menos- un propósito claro y directo sobre lo que se busca reflexionar o fortalecer en los estudiantes; sin embargo en cada una de ellas se abordan categorías, concepciones, representaciones, clasificaciones, definiciones, etc. que en conjunto, permitirán nutrir el desarrollo de cada actividad.

#### **Temporalización**

Se estipula que este taller tenga una duración de 1 mes y medio trabajando 2 encuentros semanales de 45 a 55 minutos cada uno.

#### **Recursos y material**

Se constituyen como el conjunto de ayudas o herramientas de tipo visual, auditivo, escrito y gráfico necesarios para llevar a cabo cada uno de los talleres. En esta propuesta de taller pedagógico, se contará con herramientas interactivas (Pixton-comics) que brindará la posibilidad a los usuarios, en este caso estudiantes participantes, de ser colaboradores y creadores de contenidos desde una comunidad virtual y respondiendo a los objetivos que persigue el taller antibullying. También haciendo uso del internet, se visitará un portal educativo con el fin de explorar algunos de los contenidos necesarios de abordar dentro de la comprensión del fenómeno bullying y allí mismo, se diligenciará por los menos 3 encuestas virtuales (Fundación Movimiento) con resultados cualitativos, cuantitativos y gráficos sobre las respuestas dadas por los participantes, finalmente, dentro de los recursos virtuales se acercará a los estudiantes al aprovechamiento de Podcast sobre bullying (canciones e información sobre el tema)

También se contará con audios de spots para que a partir de allí los estudiantes hagan sus propias creaciones de campañas de sensibilización en contra del bullying.

Aunque el taller cuenta con algunos recursos interactivos, que exige el uso de herramientas tecnológicas como el computador y por supuesto la accesibilidad de navegación, el espacio del taller tendrá programación de encuentros donde las habilidades comunicativas básicas (expresión oral, escucha, lectura y escritura) son recursos humanos esenciales para cumplir con la tarea común que se tenga. Los espacios y recursos físicos necesarios, y también el material escolar que se requiera para cada actividad, estarán descritos en cada una de las sesiones o encuentros de taller.

### **Principios del Taller Antibullying**

Tiene una metodología participativa, donde cada uno de los estudiantes hace sus aportes desde la responsabilidad y el compromiso colectivo.

Aunque desde los ejes problematizadores se plantea una situación por resolver, los encuentros deberán estar centrados principalmente en las inquietudes, intereses y necesidades que en común tenga el grupo participante, sobre todo en relación con las situaciones de bullying escolar.

Las actividades de los talleres no son interdependientes, lo que significa que es posible que se realicen en cualquier orden, según las necesidades e intereses que tengan en el grupo o de acuerdo con una planeación institucional. No obstante, cada una de las estrategias del taller apunta a desarrollar la competencia socioemocional de los estudiantes, con miras a reducir las situaciones de bullying y otras violencias escolares.

### **Resumen de la sesión y Retroalimentación**

Resulta muy valioso que al cierre de cada encuentro, se invite a los estudiantes a que realicen un recuento o síntesis de los principales conceptos abordados y así mismo, el docente a través de una reflexión o de la generación de conclusiones logre hablar de los aciertos y aspectos más positivos del trabajo que se haya realizado, recalcando la participación de los estudiantes en la construcción individual y colectiva del taller, y de igual manera poner en evidencia los aspectos que se pueden reforzar y mejorar para los futuros encuentros. En el ejercicio de retroalimentación también es válido que el docente quien dirige reciba comentarios y sugerencias por parte de los estudiantes participantes, ello le permitirá dirigir su atención a situaciones que pueden estar pasando desapercibidas y encaminar el trabajo por rutas mucho más ajustadas a las necesidades e interés de quienes llevan cabo el taller.

Contemplado así, la tarea de retroalimentar se convierte en una reflexión sobre la acción que busca llevar al estudiante hacia una “conciencia del aprendizaje” o “aprendizaje estratégico” conceptos estrechamente ligados al enfoque metacognitivo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, donde constantemente se conduce al aprendiz –entre otras cosas- a planificar, monitorear y evaluar sus propios logros, en busca de un aprendizaje cada vez más autónomo.

El ejercicio que se propone para cada taller, se realiza en forma de preguntas abiertas las cuales podrán ser resultas y compartidas de forma escrita u oral por cada estudiante. Algunas de ellas serían:

¿Qué aprendiste?

¿Qué te pareció difícil?

¿Qué fue lo que más te agradó del encuentro?

¿Para qué te podría servir lo que aprendiste?

### **Evaluación final**

Culminados todos los encuentros del taller, se puede destinarse un encuentro completo (estilo ágape) para que cada participante exprese lo que lo que significó para él / ella la construcción y participación de la experiencia; esta evaluación además de valorar el cumplimiento de los objetivos generales del taller, busca ser un espacio de reflexión que deje abierta la tarea de continuar profundizando en el tema y en las competencias sociales y emocionales necesarias para afrontar los retos que trae la vida. La evaluación final se organiza como un *conversatorio* el cuál se propicia alrededor de un banco de preguntas previamente elaboradas y escritas por el docente quien dirige; a partir de los interrogantes se invita a los participantes a dar sus opiniones.



Como parte complementaria de la evaluación final, -si se desea-se puede diseñar una planilla o formato para ser resuelto de forma escrita y tener evidencias sobre la información aportada por los participantes.

## DESCRIPCIÓN

### Encuentro Uno

- **Nombre de la actividad:** Golpear con palabras
- **Eje problematizador:** ¿Sabes cuándo se golpea a otro con palabras?
- **Objetivo:** prevenir situaciones de agresión verbal, a partir del fortalecimiento del autoconcepto positivo y las acciones de empatía que puedo tener hacia los demás.
- **Competencias socioemocionales:** empatía-asertividad
- **Conceptos relacionados:** autoconcepto, discriminación, insulto, exclusión.
- **Desarrollo:** La actividad principal del encuentro está basada en la lectura y el análisis de un cuento sobre maltrato entre compañeros llamado: “JUUL” de los autores Gregie de Maeyer y Koen Vanmechelen (1996).

La cruda y abominable historia de Juul, cuenta la triste historia de autodestrucción por la que pasó alguien que en busca de ser aceptado, terminó acabando con él mismo; poco a poco fue quitándose cada parte de su cuerpo que era motivo de burla para los demás.

La historia aunque desgarradora, debe dejar un mensaje claro donde los estudiantes comprendan que los insultos, las burlas permanentes, la descalificación, la exclusión, las humillaciones y otras acciones indebidas pueden llegar a destruir la vida de una persona, como en el caso de JUUL.

### “Propósito” del insulto

Previo a escuchar el video de la narración del cuento, se puede reflexionar con los estudiantes sobre la experiencia que ellos han tenido con los insultos, se les invita a que participen respondiendo algunas preguntas como las siguientes:

- |                                                                            |                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ¿Alguna vez te han insultado?                                              | ¿Cómo te has sentido cuando te han insultado? ¿De qué forma has reaccionado?                                          |
| ¿Has llegado a insultar a alguien? si lo hiciste, ¿qué te condujo hacerlo? | ¿Alguien del grupo podrían decir que nunca ha insultado a alguien?                                                    |
| ¿Con qué motivos se insulta la gente?                                      | ¿Cuáles podrían ser las consecuencias que traería a una persona el estar expuesto a insultos de una forma permanente? |

Las preguntas pueden variar según las respuestas que se vayan dando en el grupo.

Con el fin de conceptualizar lo que significa insultar, se propone que cada estudiante con una palabra defina o le busque un sinónimo a la palabra insulto. A partir de la lluvia de palabras que vinculadas con el insulto se generen durante el ejercicio, el maestro ayudará a construir una única definición grupal que se ajuste a la conceptualización real del término, con relación a los aportes del grupo.

Ejemplo lluvia de palabras vinculadas con la acción de insultar:

- |            |              |
|------------|--------------|
| Atropellar | Menospreciar |
| Molestar   | Hacer daño   |
| Incomodar  | intimidar    |
| Ofender    | Lastimar     |
| Agraviar   | Provocar     |
| Avergonzar | Ultrajar     |
| Humillar   | Deshonrar    |
| Herir      | difamar      |

Seguidamente, los estudiantes -si cuentan con un computador para cada uno- ingresaran al link dado por la docente, o en caso contrario, será proyectado de tal forma que se garantice un buen sonido y visibilidad de las imágenes del cuento.

### Golpear con palabras

¿De qué trata Juul?

Luego de escuchar el cuento, el docente les pedirá a los estudiantes que recuerden algunas de las burlas o vejaciones a las que fue expuesto Juul, y traten de imitar lo que le gritaban por ejemplo:

“¡Tienes mierda en el pelo!” ¡Caca roja!	"¡Orejudo!" Dumbo! ¡Alza el vuelo! "
“¡Mira, mira” Juul bizquea!” “¡Bizzo! !Bizzo!”	“¡Tartaja! ¡Baboso! ja, ja, ja ¡miren, Juul no sabe hablar!”
“ ¡Juul el patizambo! ¡Juul piernas torcidas!, ¡Desgraciado!”	“¡Juul, silla de ruedas!”
“¡Juul tiene brazos de salchicha!”	“¡Qué pena de torso!”

### ¿Me identifico con Juul?

La docente pide a los estudiantes que tengan “un momento a solas” o consigo mismo, que busquen un espacio donde puedas cerrar los ojos y reflexionar sobre su propio cuerpo, siguiendo las preguntas o comentarios que se les hace.

Visualiza cada parte de tu cuerpo y piensa:

Físicamente, ¿En qué te pareces a tus padres?	¿Alguna vez han criticado o han hecho comentarios incómodos con respecto tu cuerpo?
-----------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------



¿Cuáles son las cosas de tu cuerpo que más te gustan o te hacen sentir orgullo?	Si pudieras hacerlo ¿cambiarías alguna parte de tu cuerpo?
¿Te gusta cómo te ves?	¿Sientes que a los demás les agradas como eres?

Se entregará material como: papel de colores, marcadores, vinilos, etc. se conformaran subgrupos y se dividirán responsabilidades así: algunos grupos por parejas harán una representación de Juul antes de los insultos, otro grupo lo dibujará mientras se va arrancando trozo a trozo cada parte del cuerpo y un tercer grupo representará a Juul luego del encuentro con Nora.

Se brinda un espacio para socializar los dibujos que cada subgrupo realizó y alrededor de estos carteles lo estudiantes que así lo deseen, hablaran sobre aquellos aspectos que reflexionaron sobre su propio cuerpo. Se puede iniciar hablando sobre el parecido que se tiene con el papá y con la mamá (con el fin de que se propicié un ambiente de confianza y familiaridad).

“Entonces llegó Nora”

“Lo bañó,

Lo acarició y le dijo cosas bonitas.

Nora puso a Juul en la silla de la muñeca.

Y después de mirarlo un largo rato, le preguntó

"¿Qué es lo que te ha pasado?"

Nora cogió un lápiz y se lo puso a Juul a en la bocal.

Le dio una hoja de papel..

Y entonces Juul comenzó a escribir....

Por parejas se entregará -de forma impresa- la parte final del libro, y se hará una construcción del perfil de Nora.

¿Quién es Nora? ¿Qué cualidades tiene Nora? ¿Qué representa Nora en la historia?  
¿Con qué puede relacionar la tarea de Nora? ¿He sido “una Nora” para alguien que está sufriendo?  
¿Qué tenía o sentía Nora para querer darle la mano a Juul el niño desmembrado?  
¿Por qué es importante ser sensible frente a lo que le sucede a otros?

La docente líder del grupo, aprovechará este momento para introducir el concepto de **empatía** a la luz de las acciones Nora hacia Juul.

Ejemplo de reflexión:

A pesar del lamentable estado en el que termina Juul, aparece alguien que se interesa por escucharlo, por conocer su historia y ayudarlo. Cuando se es empático podemos evitar la hostilidad y el maltrato hacia los otros.

La empatía no se reduce a identificar y comprender las emociones de los demás sino que exige ir más allá de la percepción emocional para entender lo que afecta al otro y buscar posibles formas de ayudarlo; una palabra de aliento, un elogio, la misma escucha y la demostración de afecto y generosidad son formas de hacerlo.

→ **Recursos y materiales:**

El cuento es narrado y acompañado por las imágenes originales del libro en el enlace de youtube que se encuentra a continuación:

<https://www.youtube.com/watch?v=7RUJSZpSvPM>

También se puede acceder al cuento en formato PDF, haciendo clic en la siguiente dirección:



<https://micolederiogordo.files.wordpress.com/2010/01/4016436-juul.pdf>

Copia de la historia para análisis más detallados (ver texto anexo. La historia de Juul)

Papel bond, marcadores y cinta gruesa

→ **Tiempo de duración:** 50 minutos.

→ **Resumen del encuentro y retroalimentación:**

El docente puede hacer una síntesis de conceptos trabajados de forma corta y clara con el fin de que allá una mejor asimilación, al cierre del encuentro.

Algunas ideas breves que se deberían llevar los estudiantes serían:

- Las palabras por sí solas no humillan a las personas, por ejemplo cerdo, mosquito, lagartija son nombres de animales, sin embargo, la intención de herir con ellas, es lo que las hace peligrosas, seguramente si se le grita a alguien “¡eres un cerdo!” “¡maldita lagartija!” esas palabras cobran otro sentido, en este caso dañino.
- Los insultos son agresiones verbales que deterioran la autoestima de las personas hacia quienes van dirigidos.
- Un insulto o un apodo pueden ser el motor de arranque para otro tipo de agresiones, es mejor evitarlas.
- Tener actitudes empáticas hacia los demás son formas de protegerlas y demostrarles cuanto nos importan.

- Todas las personas buscamos ser valoradas y aceptadas por los demás, de lo contrario habrán sentimientos negativos hacia sí mismo; la desolación, la frustración y la desdicha nos alejan del bienestar personal y emocional.

---

## Encuentro Dos

- **Nombre de la actividad:** ¡Tú tienes la clave!
- **Eje problematizador:** ¿Cuál es mi responsabilidad frente al acoso?
- **Objetivo:** Crear conciencia del valor que tienen los testigos dentro de una situación de bullying a partir de la representación de comportamientos asertivos.
- **Competencias socioemocionales:** Regulación Emocional- Asertividad
- **Conceptos relacionados:** espectadores, Conducta asertiva.
- **Desarrollo:**

El contenido central que se desarrollará durante el encuentro es la caracterización del rol que cumplen los estudiantes que observan las agresiones o situaciones de bullying.

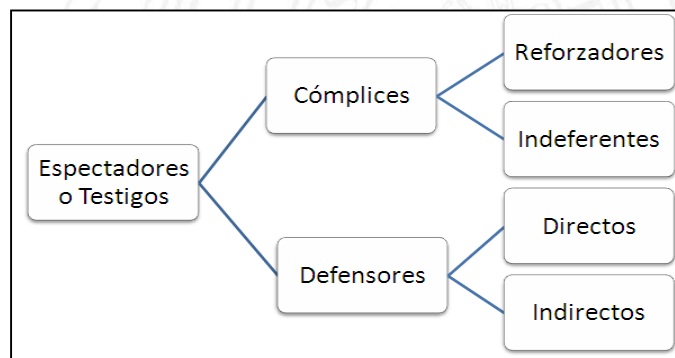
La actividad principal del encuentro es la creación virtual de un comic o historieta.

¿Qué clase de asistente eres?

La docente líder hará una exposición concisa y amena sobre los roles que coexisten en una situación de bullying, pasando por los líderes de la intimidación o agresor, la víctima o agredido

y los espectadores o testigos, que es probablemente el rol donde se ubican la mayoría de los participantes del taller.

La idea es que la información expuesta, logre dejar claro las diferencias entre las personas que “asisten” un episodio de agresión. A partir del siguiente gráfico podría clarificarse –de forma simple- los tipos de espectadores:



Posteriormente, cada

estudiante escribirá en un trozo de papel (de forma anónima) con cuál de estos perfiles de testigo se identifica y dirá porqué; pueden describir una situación personal que hayan vivido y la forma en la que reaccionaron para justificar su papel de testigo.

*Nota:* Si algún estudiante no se siente identificado con ningún de estos perfiles, podrá escribir un caso cercano que haya conocido sobre algún tipo de testigo de los mencionados y su reacción frente al problema.

Todos los aportes se recogen y después son leídos por los distintos participantes de forma aleatoria.

Si el docente desea, con el fin de nutrir las historias escritas por los participantes, pueden llevar al encuentro, algunos casos donde se nombren los distintos tipos de espectadores que puede haber en una situación de bullying.

### Sobre la aplicación Pixton

Para aprovechar los recursos interactivos disponibles de forma gratuita en internet, se invitará a los estudiantes a construir una historieta empleando la herramienta:

En caso de que los estudiantes desconozcan cómo usar el recurso, el docente debe explorar y conocer la herramienta para indicar el uso básico de la misma a sus estudiantes.

Algunas propiedades de la aplicación Pixton:

- Existen diversidad de formatos de comics (formato rápido, gran formato, formato clásico...)
- Variedad de personajes a los cuales se les puede modificar gestos, posturas y otras características.
- Variedad en herramientas (globos de diálogos, fondos, escenas) que permiten mayores posibilidades de combinaciones en busca de la imaginación y la originalidad en los estudiantes.

*Nota:* se recomienda hacer una capacitación previa con los estudiantes adelantando, asuntos como el acceso, el registro y la creación de una cuenta de usuario y las nociones básicas para interactuar con la herramienta. Se anexan algunos enlaces sobre tutoriales e información relacionada con Pixton.

Construcción y socialización de historieta



Se organizará un trabajo por parejas donde cada pareja represente en dos historietas, una con una acción negativa por parte de los testigos y otra con una reacción positiva de ellos mismos, aunque se escojan los mismos personajes, estas actitudes opuestas de los testigos, deben darle un giro a la historia y a su final. Resultaría necesario que el docente introduzca el constructo de **asertividad** en esta parte, con el fin de que los estudiantes tengan presente que ni una conducta o reacción pasiva ni tampoco un comportamiento agresivo favorecen la resolución adecuada de los conflictos entre compañeros. Por ello es de vital importancia saber expresar las opiniones, los deseos y los sentimientos en el momento indicado y con las personas adecuadas; saber defender o protestar con argumentos y de manera respetuosa a lo que se tiene derecho, poder decir “sí” o “no” cuando sea necesario, hacerle frente a la presión de un grupo, negarse si es oportuno poder decir ¡DETENTE!, ¡NO ESTOY DE ACUERDO CON LO QUE HACES! ante una situación de bullying.

Es de vital importancia aprender a regular las emociones, el actuar con asertividad frente a las situaciones de maltrato, esto, muchas veces es la solución o al menos brinda la posibilidad para detener el abuso. Está en las manos de quien observa, buscar la ayuda necesaria para dar apoyo a quien probablemente no tiene la capacidad para defenderse.

Se compartirán las historietas dentro del grupo,-esto se puede hacer enviando la historieta a un correo electrónico o insertándola en un sitio web- si existe el recurso del video beam se proyectaran algunas para ser vistas de forma colectiva.

→ **Recursos y materiales:**

Para acceder a la página principal del recurso interactivo Pixtón se deja el siguiente enlace:

<http://www.pixton.com/es/>



Este tutorial explica cómo crear un comic con la aplicación Pixton.

*Tutoriales en pdf:*

<https://docs.google.com/file/d/0B-ZXVZOB0us3b3dDSW94NmNaR0E/edit?pli=1>

[http://apliense.xtec.cat/arc/sites/default/files/tutorial\\_pixton.pdf](http://apliense.xtec.cat/arc/sites/default/files/tutorial_pixton.pdf)

*Tutoriales en video:*

<http://www.pixton.com/es/create/comic/9svivtz0#video>

<https://www.youtube.com/watch?v=BeObYYvky6k>

<https://www.youtube.com/watch?v=zVuaiGYfeV0>

→ **Tiempo de duración:** 50 minutos

→ **Resumen del encuentro y retroalimentación:**

Las ideas para retomar al cierre del encuentro estarían en la siguiente dirección:

- Los testigos o espectadores tienen una tarea fundamental a la hora de decidir: detener o prolongar una situación de bullying o maltrato.
- Muchos de los casos de bullying se sostienen por el apoyo, la admiración o la aprobación que los testigos le dan al agresor.
- Con respecto a la aplicación, se les puede motivar frente a l uso responsable y productivo de los recursos que ofrece la web.

---

### Encuentro N° 3

→ **Nombre de la actividad:** Decimos lo mismo de un modo distinto

→ **Eje problematizador:** ¿Puedo identificar cómo se siente una persona a través de su tono y timbre de voz, de su gesto o expresión corporal?

→ **Objetivo:** fortalecer las capacidad para percibir, identificar y nombrar las emociones o estados de ánimo a partir de la interpretación adecuado de los mensajes del interlocutor.

→ **Competencias socioemocionales:** Conciencia Emocional: Percepción de las Emociones

→ **Conceptos relacionados:** receptor, emisor, mensaje, gesto, expresión.

→ **Desarrollo:**

#### El sello de las emociones

Se hará una introducción sobre los elementos básicos de la comunicación.

Luego se abordará el tema desde los componentes de una emoción (fisiológico, cognitivo, y conductual), indagando entre los estudiantes, qué tan conscientes son a la hora de experimentar una emoción positiva o negativa.

La reflexión sobre el tema terminará eligiendo algunos gestos y comportamientos característicos de ciertas emociones (alegría, tristeza, euforia, enojo, miedo, asco), se invitará a los estudiantes a que los representen, si desean que lo hagan de forma exagerada.

#### El mismo mensaje, distinta expresión

El docente escribe en el tablero una frase corta para que sea leída por todos los integrantes del grupo, por ejemplo.

“No te preocupes, estoy bien”	“Déjame de mirarme así”
-------------------------------	-------------------------

El docente leerá las frases empleando un todo de voz neutral, luego pedirá a los estudiantes que se organicen por parejas y se digan las frases utilizando distintos tipos de tono y gestos.

Cada pareja saldrá a comentar la experiencia, dirá con qué entonación y expresión corporal le transmitieron la frase y qué estado de ánimo podría tener la persona que se lo dijo (interlocutor).

Cada participante del taller, pensará en una manera de expresar y controlar el enojo o la ira y se la dará al resto del grupo, los demás estudiantes pueden decir si es viable o no la estrategia que ha dado el compañero y justificar por qué.

Finalmente se hará un listado con las técnicas del control de la ira más acertadas que hayan salido del grupo.

→ **Recursos y materiales:**

Tablero, marcadores, cartulina y cinta.

→ **Tiempo de duración:** 40 minutos

→ **Resumen del encuentro y retroalimentación:**

- El ejercicio de síntesis debe hacerse alrededor de lo grave que puede ser el no controlar una respuesta producto de una emoción que se tenga, sea esta positiva o negativa.
- La capacidad de observación y comprensión de las emociones y estados de ánimo de las otras personas, serán más fáciles de reconocer si se tiene un conocimiento y manejo del propio mundo interior.
- La desolación constante, la tristeza y el retraimiento que puede manifestar una persona víctima de bullying son señales que se pueden “leer” cuando soy capaz de identificar los

estados emocionales en las demás personas. Lo que no quiere decir que toda persona que se sienta triste está pasando por una situación de abuso.

---

#### Encuentro N° 4

- **Nombre de la actividad:** Una historia para contar...un drama para no repetir
- **Eje problematizador:** ¿Conoces el impacto que produce el bullying en la vida de una persona?
- **Objetivo:** Desarrollar capacidad para identificar la problemática que otra persona está viviendo y poder ponerme en su lugar desde una actitud solidaria y responsable.
- **Competencias socioemocionales que se privilegian:** Percepción Emocional y Toma de Conciencia- Asertividad, Afrontamiento, Empatía
- **Conceptos relacionados:** víctima, agresor, cómplices, defensores.
- **Desarrollo:**

La actividad principal del taller, estará centrada en el conocimiento, la exploración y e interacción con un portal educativo sobre bullying, el portal es de la Fundación en Movimiento la cuál es una entidad dedicada a: “**ayudar a erradicar el bullying** o acoso en las escuelas y los hogares mexicanos **a través del desarrollo de una serie de acciones que promuevan la sana convivencia entre los niños, jóvenes y adultos** por medio de campañas de detección,

concientización corrección de aquellas acciones que amenazan su integridad física y moral y que al mismo tiempo promuevan el enaltecimiento de los valores” 8

La idea es que a través de este recurso los estudiantes puedan acceder a información actualizada y muy interesante sobre la problemática tratada, podrán hacer recorridos por videos, canciones, encuestas, podcast, galería de fotos, entre otros.

### Análisis de canción

Se ingresa a la página principal de Fundación en Movimiento:

<http://www.fundacionenmovimiento.org.mx/>

Clic en la opción:

Recomendaciones

Clic en la opción:

Música

Se solicita a los estudiantes escuchar con atención la letra de la canción de Edgar Aguilar conocido como Garo (artista mexicano) y luego responder por parejas:

¿De qué trata la canción?

¿Qué actores o participantes del bullying mencionan en la letra?

¿A quién se refiere el artista cuando habla de “presa fácil”?

¿A qué tenía miedo la víctima?

¿Quiénes eran los “lobos cobardes”?

¿Quiénes ejercían el “silencio y la complicidad”?

<sup>8</sup> Tomado del enlace Visión y Misión : <http://www.fundacionenmovimiento.org.mx/nuestra-fundacion/mision-y-vision>



¿Qué sucede al final con la víctima?

¿Qué puedo haberse hecho para ayudar a la persona que sufría –según la canción-?

“El tema musical “Bullying”, autoría de Garo, expresa con mucha sensibilidad la gravedad del problema y resalta la complicidad indirecta que surge cuando callamos el problema o lo minimizamos”<sup>9</sup>

### Representar el sufrimiento

Se pedirá a los estudiantes que cada uno en hojas de block elija una forma de dibujar o representar a una víctima de bullying; pensando en: cómo se ve, cómo se siente, qué le sucede, qué piensa, cómo se comporta etc.

Con las composiciones de los estudiantes se construye un mural en el patio de la institución, y se le pone nombre a este, por ejemplo, “*el muro de los que sufren*” “*no más víctimas*”...

### Me reviso como “víctima”

Se invita a que los estudiantes desde sus equipos de forma individual accedan a un test virtual que les permitirá detectar si son víctimas de bullying.

<http://bullyinformate.org/tests/test-sufres-bullying>

Quién lo desee puede compartir los resultados que obtuvo, delante del taller.

---

<sup>9</sup> Tomado del enlace recomendaciones: <http://www.fundacionenmovimiento.org.mx/recomendaciones>

Para finalizar, la docente invita a sus estudiantes a reproducir un *podcast* de la página de Fundación en Movimiento con el fin de recibir información muy valiosa sobre “si eres bulleado”

[https://soundcloud.com/f\\_movimiento/03-descubre-si-eres-un](https://soundcloud.com/f_movimiento/03-descubre-si-eres-un)

→ **Recursos y materiales:**

Página principal de la Fundación en Movimiento

<http://www.fundacionenmovimiento.org.mx/>

Otro test virtual propuesto por Fundación en Movimiento:

<http://bullyinformate.org/tests/test-eres-bully>

→ **Tiempo de duración:** 55 minutos

→ **Resumen del encuentro y retroalimentación:**

La propuesta para la retroalimentación es que cada participante del taller narre su experiencia con la página visitada durante el encuentro, expresando aquello que más y que menos le gustó, hallazgos individuales que hayan tenido, entre otras.

---

**Encuentro N° 5**

→ **Nombre de la actividad:** La angustia detrás del silencio

→ **Eje problematizador:** ¿Qué es y cómo romper con la cultura del silencio hacia el bullying?

→ **Objetivo:** Fortalecer la capacidad para formular peticiones, hacer sugerencias y quejarse, empleando la primera persona, "pienso" "siento", "quiero que..." y argumentar las razones.



→ **Competencias socioemocionales que se privilegian:** Asertividad- Expresión de Emociones-Resolución de Conflictos

→ **Conceptos relacionados:**

→ **Desarrollo:**

Según Calvo (2009) “la asertividad es la capacidad para expresar nuestros pensamientos, necesidades y deseos de manera abierta, sin manifestar ansiedad y sin atentar ni ofender a los otros.” (p. 186).

Presentando esta definición de lo que encierra una conducta asertiva, se les pedirá a los estudiantes que planteen una situación donde se necesario:

Hacerle un reclamo a un docente que le valoró mal su examen. Defender su derecho a una escuela libre de violencia.

Confrontar a un grupo de compañeros que le está pidiendo que haga algo peligroso para él. Cuando necesita aclarar un malentendido o rumor que no es cierto.

Todas las situaciones hipotéticas deben tratar de resolverse manifestando una actitud asertiva frente a lo sucedido.

Se explicará a los estudiantes que siempre que se vean vulnerados los derechos o que haya una situación de riesgo o de incomodidad se debe acudir a la expresión de ideas, opiniones y gustos y no callar.

### Construcción del buzón “todo-óídos”

Se invitará a los estudiantes a que elaboren con papel reciclable un buzón escolar, mientras algunos trabajan en la parte estética del buzón, otros construirán una lista de recomendaciones y razones por las que vale la pena usar el buzón escolar, deben hacerlo en forma de cartel con letra grande.

Luego de socializar ambas tareas se dará hojitas de papel a cada participante para que consignen de forma escrita una queja, denuncia, reclamo, etc. sobre alguna situación ocurrida en el colegio, la situación puede ser real o ficticia.

Todos los ejercicios se leerá reservándose los datos de los usuarios del buzón.

El docente dará sugerencias sobre la manera indica de hacer peticiones, quejas, denuncias entre otras. Con el fin de que los estudiantes conozcan el mecanismo adecuado en el momento en que tenga que hacerlo.

→ **Recursos y materiales:**

Cartón, papel de colores, vinilos, tijeras, pegante, hojas de block

→ **Tiempo de duración:** 55 minutos

→ **Resumen del encuentro y retroalimentación:**

- Por lo general, cuando las personas tienen y manifiestan un comportamiento asertivo, puede evitarse que se produzca un proceso de victimización.
- Ser asertivo es un aprendizaje que requiere un reconocimiento de las habilidades comunicativas con las que se cuentan, ponerlas en práctica siempre que se considera necesario y con el mayor autocontrol de emociones posible; lo que –de alguna forma– garantiza el éxito al resolver la situación dada.

---

### Encuentro N° 6

- **Nombre de la actividad:** Yo elijo... ¡ser asertivo!
- **Eje problematizador:** ¿Cuándo, dónde y cómo soy asertivo?
- **Objetivo:** Identificar actuaciones asertivas y no asertivas, partir del análisis de situaciones cotidianas.
- **Competencias socioemocionales que se privilegian:** Asertividad- Expresión de Emociones
- **Conceptos relacionados:** resolución de conflictos.
- **Desarrollo:**

#### Frases asertivas

El docente debe prepara con tiempo una lista de frases que conlleven a un comportamiento asertivo y otra lista que no favorezcan la asertividad, las escribe revueltas con el fin de que los estudiantes sean quienes las clasifiquen.

“No estoy seguro de querer hacer eso”



“Yo no me meto en problemas”

“Yo no creo que sea capaz”

“No me parece una buena idea”

“Por favor, respeta la fila”

“No sé si sea correcto probar eso”

“No me agradan las pandillas”

“Me gustaría te, pero no puedo”

Luego de presentarlas al grupo se pone en discusión cada frase, la idea es que los estudiantes puedan hacer una tipificación de frases asertivas y de frases No asertivas. Ellos pueden crear sus propias frases.

#### Situaciones asertivas

Se plantean varias situaciones con opciones probables de respuestas, los estudiantes (por tríos) discutirán cuál sería la forma de solucionarlo asertivamente.

Algunos ejemplos de situaciones serían:

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Estás haciendo fila para comprar en la tienda escolar, después de un raro de estar allí otro niño se hace delante de ti, entonces tú:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• No le dices nada el niño que se metió</li><li>• lo estrujas y lo sacas de la fila</li><li>• le dices “yo estaba adelante, respeta mi turno”</li><li>• Dices en voz baja “¡qué gente tan conchuda!”</li></ul>        |
| <p>2. Te encuentras hablando en un tono de voz probablemente alto con un amigo, alguien te dice en ese momento: “¡usted está haciendo mucho ruido!” entonces tú:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Contestas: “¡de malas! tápese los oídos”</li><li>• Dices: “Hablaré más bajo” y lo hace</li><li>• Te quedas callado y dejas de hablar</li><li>• Ignoras la observación de la persona.</li></ul> |
| <p>3. Un compañero te insulta durante el descanso, tú.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Le dices a ese compañero que no te gustó lo que le dijiste y le pides que no lo vuelva hacer.</li></ul>                                                                                                                                                                                                  |

- Le devuelves el insulto
- Te vas y no le dices nada

→ **Recursos y materiales:**

Papel, marcadores, fotocopia con los ejercicios de situaciones problemáticas donde se necesita ser asertivo.

→ **Tiempo de duración:** 40 minutos

→ **Resumen del encuentro y retroalimentación:**

- En muchas ocasiones se carece de las palabras precisas para afrontar una situación donde se experimenta incomodidad y abuso por parte de otro; una expresión, un gesto, un comportamiento asertivo pueden ser muy útiles.
- Una persona que le agrada molestar o agredir a sus compañeros seguramente no se atreve a hacerlo si se encuentra con alguien capaz de poner límite a su conducta de maltrato, para ello se requiere ser asertivo.

---

**Encuentro N° 7**

→ **Nombre de la actividad:** El día en que la broma perdió su "gracia"

→ **Eje problematizador:** ¿Cuál es la línea que separa una broma del bullying?

→ **Objetivo:** Desarrollar la capacidad de identificar lo que sucede en una situación determinada, diferenciando una broma divertida y sana de otra que no lo es.

→ **Competencias socioemocionales que se privilegian:** Regulación Emocional: Autocontrol

→ **Conceptos relacionados:** broma, engaño, víctima, acoso, humillación.

→ **Desarrollo:**

Cuidado con las bromas

Se inicia el trabajo invitando a los estudiantes a ver un video sobre bromas (se recomienda un enlace, pero puede ser cualquier otro que ayude al propósito de reflexionar sobre el sentido de las bromas)

<https://www.youtube.com/watch?v=yBrhjU5t6Gg>

Si la docente desea buscar otro video, debe tener en cuenta que sean aptos para la edad de los estudiantes.

Luego de observar las situaciones en la tienda de disfraces se introducirá el concepto de broma. Se indaga por la idea que los estudiantes tienen sobre éstas y cómo ha sido su experiencia frente a las bromas.

Se conceptualiza el término de broma con el aporte de los participantes. Aquí es importante que la docente deje claro, que no todos los eventos nombrados bajo la etiqueta de broma, lo son.

La trampa, el engaño, el truco, el sabotaje hacia alguien puede generar más que un susto o unas carcajadas.

Ser gracioso se vale, tener sentido del humor es importante, hacer planes con los amigos es de lo mejor, pero no puede ser a “costillas” del sufrimiento de alguien más.

Existe una *regla de oro* para las bromas que dice: la broma es broma cuando todos se ríen y la pasan bien, si alguien sufre ya no es broma.

### Construcción de historieta sin texto

Con ayuda de la aplicación Pixton (ver Encuentro Dos), se hará la construcción de una historieta *sin texto*. Los estudiantes deben pensar en una situación donde se alude a una broma por humor e inofensiva y luego otra donde la intención sea humillar y ofender a alguien, inclusive una situación donde se pueda poner en peligro la integridad física de la persona expuesta la broma.

La historieta aunque sin texto, debe dar cuenta de ambos enfoques para la broma.

En la parte de socialización de los trabajos los estudiantes deben justificar la composición del comic y argumentar el hecho de que sea una broma chistosa o una broma pesada

→ **Recursos y materiales:**

<http://www.pixton.com/es/>

→ **Tiempo de duración:** 55 minutos

→ **Resumen del encuentro y retroalimentación:**

Las reflexiones finales del encuentro pueden darse en la siguiente dirección:

- Por lo general el agresor en su papel de someter a la víctima se siente recompensado cada vez que puede demostrar su dominio sobre el acosado y expresar su tiranía frente a los espectadores quienes, con gestos de admiración y complicidad o miedo y silencio, refuerzan la conducta hostil que está presentando el agresor. Una de las herramientas que le puede dar poder al agresor es la ridiculización en público; la cual consigue haciendo “bromas” a su víctima.
- Las bromas no siempre divierten, muchas de ellas pueden ser el motor para que surjan conductas de acoso e intimidación o vandálicas.

---

## Encuentro N° 8

- **Nombre de la actividad:** ¿Me haces un favor? Nómbrame con mi nombre
- **Eje problematizador:** ¿Por qué los sobrenombres no son divertidos ni creativos?
- **Objetivo:** Fortalecer habilidades de afrontamiento a partir de la reflexión sobre lo perjudicial que puedan llegar a ser los sobrenombres.
- **Competencias socioemocionales que se privilegian:** Autocontrol y Autogestión de las Emociones- Asertividad
- **Conceptos relacionados:** nombre propio, identidad, apodos, humillación, agresión verbal, violencia de género, respeto a la diversidad.
- **Desarrollo:** Desarrollar la capacidad para autogestionar emociones positivas en busca del bienestar personal, favoreciendo la asertividad y la autoconfianza.

### El nombre propio

Para la parte introductoria, se proponen varias actividades que permitan reflexionar alrededor del nombre propio:

Se pueden generar una conversación alrededor de los siguientes cuestionamientos:

- |                                                              |                                             |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| ¿Quién escogió mi nombre? ¿Por qué o por quién me llamo así? | ¿Me hubiera gustado tener otro nombre?      |
| ¿Me gusta mi nombre?                                         | ¿Se han reído de mi nombre?                 |
| ¿Mi nombre ha sido motivo de vergüenza en algún momento?     | ¿Me han puesto sobrenombres?                |
|                                                              | ¿Me molesta que me llamen con sobrenombres? |

El conversatorio se puede cerrar brindando una motivación sobre la importancia del nombre propio, desde la identidad que da a cada persona.



“Oliver Button es una nena”

Se invita a los estudiantes a que ingresen al enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=-MMHUO85tsM>

Allí podrán escuchar la narración de la historia de Oliver Button<sup>10</sup>.

*¿Cuál fue el motivo por el cual a Oliver lo apodaron “nena”?*

*¿Será correcto o no que sus compañeros lo llamen así?*

*¿Qué intención tiene el apodo puesto a Oliver?*

*¿Podríamos hablar de apodos inofensivos y apodos ofensivos? ¿Cuál es la diferencia?*

Luego de la discusión, se propone crear dos grupos para que cada uno realice una lista sobre los gustos y cualidades de Oliver:

<b>Gustos o preferencias de Oliver</b>	<b>Cualidades de Oliver</b>
Baila	Decidido
Coger flores	Alegre
Saltar a la comba	Sensible
Disfrazarse	Talento
Leer libros	Honesto
Pintar cuadros	Artista
	Disciplinado

Rescatando a Oliver

<sup>10</sup> De Paola, Tomie (1996) Oliver Button Es Un Nena. Sexta edición: Madrid – España. Colección Duende. SUSAETA EDICIONES, S.A.

A partir de la lista de cualidades y gustos de Oliver Button, se propone inventar dos nuevos títulos para el cuento, recalcando virtudes de Oliver.

Por ejemplo.

Oliver Button es un **artista**

Oliver Button es **talentoso**

→ **Recursos y materiales:**

Texto narrado y acompañado con las imágenes originales del cuento en:

<https://www.youtube.com/watch?v=-MMHUO85tsM>

→ **Tiempo de duración:** 55 minutos

→ **Resumen del encuentro y retroalimentación:**

Las reflexiones pueden orientarse hacia:

- Los sobrenombres al igual que los insultos son el combustible que da “fuerza” a las agresiones, cuando un apodo se dice con la intención de herir, dañar, ridiculizar, humillar, etc. a alguien, se está empleando la agresión verbal.
- Podría afirmarse que todas las personas en algún momento de sus vidas han recibido sobrenombres, probablemente algunos se los han dicho por afecto, familiaridad y sin el ánimo de herir. Sin embargo existe otra gran cantidad de sobrenombres que se emplean para incomodar.
- Es importante ser asertivos a la hora de expresarle a alguien que no nos gusta que nos llamen de un modo distinto al del nombre que tenemos.

### Encuentro N° 9

- **Nombre de la actividad:** "Receta" para hacer amigos
- **Eje problematizador:** ¿Qué elementos son esenciales a la hora de hacer buenos amigos?
- **Objetivo:** Reconocer habilidades básicas para hacer amigos.
- **Competencias socioemocionales que se privilegian:** Habilidades Sociales Básicas
- **Conceptos relacionados:** amistad, elogios, amabilidad, unirse a un grupo.
- **Desarrollo:**

Al iniciar el encuentro se presenta la frase bíblica: “Quién encuentra un amigo, encuentra un tesoro” y se pide a los estudiantes que expliquen lo que comprenden de la expresión y si están de acuerdo con la frase o no.

Luego, los estudiantes describirán lo que para ellos significa la amistad y cómo es el buen amigo. Se hace un cartel recogiendo todas las ideas dadas por los participantes.

#### La amistad se construye

Es importante que los estudiantes reconozcan que la amistad, al igual que las distintas relaciones entre las personas, exige poner en juego unas habilidades personales y sociales de nuestra parte.

Una amistad positiva está basada en el respeto, la confianza y la buena comunicación entre las personas.

La amistad ocurre en medio de la cotidianidad y se alimenta de momentos gratos y también de situaciones difíciles, por eso no es estática ni “perfecta”. Es un regalo que se debe aprovechar y nutrir día a día.

Luego de la reflexión sobre la amistad, se solicitará a los estudiantes que trabajen por subgrupos para construir 5 maneras de hacer amigos y las escriban.

Después se unirán de a dos grupos para observar las coincidencias en cada lista.

Finalmente, entre los grupos grandes que se hayan conformado se sacaran “las formas de hacer amigos” sin que se repitan.

Se hace una única lista con los aportes de todo el conjunto de estudiante y se leen una a una. Por ejemplo:

**“Maneras de hacer amigos”**

<p>“Sea amable”. “Buen agente”  “Demuestre simpatía, buena expresión en la cara”  “Haga sentir bien a los demás”  “Tenga buen sentido del humor”  “Comparta y juegue con los demás”</p>	<p>“Acérquese a la gente que quiere que sea su amiga”  “Converse de distintos temas y sea respetuoso”  “Brinde ayuda”  “Escuche e intente entender a las personas”...  “saludar, dar las gracias y pedir el favor”</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Se fracasa en la búsqueda de la amistad

Con la misma estrategia se puede pedir a los estudiantes que piensen en las “maneras de no hacer amigos”

→ **Recursos y materiales:**

Papel y marcadores, tablero y cinta pegante.

→ **Tiempo de duración:** 45 minutos.

→ **Resumen del encuentro y retroalimentación:**

- Una de las conclusiones a las que se debe llegar con los estudiantes es la importancia de disponerse para encontrar y mantener amistades positivas.
- Los estudiantes deben saber que por lo general, las personas que son víctimas de acoso en la escuela tiene pocos amigos y son poco sociables.
- En algunos casos, muchos de los niños que son intimidadores o agresores, lo que realmente buscan son amigos, pero no saben cómo hacerlo y terminan hostigando e incomodando a otros.

---

### Encuentro N° 10

→ **Nombre de la actividad:** Mi escuela ideal

→ **Eje problematizador:** ¿Qué características debe tener una escuela que vela por la protección y el bienestar de sus estudiantes?

→ **Objetivo:** Desarrollar la capacidad para detectar y resolver problemas en el contexto escolar.

→ **Competencias socioemocionales que se privilegian:** Toma de Conciencia-Resolución de Conflictos

→ **Conceptos relacionados:** espacios escolares, sana convivencia, seguridad

→ **Desarrollo:**

#### Lo que no me gusta de mi escuela

Cada estudiante elabora una lista de las cosas, lugares y personas que menos le agradan de su escuela. De la lista, escoge sólo las dos que sean más molestas sean para cada uno.



En el tablero se dibuja un plano (croquis) de la escuela y se le pide a los estudiantes que ubiquen allí los lugares que ellos consideran más inseguros para estar dentro de la escuela, ubicando un círculo de color rojo o un distintivo que indique la peligrosidad de la zona. Si algunos estudiantes no concuerdan con los mismos lugares, se dará un espacio para la discusión y se tomarán decisiones por mayoría de votos.

Se hace una plenaria y a partir de los datos coincidentes entre los estudiantes, se introduce la idea de escuela “ideal”. ¿Cómo se podrían mejorar estas dificultades o situaciones que nos incomodan? Entonces ¿cómo sería una escuela ideal? ¿Existirán escuelas perfectas?

#### Construcción de mural

Con las respuestas escritas de los estudiantes se arma un mapa de ideas y luego se pega en un lugar visible en un espacio de la escuela, puede ser un pasillo, la biblioteca, o cualquier otro.

Se invita a los estudiantes a ingresar al portal de la Fundación en Movimiento a diligenciar el test de escuela segura, con el fin de detectar si ellos se sienten en una escuela que los protege y vela por sus derechos.

Se escogen algunos estudiantes para socializar sus resultados (cualitativos y cuantitativos)

#### → **Recursos y materiales:**

Papel kraf, marcadores, pegante, tijeras, hojas de block.

Enlace de la página principal Fundación en Movimiento:

<http://www.fundacionenmovimiento.org.mx/>

Enlace del test sobre una escuela segura

<http://bullyinformate.org/tests/test-escuela-segura>

#### → **Tiempo de duración:** 50 minutos

→ **Resumen del encuentro y retroalimentación:**

Las reflexiones deben estar dirigidas hacia la toma de conciencia de que las escuelas perfectas no existen y probablemente nunca existirán, sin embargo hay la posibilidad de resolver todos los problemas que en ella surjan, lo importante es tomar conciencia de las situaciones que afectan la convivencia y el bienestar escolar para entrar a buscar alternativas de mejoramiento.

---

**RECOMENDACIONES**

*Sobre los docentes*

Se parte de la premisa que la aplicación de programas o modelos educativos que apunten a desarrollar o fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes, no tienen viabilidad alguna, si en principio no se cuenta con la formación socioemocional de los educadores, quienes son los principales encargados de favorecer el desarrollo integral de sus estudiantes. De ahí que, se constituya una apuesta -en forma de sugerencia- el buscar que los docentes sean idóneos y competentes socioemocionalmente.

*Sobre los estudiantes*

La formación emocional de los estudiantes no es un asunto que se resuelve con una propuesta o taller pedagógico o desde una unidad temática desarrollada durante uno de los periodos escolares, por el contrario, se debe tener presente que la educación emocional se estructura a lo largo de toda la vida, por lo que resulta vital en edades tempranas iniciar un trabajo permanente y efectivo y obviamente darle continuidad durante todo el ciclo de formación. Bisquerra (2005) sostiene que “la educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital, que se lleva a la práctica a través de programas secuenciados que se inician en la educación infantil, siguen a través de primaria y secundaria, y se prolongan en la vida adulta” (p.97). De ahí

que sea necesario estar implementando estrategias constantemente en beneficio de este tipo de competencias.

## RETOS Y PERSPECTIVAS

Para erradicar el bullying y otras formas de violencia en los espacios escolares, seguramente se requiere mucho más que la implementación de una propuesta de taller pedagógico; pues la convivencia ocurre todos los días y serán todos los días los que haya que trabajar por ella.

Aprender a convivir, ya no puede hacer parte de las tareas relegadas o de segundo plano en la escuela, pues hoy como nunca antes, los sistemas educativos deben privilegiar la educación para las convivencias, de igual modo que se ha hecho con la educación en otras competencias.

Uno de los retos que impone el manejo de problemáticas escolares como el bullying, es dejar de lado la improvisación y las prácticas obsoletas a la hora de intervenir una situación de tal gravedad, porque por una lado, un manual de convivencia escolar por bien estructurado que se encuentre no garantiza por sí mismo que haya una convivencia exitosa, sino se parte de el espíritu y el compromiso de “darle vida” en cada uno de los espacios de la escuela y por el otro lado, porque los afanes cotidianos en muchas ocasiones y de distintas formas, limitan al docente a la hora de plantear estrategias efectivas y que realmente alivien o solucionen las problemáticas, como lo dirían las abuelas “son pañitos de agua tibia” que probablemente resuelven de forma parcial -y superficial- las dificultades que regresan una y otra vez.

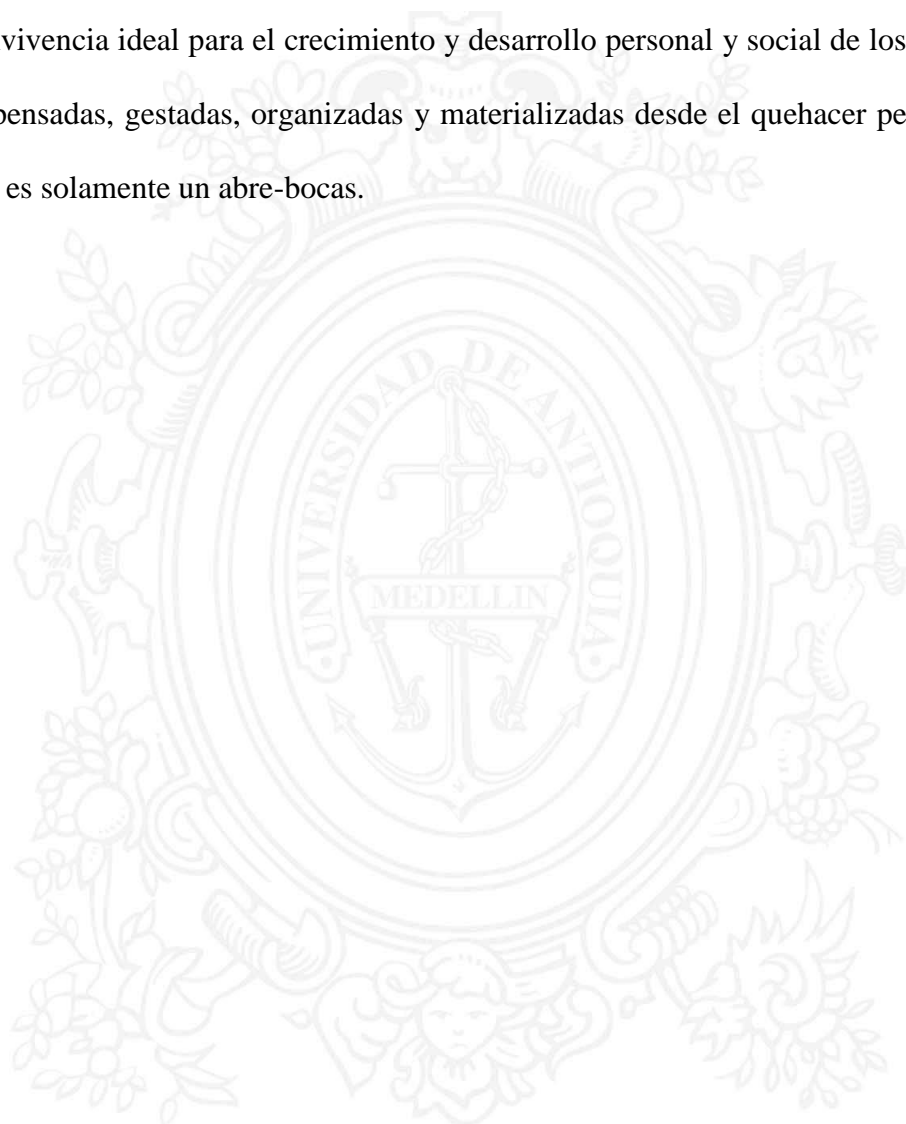


UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

De ahí que la tarea a seguir, sea continuar trabajando por crear, mantener y sostener una convivencia ideal para el crecimiento y desarrollo personal y social de los estudiantes, con medidas pensadas, gestadas, organizadas y materializadas desde el quehacer pedagógico, el presente taller es solamente un abre-bocas.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

**TABLA. RESUMEN DE ACTIVIDADES**

Nombre del taller	Eje Problemático	Actividad Central	Competencia a fortalecer	Recurso o Material principal	Tiempo estimado
<i>Golpear con palabras</i>	¿Sabes cuando se golpea a otro con palabras?	La historia de Juul.	Conciencia social. Empatía	<i>You Tube</i>	55'
<i>¿Tú tienes la clave!</i>	¿Cuál es mi responsabilidad frente al acoso	Creación de historietas con texto	Regulación Emocional	Aplicación <i>Beano</i>	55'
<i>Decimos lo mismo de un modo distinto</i>	¿Puedo identificar cómo se siente una persona a través de su tono y timbre de voz, de su gesto o expresión corporal?	Juego con los elementos básicos de la comunicación	Conciencia Emocional. Percepción de las Emociones	Papel, marcadores, tablero y cinta pegante.	40'
<i>Una historia para contar... un drama para no repetir</i>	¿Conoces el impacto que produce el bullying en la vida de una persona?	Análisis de canción	Percepción Emocional y Toma de Conciencia- Asertividad, Afrontamiento, Empatía.	Portal educativo Fundación en Movimiento-encuestas virtuales, <i>podcast</i>	55'
<i>La angustia detrás del silencio</i>	¿Que es y como romper con la cultura del silencio?	Buzon de quejas, denuncias, reclamos, opiniones	Asertividad- Expresión de Emociones- Resolución de Conflictos	Material reciclable- <i>You Tube</i>	55'
<i>Yo elijo... ¿ser asertivo!</i>	¿Cuándo, donde y cómo soy asertivo?	Resolución de situaciones problemáticas: Asertivo- No asertivo	Asertividad- Expresión de Emociones	Fotocopias con ejercicios de situaciones problema	40'
<i>El día en que la broma perdió su "gracia"</i>	¿Cuál es la línea que separa una broma del bullying?	Construcción de historietas sin texto	Regulación Emocional. Autocontrol	Videos <i>You Tube</i> - Aplicación <i>Bixton</i>	55'
<i>¿Me haces un favor? Nómbrame con mi nombre</i>	¿Por que los sobrenombres no son divertidos ni creativos?	Cuento: "Oliver <i>Button</i> es una nena"	Autocontrol y Autogestión de las Emociones- Asertividad-	<i>You Tube</i>	55'
<i>"Receta" para hacer amigos</i>	¿Cómo se hacen los amigos?	Maneras de hacer amigos	Habilidades Sociales Básicas	Papel, marcadores, tablero y cinta pegante.	45'
<i>Mi escuela ideal...</i>	¿Que características debe tener una escuela que vela por la protección y el bienestar de sus estudiantes?	Construcción de mural: una escuela "perfecta"	Toma de Conciencia- Resolución de Conflictos	Mural- Portal Fundación en movimiento	55'



## Bibliografía

- Acoso escolar. (s.f). En wikipedia. Recuperado el 12 de diciembre de 2013 de [https://es.wikipedia.org/wiki/Acoso\\_escolar](https://es.wikipedia.org/wiki/Acoso_escolar)
- Ander-Egg, E. (1999). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. Revista CES Psicología, 5(1), 118-125.
- Avilés, J. (2002) La intimidación y el maltrato en los centros escolares (Bullying), en Lan Osasuna, 2, 13-24, Bilbao, Stee Eilas.
- Avilés, J. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. En: Boletín de Psicología, No. 98, Marzo. 73-85.
- Betancourt, R. Guevara, L. y Fuentes, M. (2011). El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras. Universidad de La Salle Facultad de Ciencias de la Educación Línea de investigación: Educación, Pedagogía y Docencia Bogotá D.C., 1-185. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7927/T26.11%20B465f.pdf;jsessionid=D41F6B0A7389B6FFB2200CB7893B2290?sequence=%201> (Consultado el 12 de febrero de 2015)
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, Vol. 21 (1), 7-43. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071>. (Consultado el 11 marzo de 2014).
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). “Las competencias emocionales”. Revista: Educación XXI. 10.2007. p. 61-82. Facultad de Educación UNED. Barcelona.

- Bisquerra, R. (2005) La educación emocional en la formación del profesorado. En: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 95-114.
- Bottorff, J. y Otros (1994) Capítulo 18. Asuntos Éticos en la Etnografía. En: Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa. Colección Contus. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia, 381-415.
- Bottorff, J. y Otros (2003) Capítulo 1. La Investigación Cualitativa: ¿Realidad o Fantasía? En: Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa. Colección Contus. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia 2-11.
- Bullying. (s.f). En Oxford Dictionaries lenguaje Matters. Recuperado el 12 de diciembre de 2013 de [http://www.oxforddictionaries.com/es/definicion/ingles/bully#bully\\_6](http://www.oxforddictionaries.com/es/definicion/ingles/bully#bully_6)
- Calle, G. De Cleves, N. y Velásquez, B. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. Nova - publicación científica en ciencias biomédicas. 9 (15), 94-109.
- Calvo, R. (2007). Acoso Escolar. Procedimientos de Intervención. EOS. Sevilla España.
- Castillo, Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. En: Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4 (8) Edición especial La violencia en las escuelas, 415-428.
- Cepeda, E. Caicedo, G. (2013) Acoso Escolar: Caracterización, Consecuencias Y Prevención. Revista Iberoamericana de Educación. N° 61 (3).
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. En: anales de psicología, 2001, vol. 17, (1).
- Cerezo, F. (2002) El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes En: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(1).

- Cerezo, F. (2007) La violencia escolar. Propuestas para la intervención eficaz. En: Observatorio De La Convivencia Escolar Jornadas Sobre Conflictos Y Convivencia En Los Centros Escolares. Murcia, 26, 27 y 28 de Abril de 2007.
- Cerezo, F. (2008). Agresores y víctimas del bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. En: *Informació Psicológica*. (94), 49-59.
- Cerezo Y Méndez (2013) Agresores en bullying y conductas antisociales. En: *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. Universidad de Murcia-España. Vol. 3, (1), 5-14. Recuperado en:  
<http://www.ejihpe.es/index.php/journal/article/view/19/pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Universidad del Bío Bío Chillán, Chile. *Theoria*, vol. 14, (1), 61-71.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. En: *Revista de estudios Sociales*, Universidad de los Andes. Bogotá. Colombia. (015), 47-58.
- Chaux, E. y Jiménez, M (2009). Manejo de Casos de Intimidación Escolar: Método de Preocupación Compartida. En: *Pensamiento Psicológico*, Vol. 6 (13), 69-86.
- Chaux, E. (2013) Ponencia sobre violencia escolar en el marco de la conferencia: "Del bullying a la convivencia escolar pacífica" del programa Educación y Conocimiento en Red de la Fundación Telefónica. Consultado en mayo de 2015.  
<https://www.youtube.com/watch?v=bM8aoZYvbfY>
- Coffey A. y Atkinson P. (1996) Capítulo 2: *Los conceptos y la codificación* En: *Encontrar el Sentido a los Datos cualitativos. Estrategias Complementarias de Investigación*. Colección Contus. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia 31-63.
- Cuadros, O. (2009). El Modelo de la Inteligencia Emocional y la comprensión de sus Componentes, como Antecedente del Competencia Socioemocional. En: *Aprender A*

Pensar Lo Social. Vicerrectoría de Extensión Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. 55-66.

Damasio A. (2010) Y el Cerebro Creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones y sentimientos, ideas y el yo? Destino, Barcelona.

Defensor del Pueblo (2000) Violencia Escolar: El Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo (2006) Violencia Escolar: El Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Nuevo estudio y actualización del informe 2000. Madrid-España.

Educación Chile. (2009) Bullying en la Escuela. Disponible En:

<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=123.456.789.000&ID=194860> (Consultado en septiembre de 2012).

Elliot, M. (2008). Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas. Fondo de la Cultura Económica. México, D.F.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2). Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html> Consultado en septiembre de 2013.

Fante, C (2012) Como entender y Detener el Bullying y Cyberbullying en la Escuela. 112 Preguntas y Respuestas Clave para Profesores y Padres. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.

Gardner, H. (1993). Inteligencias Múltiples. Ediciones Paidós. Barcelona- España.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J.(2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. Revista de Información Psicológica, 94, 14-35.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. European Journal of Education and Psychology, 3, (2), 243-256.



- Ghiso, A. y Ospina, V. (2012, 5 de diciembre,) Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 8(1): 535-556, Recuperado de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Goleman, D. (1996) Inteligencia Emocional. Kairos. Barcelona.
- Gómez, et al (2007) El “bullying” y otras formas de violencia adolescente. En: Cuad Med Forense, (13). 48-49.
- Heinsohn, R.J., Chau, e. & Molano, A. (2010). ‘La chispita que quería encender todos los fósforos’: Percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 5-22.
- Hernández, S. (2003). Capítulo 5: Definición el Alcance de la Investigación a realizar. En: Metodología de la Investigación 3ªEd. Mc Graw Hill. México. 113-136.
- Hernández S (2003). Capítulo 9: Análisis de los datos. En: Metodología de la Investigación 3ªEd. Mc Graw Hill. México. 493-620.
- Inglés, J.; Torregrosa, María S.; García, J.; Martínez, M.; Estévez, E.; Delgado, B. (2014) Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. En: European Journal of Education and Psychology, vol. 7, núm. 1, enero-junio, pp. 29-41 Editorial CENFINT Almería, España.
- Led, P., Quera, P. y Otros (2007) La Convivencia en els centres d'educació infantil i primària. generalitat de Catalunya. Departament d' Educació. Edició: Servei de Difusió i Publicacions. 1a edició. 1-146.
- Maeyer, G. (1996). Juul. Salamanca: Lóguez, 1996; 29 pp.; las ilustraciones son fotografías de esculturas en madera de Koen Vanmechelen; trad. de Nuria G. Santos; ISBN: 84-85334-90-6.



- Mateo, V. Godoy. C. y Martínez, I. (2008). Violencia entre Iguales: Resultados de un Estudio Descriptivo de la Provincia de Valencia. En: *Informació Psicológica*. (94), 36-48.
- Maya A. (2007) el taller educativo, ¿qué es? fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, ¿cómo evaluarlo Editorial Magisterio. Bogotá- Colombia.
- MEN (2013) Tomado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-319679.html>  
Consultado marzo 30 de 2013.
- Mendoza, B. (2012). *Bullying. Los múltiples Rostros del Abuso Escolar*. Editorial Brujas. Córdoba-argentina.
- Míguez, C (2008) Introducción: ¿Violencia en Escuela? La cuestión en Perspectiva. En: *Violencias y Conflictos en las Escuelas*. Editorial Paidós. Argentina. 13-32.
- Ministerio de Educación Nacional. Republica De Colombia. (2002) Decreto Ley 1278 de 2002. Estatuto de profesionalización docente.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008).Guía No. 31. Guía Metodológica para la Evaluación Anual de Desempeño Laboral.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Documento 3. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2013) Ley 1620. 15 de marzo. República de Colombia 1-25.
- Ministerio de Educación Nacional (2013) Decreto No. 19 6 5. 11 Sep. República de Colombia. 1-23.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- OPS (2002). Informe Mundial Sobre la Violencia y la Salud: Resumen. Publicado en español por la Organización Panamericana de la Salud Washington, D.C. Recuperado En:  
[http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/en/summary\\_es.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf)  
Consultado en noviembre de 2012.

- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005) Informe Cisneros VII. “Violencia y Acoso Escolar” En Alumnos de Primaria, ESO y Bachillerato. Informe Preliminar. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Septiembre.
- OIT (2002). Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y Aplicaciones en el sector salud. Montevideo: Cinterfor, 252 p. Primera edición. Disponible En:  
[http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/man\\_ops.pdf](http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/man_ops.pdf)  
(Consultado en mayo de 2013).
- Ortega, R. (2010) Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar. Alianza Editorial, S. A. Madrid.
- Paredes, M.; Alvares, M.; Lega, L. y Vernon, A. (2008). Estudio Exploratorio sobre el Fenómeno del Bullying en la Ciudad de Cali, Colombia. En: Revista latinoamericana de ciencias sociales, Niñez y Juventud. 6(1), 295-317.
- Ruíz, B. (2001) Lecturas de las convivencias desde las prácticas cotidianas de los conflictos escolares" Conflicto Y Convivencia En La Escuela Perspectivas. En:  
Colombia ISBN: 958-97019-1-4 Ed: Instituto Popular de Capacitación. 83 – 104.
- Rendón, A. y Otros. (2009) Aprender A Pensar Lo Social. Programa de Intervención Pedagógica Basado en Habilidades de Pensamiento crítico y Aprendizaje Cooperativo para el Desarrollo de la Competencia Socioemocional en el Contexto Escolar. 9-232  
Vicerrectoría de Extensión Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Roosevelt, E. (1958) Mujeres que Inspiran el Cambio. Recuperado en:  
<http://www.ippfwhr.org/node/2955>) consultado el 31 de enero de 2013.
- Teleantioquia. (Productor). (2012). Infrarrojo. Bullying: el enemigo oculto en las aulas  
Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=DVAOzFz068o> Consultado en:  
Agosto de 2012.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Teruel, R. (2007) Estrategias para prevenir el Bullying en las Aulas. Ediciones Pirámide. Madrid.

Ubieto, J. (2011). Violencias Escolares. En Goldemberg, M. (comp.), Violencia en las escuelas. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones, 23-41.

UNICEF (junio de 2006) Comité Español. Convención sobre los Derechos del Niño.

[www.unicef.es](http://www.unicef.es) consultado en

[https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN\\_06.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf). Abril de 2015

Zapata, L. (2012) Educación Emocional: Acción para la Convivencia en la Escuela y Prevención del Bullying. En: Bullying y Convivencia en la Escuela Impresiones & Empastes. Primera Edición. Lima-Perú. 105-115.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

# Anexos



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Departamento de Educación Avanzada  
Maestría en Educación  
Estudios Educativos Sobre Cognición y Creatividad.

## INSTRUMENTO DE CARACTERIZACIÓN SOBRE BULLYING ESCOLAR

### ENCUESTA A ESTUDIANTES

Apreciado/a estudiante/a, las siguientes preguntas tienen como objetivo indagar su conocimiento, experiencia personal y las características de su institución educativa con respecto a la práctica del bullying.

A continuación le solicitamos que después de leer cada una de las afirmaciones, señale con una equis (X) según sea su elección: **SI**, **NO**, **NO ESTOY SEGURO (NS)** **NO RESPONDO (NR)**. Por favor siéntase tranquilo al responder y tenga en cuenta que no se divulgarán sus respuestas pues lo que se busca es el bienestar personal y colectivo de los participantes.

Agradecemos su honestidad frente a cada respuesta.

**Datos de identificación:**

**Grado:** \_\_\_\_\_ **Edad:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** F \_\_\_\_\_ M \_\_\_\_\_

<b><u>CONOCIMIENTO QUE TENGO SOBRE EL BULLYING</u></b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>NS</b>	<b>NR</b>
1. Tengo claro qué es el bullying.				
2. Conozco la modalidad de ciberacoso o ciberbullying.				
3. Conozco algunas de las consecuencias que se pueden generar por la práctica del Bullying.				
4. Reconozco formas de prevenir o detener el Bullying.				
5. Sé quiénes son los actores o participantes en una situación de bullying.				
6. Sé cuáles son las causas por las que se da el bullying.				
7. Comprendo cuáles son los derechos que se violan con la práctica de bullying.				
8. Conozco cómo ayudar en una situación de bullying.				
9. Identifico los lugares del colegio dónde se dan con mayor frecuencia las situaciones de acoso e intimidación escolar.				
10. Conozco personas que en mi colegio se han visto involucradas en situaciones de acoso e intimidación.				
11. Conozco a alguien que no desee asistir al colegio por miedo a lo que le hacen otros niños/as.				
12. Conozco a alguien que haya dicho que “ <i>quiere morirse</i> ” a causa del acoso y la intimidación vivida en la escuela.				
<b><u>MI EXPERIENCIA PERSONAL CON EL BULLYING</u></b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>NS</b>	<b>NR</b>
13. En el colegio me chiflan, me gritan o me insultan.				
14. Me siento despreciado y excluido por otros.				
15. Me han obligado hacer cosas peligrosas para mí.				
16. Obligo a otros hacer cosas peligrosas para ellos.				
17. Acostumbro decirle a los demás sobrenombres con la idea de avergonzarlos.				
18. Me he sentido agredido o humillado varias veces.				
19. Escondo, rompo o robo cosas de otros niños.				





	SI	NO	NS	NR
20. Me han amenazado para meterme miedo.				
21. He agredido o humillado a alguien varias veces.				
22. Invento chismes y digo rumores sobre otros niños.				
23. Soy o he sido víctima de bullying.				
24. chiflo, grito e insulto a otros niños.				
25. Acostumbro burlarme de las características físicas de los demás.				
26. No dejo participar y excluyo a otros.				
27. Constantemente me dicen sobrenombres que me avergüenzan.				
28. Otros estudiantes me han zarandeado, me han dado coscorrones, puños o patadas.				
29. Envío mensajes o imágenes ofensivas por internet o por el celular.				
30. Me han hecho bromas pesadas para ponerme en ridículo.				
31. He sido testigo de bullying.				
32. He amenazado a alguien para meterle miedo.				
33. Hago bromas pesadas que ofenden o ridiculizan a otros.				
34. He enfrentado a las personas que atacan e intimidan a otras.				
35. Me han enviado mensajes o imágenes ofensivas por internet o por el celular.				
36. He intentado detener una situación de bullying.				
37. Zarandeo, doy coscorrones, puños o patadas para intimidar a otros.				
38. Otros niños se burlan de mis características físicas.				
39. Hago comentarios o gestos ofensivos hacia otras personas.				
40. Otros estudiantes esconden, rompen o roban mis cosas a propósito.				
41. Demuestro desprecio y hago a un lado a quienes no me caen bien.				
42. Me siento superior a otros, me gusta dominar a algunos niños.				
<b><u>PAPEL DE MI INSTITUCIÓN CON RESPECTO AL BULLYING</u></b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>NS</b>	<b>NR</b>
43. En mi institución hay bullying.				
44. He hablado con mis profesores sobre bullying.				
45. En mi colegio nos han hablado sobre bullying.				
46. Los profesores intervienen cuando hay acoso e intimidación en la escuela.				
47. Sé qué hace el coordinador cuando hay acoso entre estudiantes.				
48. En mi institución hay campañas dirigidas a prevenir o reducir las situaciones de bullying.				

**Muchas gracias por tu sinceridad y colaboración!!!.**

Si lo consideras oportuno, puedes escribir tu nombre: \_\_\_\_\_

Si quieres ampliar algo con respecto al tema puedes hacerlo en este recuadro.



Anexo N° 2

N° Ítem	Descripción Ítem	Categoría Ítem
1	Definición	Conocimiento que tengo sobre el bullying.
2	Modalidades	Conocimiento que tengo sobre el bullying.
3	Consecuencias	Conocimiento que tengo sobre el bullying.
4	Prevención	Conocimiento que tengo sobre el bullying.
5	Implicados	Conocimiento que tengo sobre el bullying.
6	Causas	Conocimiento que tengo sobre el bullying.
7	Derechos vulnerados	Conocimiento que tengo sobre el bullying.
8	Intervención	Conocimiento que tengo sobre el bullying.
9	Detección	Conocimiento que tengo sobre el bullying.
10	Implicados	Conocimiento que tengo sobre el bullying.
11	Identificación de caso	Conocimiento que tengo sobre el bullying.
12	Identificación de caso	Conocimiento que tengo sobre el bullying.
13	Auto-percepción estudiante <b>acosado</b>	Mi experiencia personal con el bullying
14	Auto-percepción estudiante <b>acosado</b>	Mi experiencia personal con el bullying
15	Auto-percepción estudiante <b>acosado</b>	Mi experiencia personal con el bullying
16	Auto-percepción estudiante <b>agresor</b>	Mi experiencia personal con el bullying
17	Auto-percepción estudiante <b>agresor</b>	Mi experiencia personal con el bullying
18	Auto-percepción estudiante <b>acosado</b>	Mi experiencia personal con el bullying
19	Auto-percepción estudiante <b>agresor</b>	Mi experiencia personal con el bullying
20	Auto-percepción estudiante <b>acosado</b>	Mi experiencia personal con el bullying
21	Auto-percepción estudiante <b>agresor</b>	Mi experiencia personal con el bullying
22	Auto-percepción estudiante <b>agresor</b>	Mi experiencia personal con el bullying
23	Auto-percepción estudiante <b>acosado</b>	Mi experiencia personal con el bullying
24	Auto-percepción estudiante <b>agresor</b>	Mi experiencia personal con el bullying
25	Auto-percepción estudiante <b>agresor</b>	Mi experiencia personal con el bullying
26	Auto-percepción estudiante <b>agresor</b>	Mi experiencia personal con el bullying
27	Auto-percepción estudiante <b>acosado</b>	Mi experiencia personal con el bullying
28	Auto-percepción estudiante <b>acosado</b>	Mi experiencia personal con el bullying
29	Auto-percepción estudiante <b>agresor</b>	Mi experiencia personal con el bullying
30	Auto-percepción estudiante <b>acosado</b>	Mi experiencia personal con el bullying
31	Auto-percepción estudiante <b>testigo</b>	Mi experiencia personal con el bullying
32	Auto-percepción estudiante <b>agresor</b>	Mi experiencia personal con el bullying
33	Auto-percepción estudiante <b>agresor</b>	Mi experiencia personal con el bullying
34	Auto-percepción estudiante <b>testigo</b>	Mi experiencia personal con el bullying
35	Auto-percepción estudiante <b>agresor</b>	Mi experiencia personal con el bullying
36	Auto-percepción estudiante <b>testigo</b>	Mi experiencia personal con el bullying
37	Auto-percepción estudiante <b>agresor</b>	Mi experiencia personal con el bullying
38	Auto-percepción estudiante <b>acosado</b>	Mi experiencia personal con el bullying
39	Auto-percepción estudiante <b>agresor</b>	Mi experiencia personal con el bullying
40	Auto-percepción estudiante <b>acosado</b>	Mi experiencia personal con el bullying
41	Auto-percepción estudiante <b>agresor</b>	Mi experiencia personal con el bullying
42	Auto-percepción estudiante <b>agresor</b>	Mi experiencia personal con el bullying
43	Acciones <b>Institución Educativa</b>	Papel de mi institución con respecto al bullying
44	Acciones <b>Docentes</b>	Papel de mi institución con respecto al bullying
45	Acciones <b>Institución Educativa</b>	Papel de mi institución con respecto al bullying
46	Acciones <b>Docentes</b>	Papel de mi institución con respecto al bullying
47	Acciones <b>Coordinadores</b>	Papel de mi institución con respecto al bullying
48	Acciones <b>Institución Educativa</b>	Papel de mi institución con respecto al bullying

**Anexo N° 3**

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Departamento de Educación Avanzada  
Maestría en Educación  
Estudios Educativos Sobre Cognición y Creatividad.

*Cuestionario sobre competencias socioemocionales (versión para estudiantes).*

**Instrucciones:** Apreciado/a estudiante, le solicitamos que después de leer cada afirmación –relacionada con sus emociones–, señale con una equis (X) la respuesta que más se acerque a su modo de pensar y de actuar. Tenga en cuenta que no existen ítems “buenos” o “malos”, simplemente niveles de preferencia. Se le recomienda no demorarse mucho tiempo en decidir su respuesta. Responda marcando la opción que considere correcta en una escala del 1 (nunca) al 5 (siempre) con una equis (X) en la casilla correspondiente. Por favor señale un sólo número por cada ítem.

A continuación se presentan los niveles para cada número:

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas Veces	Algunas Veces	La Mayoría de las Veces	Siempre

**Datos de identificación:**

Nombre: \_\_\_\_\_  
Grado: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: F \_\_\_\_\_ M \_\_\_\_\_

CONCIENCIA EMOCIONAL					
1	Reconozco con facilidad mis estados de ánimo.				
2	Se me dificulta identificar mis sentimientos en el momento en que estos se dan.				
3	Soy consciente de que puedo expresar mis emociones a través de gestos y lenguaje no verbal.				
4	Se me nota en la cara cuando estoy triste, alegre o disgustado por algo.				
5	Se me dificulta expresar mis emociones.				
6	Soy consciente de las manifestaciones físicas que puedo tener como producto de una emoción.				
7	Conozco cuáles son las situaciones que desencadenan mis reacciones emocionales.				
8	Puedo identificar cómo se siente una persona a través de su tono y timbre de voz.				
9	Se me dificulta saber cuáles son las causas reales de mis emociones.				
10	Soy capaz de darle un nombre a cada una de mis emociones y sentimientos.				
11	Me dejo llevar de mis sentimientos y emociones cuando voy a tomar una decisión.				
12	Se me dificulta diferenciar los sentimientos positivos de otros que no lo son.				
REGULACIÓN EMOCIONAL					
13	Cuando me siento triste realizo actividades que me suban el ánimo.				
14	Se me dificulta manejar mis emociones.				
15	Puedo calmarme cuando experimento emociones de enojo.				
16	Se me dificulta decirme valoraciones positivas para subirme el ánimo.				
17	Afronto el estrés que me producen algunas situaciones de la vida diaria.				
18	Puedo defender mis opiniones sin alterarme.				
19	Me siento bien conmigo mismo y me reconozco como una persona valiosa.				
20	Me tomo el tiempo para pensar y reflexionar antes de hablar y actuar.				
21	Tengo problema para expresar lo que creo, pienso y siento de forma clara.				
22	Cuando siento frustración por algo que me ocurrió trato de mejorar mi ánimo.				
23	Se me dificulta defender mis derechos de forma adecuada y oportuna.				
24	Afronto retos y situaciones de conflicto aunque esto me genere emociones fuertes.				
CONCIENCIA SOCIAL					
25	Frente a un problema, soy capaz de ver y de proponer diferentes alternativas de solución				
26	Empleo el diálogo como una manera de prevenir y resolver los conflictos.				
27	Se me dificulta ponerme en el lugar del otro.				
28	Me agrada brindar ayuda a quien lo necesita.				
29	Se me dificulta resolver los conflictos de forma pacífica				
30	Acostumbro saludar, despedirme y dar las gracias a las demás personas.				
31	Se me dificulta comprender las preocupaciones y los sentimientos ajenos.				
32	Cuando tengo una situación de conflicto acostumbro a negociar y llegar a acuerdos.				
33	Se me dificulta mantener relaciones de cordialidad con las demás personas.				
34	Me resulta fácil pensar cómo se puede estar sintiendo otra persona en una situación difícil.				
35	Se me dificulta pedir y aceptar disculpas cuando es necesario.				
36	Poseo la habilidad para unirme al juego con otros niños o niñas.				





Cuestionario sobre competencia socioemocional para padres de familia.

Instrucciones: Apreciado/a padre de familia, le solicitamos que después de leer cada afirmación señale con una equis (X) la respuesta que más se acerque al comportamiento que usted identifique en la forma de pensar y actuar de su hijo/hija. Responda con mucha honestidad marcando 1, 2, 3,4 ó 5 según su nivel de preferencia. Por favor señale un sólo número al frente de cada ítem.

Tenga en cuenta que no existen ítems "buenos" o "malos", simplemente niveles de selección según las características de su hijo o hija. Agradecemos su participación.

A continuación se presentan los niveles de acuerdo a cada número:

Table with 5 columns: 1= Nunca, 2= Pocas Veces, 3= Algunas Veces, 4= La Mayoría de las Veces, 5= Siempre

Nombre del estudiante: Grado: Edad: Hombre Mujer

USTED CONSIDERA QUE SU HIJO O HIJA...

Table with 36 rows of statements and 5 columns for rating (1-5)

**Anexo N° 5**
**CLASIFICACIÓN DE ÍTEMS:  
CUESTIONARIO DE COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL**

<b>N° ÍTEM</b>	<b>CAPACIDAD PARA...</b>	<b>COMPONENTE</b>
1	Percepción Emocional	<b>Conciencia Emocional</b>
2	Toma de conciencia	<b>Conciencia Emocional</b>
3	Expresión Emocional	<b>Conciencia Emocional</b>
4	Percepción Emocional	<b>Conciencia Emocional</b>
5	Expresión emocional	<b>Conciencia Emocional</b>
6	Toma de conciencia	<b>Conciencia Emocional</b>
7	Toma de conciencia	<b>Conciencia Emocional</b>
8	Percepción Emocional	<b>Conciencia Emocional</b>
9	Toma de conciencia	<b>Conciencia Emocional</b>
10	Percepción-identificación emocional	<b>Conciencia Emocional</b>
11	Toma de conciencia	<b>Conciencia Emocional</b>
12	Toma de Conciencia	<b>Conciencia Emocional</b>
13	Autogestión Emocional	Regulación Emocional
14	Autocontrol emocional	Regulación Emocional
15	Autocontrol Emocional	Regulación Emocional
16	Autogestión Emocional	Regulación Emocional
17	Habilidad de Afrontamiento	Regulación Emocional
18	Asertividad	Regulación Emocional
19	Autogestión Emocional	Regulación Emocional
20	Autocontrol Emocional	Regulación Emocional
21	Asertividad	Regulación Emocional
22	Habilidades de Afrontamiento	Regulación Emocional
23	Asertividad	Regulación Emocional
24	Habilidades de Afrontamiento	Regulación Emocional
25	Resolución de Conflictos	Conciencia Social
26	Resolución de Conflictos	Conciencia Social
27	Empatía	Conciencia Social
28	Habilidades Sociales	Conciencia Social
29	Resolución de Conflictos	Conciencia Social
30	Empatía	Conciencia Social
31	Empatía	Conciencia Social
32	Resolución de Conflictos	Conciencia Social
33	Habilidades Sociales Básicas	Conciencia Social
34	Empatía	Conciencia Social
35	Habilidades Sociales Básicas	Conciencia Social
36	Habilidades Sociales Básicas	Conciencia Social



**Anexo N° 6**

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Departamento de Educación Avanzada  
Maestría en Educación  
Estudios Educativos Sobre Cognición y Creatividad

**Guía de observación para estudiantes**

Querido/a estudiante, lea cada una de las situaciones descritas en el cuadro y si alguna de ellas ha ocurrido durante el tiempo de su permanencia en la institución *-en esta semana-* indíquelo con una “rayita” (I); luego sume y escriba el número total de veces que sucedió o escriba el número cero (0) si por el contrario, la situación nunca se presentó.

Sucedido que...	Marcación uno a uno	Total De veces
1. Un estudiante recibió maltrato por parte de un compañero mayor que él.		
2. Alguien le dijo sobrenombres a otra persona para avergonzarla.		
3. Alguien le quitó el refrigerio la plata que tenía a otro compañero.		
4. Alguien intentó encerrar en el baño o en algún otro sitio de la institución a otro estudiante.		
5. Alguien chifló, gritó o insultó a otro compañero.		
6. Alguien burló de las características físicas de otro estudiante.		
7. Alguien hizo bromas pesadas para poner en ridículo a otro niño.		
8. Alguien zarandeó, dio coscorrones, puños o patadas dentro de la institución a otro estudiante.		
9. Alguien le escondió, le rompió o le robó sus cosas a otro estudiante.		
10. Alguien amenazó a otro estudiante.		
11. Supiste de alguien que humilló, despreció o excluyó a otro estudiante.		
12. Alguien obligó a otro estudiante hacer cosas peligrosas para él.		
13. Un grupo de estudiantes le dio una golpiza a otro estudiante.		
14. Alguien le envió mensajes o imágenes ofensivas a otro estudiante.		
15. Un grupo de estudiantes atacó física o verbalmente a otro estudiante.		
16. Te enteraste de un estudiante que esté involucrado en una situación de bullying o de acoso escolar.		
17. Supiste de alguien que no quisiera venir al colegio por miedo a otro estudiante.		
18. Alguien le pidió plata a otro estudiante a cambio de no molestarlo más.		

**¿Viste o te enteraste de una situación parecida a alguna de las anteriores?**

¿Cuál? \_\_\_\_\_

**¡Muchas gracias por tu valiosa colaboración! ☺**

**Anexo N° 7**

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Departamento de Educación Avanzada  
Maestría en Educación  
Estudios Educativos Sobre Cognición y Creatividad

**Guía de observación para docentes**

Señor /a docente, lea cada una de las situaciones descritas en el cuadro y si alguna de ellas ha ocurrido durante el tiempo de su permanencia en la institución *-en esta semana-* indíquelo con una “rayita” (1); luego sume y escriba el número total de veces que sucedió o escriba el número cero (0) si por el contrario, la situación nunca se presentó.

**Durante el día al menos un estudiante le expresó que:**

	<b>Marcación uno a uno</b>	<b>Total De veces</b>
1. Otro compañero mayor que él lo estaba maltratando		
2. Le estuvieron diciendo sobrenombres para avergonzarlo.		
3. Alguien le quitó su refrigerio o su plata.		
4. Alguien intentó encerrarlo en el baño o en algún otro sitio de la institución.		
5. En el colegio lo chiflan, lo gritan o lo insultan.		
6. Otros niños se han burlado de sus características físicas.		
7. Le han hecho bromas pesadas para ponerlo en ridículo.		
8. Otros estudiantes lo han zarandeado, le han dado coscorriones, puños o patadas dentro de la I.E.		
9. Otros estudiantes le esconden, le rompen o le roban sus cosas a propósito.		
10. Alguien lo ha amenazado para meterle miedo.		
11. Lo han humillado, despreciado o excluido en su grupo.		
12. Lo han obligado a realizar cosas peligrosas para él/ella.		
13. Otros niños le van a dar una golpiza.		
14. Le han enviado mensajes o imágenes ofensivas.		
15. Lo han atacado física o verbalmente entre varios compañeros		
16. Es una víctima de bullying o acoso escolar		
17. Tiene miedo de asistir al colegio, por alguna persona en particular.		
18. Le han pedido plata a cambio de no molestarlo más		

¿Algún estudiante le ha comentado otra situación similar a las descritas?

¿Cuál? \_\_\_\_\_

**¡Muchas gracias por su valiosa colaboración! ☺**

**Anexo N° 8**



Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Departamento de Educación Avanzada  
Maestría en Educación  
Estudios Educativos Sobre Cognición y Creatividad.

**ENTREVISTA A DOCENTES**

Guía encuentro con docentes

1. ¿Cómo definiría el bullying escolar?
2. ¿Qué tan evidente es la problemática del bullying en su institución? (En qué grados se da con mayor frecuencia, tiene relación con el género, la edad...)
3. ¿Ha *hablado* con sus estudiantes sobre el tema? ¿Qué lo motivó hacerlo?
4. ¿Cuáles son las agresiones más típicas entre estudiantes? Por favor descríbalas.
5. ¿Le ha tocado *intervenir* situaciones de bullying? ¿Cómo lo hizo?
6. ¿La I.E. ha realizado campañas dirigidas a prevenir o reducir las situaciones de bullying escolar?
7. ¿Qué derechos se ven vulnerados cuando aparecen situaciones de bullying?
8. ¿Qué sabe sobre la ley 1620 de 2013?
9. ¿Sabe si desde el manual de convivencia escolar se ha planteado acciones para desestimular, prevenir o reaccionar frente a esta problemática? mencione algunas.
10. ¿Qué reflexión final podría o desea hacer sobre esta problemática?

**Anexo N° 9**



Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Departamento de Educación Avanzada  
Maestría en Educación  
Estudios Educativos Sobre Cognición y Creatividad.

**ENCUENTRO GRUPO FOCAL**

**Derrotero**

¿Has escuchado hablar del ciberbullying o ciberacoso? ¿Dónde, cuándo, por qué?

¿Has enviado o te han enviado imágenes o mensajes ofensivos por el celular, el correo electrónico o por redes sociales? **Describe la situación.**

¿Otros niños se han burlado de tus características físicas?

¿Te has burlado de las características físicas de otros niños (porque sea flaco, gordo, use anteojos, sea callado o retraído, tenga rasgos afeminados o pocas habilidades sociales)?

¿Conoces personas de tu colegio que se hayan visto involucradas en situaciones acoso?  
¿De qué forma te enteraste de la situación? ¿Cómo era su comportamiento?

¿Te has llegado a sentir víctima o victimario en una situación de bullying?

¿Sabes qué hace el colegio con los estudiantes acosados y los estudiantes acosadores?  
**Ejemplifica**

¿Te dicen sobrenombres para avergonzarte? **¿Cuáles?**

¿En tu colegio los estudiantes se acostumbran a decirse sobrenombres? ¿Qué tan frecuente es esta práctica? **Ejemplifica.**

¿Cómo reaccionan los estudiantes cuándo les dicen sobrenombres? **¿Qué hacen?**

¿Has sido testigo de bullying? **Comenta tu experiencia**

¿Conoces cuáles son los lugares del colegio dónde se da con mayor frecuencia las situaciones de acoso e intimidación? **Nómbralos.**

¿Sabes cuáles son los derechos que se ven afectados cuando hay bullying?  
**Menciónalos.**

¿En tu institución hacen campañas para prevenir o reducir las situaciones de bullying?  
**Menciona alguna de ellas.**



	<p>¿Has enfrentado a alguien que te ha hecho bullying o que le ha hecho bullying a otra persona?</p> <p>¿Qué ha pasado cuando enfrentas a quien te amenaza o amenaza a otros?</p> <p>¿Por qué no has enfrentado a la persona que te amenaza?</p>
	<p>¿En tu institución, qué personas te han hablado sobre bullying? ¿Profesores, coordinador, rector, compañeros?</p> <p>¿Los profesores intervienen cuando hay acoso e intimidación en la escuela? <b>¿De qué manera?</b></p> <p>¿Conoces formas de detener o prevenir el bullying? <b>¿Cuáles?</b></p>
	<p>¿Conoces las formas de agresión que pueden darse en una situación de bullying?</p> <p>¿Cuáles son las formas de agresión más comunes en tu colegio?</p> <p>¿Te han zarandeado, te han dado coscorriones, puños o patadas con frecuencia? <b>¿Por qué?</b></p> <p>¿Has zarandeado, dado coscorriones, puños o patadas a otros niños? <b>¿Por qué lo hiciste?</b></p> <p>¿Sabes qué hace el coordinador cuando hay acoso, agresión física o verbal entre estudiantes?</p>
<p>1 0</p>	<p>¿Te han hecho bromas pesadas para hacerte quedar en ridículo? <b>¿Cuándo, cómo fue, cuántos lo hicieron?</b></p> <p>¿Conoces algún tipo de <i>grupo</i>, que en tu colegio que le guste hacer bromas pesadas y que busque víctimas para “montársela”?</p> <p>¿Los directivos de tu institución han detectado grupos de estudiantes organizados para molestar, amenazar, pedirle plata, robar o hacer bromas a otros niños?</p>



## Anexo N° 10

MATRIZ CATEGORIZACIÓN PALABRAS CLAVES										
	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4	PREGUNTA 5	PREGUNTA 6	PREGUNTA 7	PREGUNTA 8	PREGUNTA 9	PREGUNTA 10
<b>SUJETO 1</b>	Maltrato	Rasgos físicos-Género	Discriminación-Aclaración conceptual	Maltrato-Agresión verbal-Agresión Física-apodos-Humillación-Daño a objetos personales	Detección -Familia-Sensibilización	Existencia de estrategias sin implementar-Intervención Indirecta	Conocimiento de la ley 1620-Existencia de estrategias sin implementar (Conocimiento nivel bajo)	Libre expresión-Educación-Derecho a la Intimidad	Existencia de estrategias sin implementación	Sensibilizar-Aclaración conceptual
<b>SUJETO 2</b>	Intolerancia-Agresión	Discapacidad	Discapacidad-Conflictos-Escaso nivel de HS-Baja Empatía	Agresión Verbal-Exclusión -Humillación	Aclaración del tema-Discriminación	Intervención Indirecta-Estrategias correctivas	Desconocimiento nivel bajo	Defensa-Opinión-Ser diferente-Seguridad y protección	Existencia de estrategias sin implementación	Aclaración conceptual-bienstar-sensibilizar
<b>SUJETO 3</b>	Agresión	Edad (mayores)-limitaciones	Discriminación-menoprecio-Indiferencia-Aclaración conceptual	Agresión Verbal-Daño a objetos personales-apodos	Roles bullying-Sensibilizar	Intervención directa-Familia	Conocimiento nivel medio	Buen trato-Libre expresión-Derecho a la Intimidad-Identidad-Seguridad y protección	Existencia de estrategias sin implementación	Acoso-destrucción

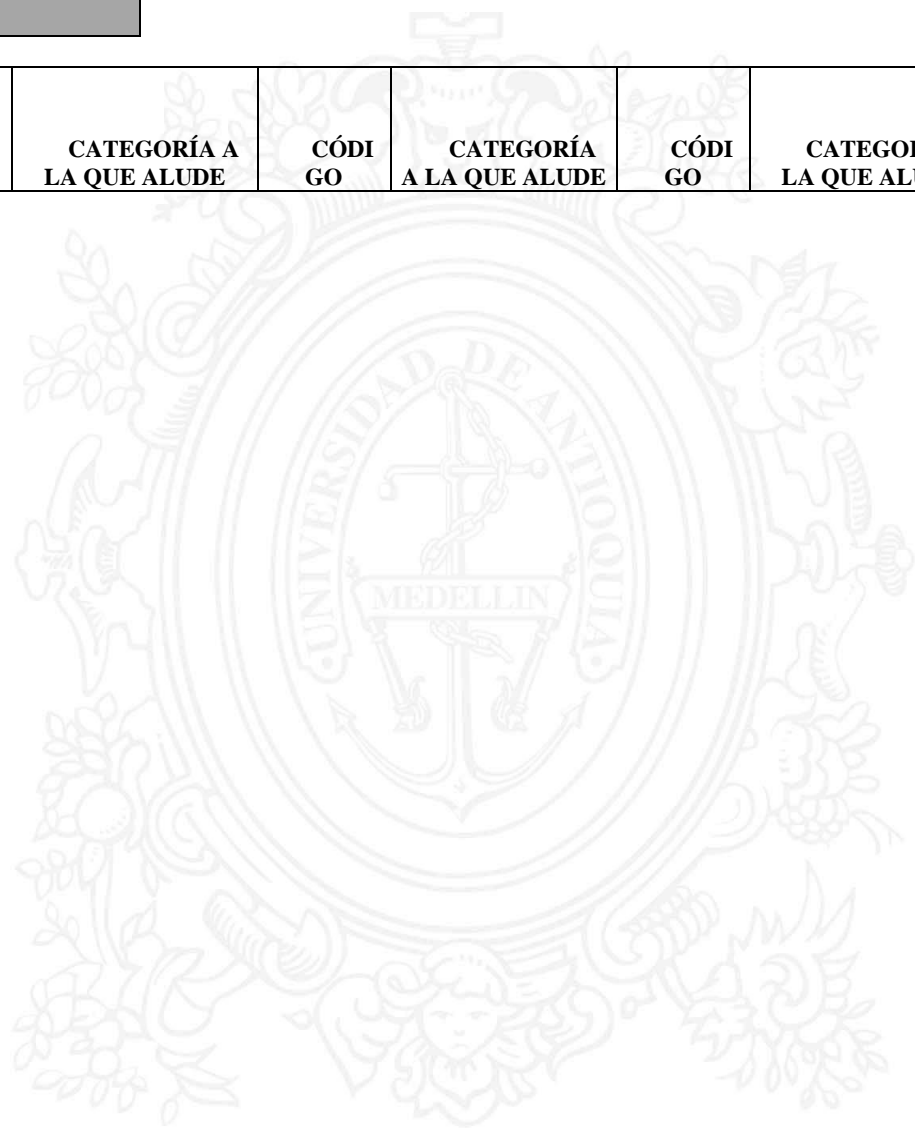
<b>SUJETO 4</b>	Acoso-agresión	Género-Discapacidad	Acoso-maltrato-Conflictos permanentes	Agresión Física-Daño a objetos personales-Agresión Verbal-apodos	Sensibilización-Indiferencia	Intervención directa-Estrategias correctivas	Conocimiento de la ley 1620-Existencia de estrategias sin implementar (Conocimiento o nivel bajo)	Educación -Identidad Sexual-Seguridad y protección-Buen trato	Existencia	Detección -Roles bullying
<b>SUJETO 5</b>	Violencia	Rasgos físicos-Baja asertividad	Bajo nivel de HS-Baja asertividad-Conflictos	Agresión Verbal-Agresión Física-sobrenombres	Sensibilización-diálogo	Intervención Indirecta-estrategias correctivas	Conocimiento nivel medio	Bienestar-Seguridad y protección-Intimidación-Dignidad-Buen trato	Existencia	Pertinencia del estudio-Consecuencias
<b>SUJETO 6</b>	Agresión	Multicausal- Edad (los mayores)-Aclaración conceptual	Maltrato-Aclaración conceptual-Conflictos	Hurto-Daño a objetos personales-Insultos	Sin intervención	Estrategias correctivas-Intervención indirecta	Conocimiento de la ley 1620-Existencia de estrategias sin implementación (Conocimiento o nivel bajo)	Integridad Física y mental-Seguridad y protección-Buen trato-Educación-Libre expresión	Existencia de estrategias sin implementación	Dignidad-bienestar personal-educación
<b>SUJETO 7</b>	Agresión	Bajo nivel de HS-	Discriminación-Discapacidad - maltrato-Conflicto	Humillación-Discriminación-género-esparcir rumores-sobrenombres	Aclaración del tema-Detección-Sensibilizar	Existencia de estrategias sin implementar	Conocimiento nivel medio	Bienestar personal-Buen trato-Paz-Dignidad-Educación-Intimidación	Existencia	Consecuencias
<b>SUJETO 8</b>	Intolerancia-Agresión	Problemas de convivencia-Aclaración conceptual	Conflictos -Aclaración conceptual	Agresión Verbal-Humillación-sobrenombres	Roles bullying	Intervención directa	Conocimiento nivel medio	Participación-protección-EDUCACIÓN	No se han implementado	Intervención

<b>SUJETO 9</b>	Agresión	Rasgos físicos-Baja asertividad-Género	Aclaración conceptual-Discriminación-Conflictos	Agresión Verbal-sobrenombres - Agresión Física	Ayuda especializada-Aclaración del tema	Intervención Indirecta-Convivencia-Existencia de estrategias sin implementar	Conocimiento nivel medio	Integridad Física y mental-Libre expresión-protección-bienestar personal	No existen	Naturalizar problemática
<b>SUJETO 10</b>	Maltrato-agresión	Rasgos físicos-estudiantes de A.A	Conflictos - Discapacidad -Baja Empatía	Agresión Verbal-Agresión Física-sobrenombres -Bromas-Humillación	Roles bullying-Diálogo-detección	Existencia de estrategias sin implementar	Desconocimiento nivel bajo	Educación -protección-Bienestar-integridad-Libre expresión	No existen	Detección Roles bullying
<b>SUJETO 11</b>	Agresión-Violencia	Edad (mayores)-Rasgos físicos	Bajo nivel de HS-Conflictos-Discriminación	Maltrato-amenazas-Bromas-Agresión Verbal-Violencia-Exclusión -Humillación-Daño a objetos personales	Detección -Diálogo-Sensibilización	Sin intervención	Conocimiento de la ley 1620-Existencia de estrategias sin implementar (Conocimiento nivel bajo)	Protección-Libre expresión-integridad-bienestar-Educación-Buen trato	Existencia de estrategias sin implementación	Bajo nivel de HS-Empatía
<b>SUJETO 12</b>	Violencia-maltrato-agresión	Multicausal: agresor-Discapacidad -Rasgos físicos-Género	Aclaración conceptual-Panorama Nacional-Bajo nivel de HS-Baja Empatía	Maltrato-Agresión Verbal-Agresión Física-Exclusión -Humillación-Bromas-apodos	Aclaración conceptual-detección	Intervención Indirecta-Existencia de estrategias sin implementar	Conocimiento nivel medio	Protección-educación-Intimidación-Ser Diferente-Libre expresión-Bienestar	No existen	Aclaración conceptual

Palabras claves Resultantes (por pregunta)	Violencia -Maltrato-Agresión-intolerancia	Discapacidad-rasgos físicos-Edad-Género-Baja asertividad	Discriminación, Bajo nivel de HS, Información (aclaración conceptual), conflictos entre compañeros, falta de empatía	Agresión verbal-Agresión Física-Maltrato-humillación-daño a objetos personales	Sensibilización-diálogo-detección-Aclaración temática	Estrategias correctivas-estrategias indirectas	conocimiento de la ley-estrategias sin implementar	Bienestar -protección-educación-Integridad física y mental	Existencia de acciones. Acciones sin implementar	Aclaración conceptual-sensibilización- detección roles bullying
Agrupación de palabras claves-generación de categorías	Agresión	Diversidad-Discriminación	Conflictos permanentes	Agresiones físicas, verbales y psicológicas.	Diálogo como principal forma de intervención	Estrategias correctivas-estrategias indirectas	Se reconoce la ley divulgada en 2013	El bullying vulnera la integridad física y psicológica de la persona	Ley adoptada en el MC falta puesta en marcha	conceptualización y sensibilización sobre la problemática

## Anexo N° 11

PREGUNTA	CATEGORÍA A LA QUE ALUDE	CÓDIGO	CATEGORÍA A LA QUE ALUDE	CÓDIGO	CATEGORÍA A LA QUE ALUDE	CÓDIGO	CATEGORÍA A LA QUE ALUDE	CÓDIGO	CATEGORÍA A LA QUE ALUDE	CÓDIGO	CATEGORÍA A LA QUE ALUDE	CÓDIGO
----------	--------------------------	--------	--------------------------	--------	--------------------------	--------	--------------------------	--------	--------------------------	--------	--------------------------	--------



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA



1. ¿Cómo definiría el bullying escolar?	<b>MALTRATO</b>	1A	<b>INTOLERANCIA-AGRESIÓN</b>	1B-1C	<b>AGRESIÓN</b>	1C	<b>ACOSO</b>	1D	<b>VIOLENCIA-CONSECUENCIAS</b>	1E-1F	<b>AGRESIÓN</b>	1C
2. ¿Qué tan evidente es la problemática del bullying en su institución? (En qué grados se da con mayor frecuencia, tiene relación con el género, la edad...)	<b>RELACIONADO CON DISCAPACIDAD</b>	2A	<b>RELACIONADO CON DISCAPACIDAD</b>	2A	<b>RASGOS FÍSICOS</b>	2B	<b>RELACIONADO CON EL GÉNERO</b>	2C	<b>BAJA ASERTIVIDAD</b>	2D	<b>RELACIONADO CON EL GÉNERO</b>	2C
3. ¿Ha <i>hablado</i> con sus estudiantes sobre el tema? ¿Qué lo motivó hacerlo?	<b>ACLARACIÓN (CONCEPTUAL) DE LA SITUACIÓN</b>	3A	<b>RELACIONADO CON DISCAPACIDAD</b>	2A	<b>DISCRIMINACIÓN-INDIFERENCIA</b>	3B-3C	<b>ACOSO</b>	1D	<b>BAJO NIVEL DE HABILIDADES SOCIALES- BAJA ASERTIVIDAD</b>	2F-2D	<b>MALTRATO</b>	1A
4. ¿Cuáles son las agresiones más típicas entre estudiantes? Por favor descríbalas.	<b>MALTRATO-AGRESIÓN VERBAL-AGRESIÓN FÍSICA</b>	1A-5A-5B	<b>AGRESIÓN VERBAL</b>	5A	<b>DAÑO A OBJETOS PERSONALES</b>	5C	<b>AGRESIÓN FÍSICA</b>	5B	<b>AGRESIÓN-AGRESIÓN VERBAL</b>	1C-5A	<b>HURTO-DAÑO A OBJETOS PERSONALES</b>	5D-5C
5. ¿Le ha tocado <i>intervenir</i> situaciones de bullying? ¿Cómo lo hizo?	<b>DETECCIÓN-FAMILIA</b>	4A-4B	<b>DISCRIMINACIÓN</b>	3B	<b>ROLES DENTRO DEL BULLYING-SENSIBILIZAR</b>	4C-4D	<b>SENSIBILIZAR-INDIFERENCIA</b>	4D-3C	<b>SENSIBILIZAR</b>	4D	<b>NO SE HA INTERVENIDO</b>	4E
6. ¿La I.E. ha realizado campañas dirigidas a prevenir o reducir las situaciones de bullying escolar?	<b>ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN INDIRECTAS</b>	6A	<b>ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN INDIRECTAS</b>	6A	<b>ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DIRECTAS-FAMILIA</b>	6B-4B	<b>ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DIRECTAS</b>	6B	<b>ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN INDIRECTAS</b>	6A	<b>NO SE HA INTERVENIDO</b>	4E

7. ¿Qué sabe sobre la ley 1620 de 2013 o sobre su decreto reglamentario?	<b>CONOCIMIENTO DE LA LEY 1620- SIN IMPLEMENTACIÓN.</b>	8A-8B	<b>DESCONOCIMIENTO</b>	8C	<b>CONOCIMIENTO</b>	8A	<b>CONOCIMIENTO DE LA LEY 1620- SIN IMPLEMENTACIÓN.</b>	8A-8B	<b>CONOCIMIENTO</b>	8A	<b>CONOCIMIENTO DE LA LEY 1620- SIN IMPLEMENTACIÓN.</b>	8A-8B
8. ¿Qué derechos se ven vulnerados cuando aparecen situaciones de bullying?	<b>LIBRE EXPRESIÓN- EDUCACIÓN- INTIMIDAD</b>	7A-7B-7C	<b>DEFENSA- OPINIÓN-SER DIFERENTE</b>	7D-7E-7F	<b>LIBRE EXPRESIÓN- INTIMIDAD- IDENTIDAD</b>	7C-7A-7G	<b>IDENTIDAD SEXUAL</b>	7G	<b>DIGNIDAD- BUEN TRATO</b>	7H-7I	<b>INTEGRIDAD FÍSICA Y MENTAL</b>	7J
9. ¿Usted sabe si desde el manual de convivencia escolar se han planteado acciones para desestimular, prevenir o reaccionar frente a esta problemática? Por favor mencione algunas.	<b>EXISTENCIA- SIN IMPLEMENTACIÓN</b>	9A-9B	<b>EXISTENCIA- SIN IMPLEMENTACIÓN</b>	9A-9B	<b>EXISTENCIA- SIN IMPLEMENTACIÓN</b>	9A-9B	<b>EXISTENCIA</b>	9A	<b>EXISTENCIA</b>	9A	<b>EXISTENCIA- SIN IMPLEMENTACIÓN</b>	9A-9B
10. Qué reflexión final podría hacer sobre esta problemática.	<b>SENSIBILIZAR- ACLARACIÓN (CONCEPTUAL) DE LA SITUACIÓN-</b>	4D-3A	<b>ACLARACIÓN (CONCEPTUAL) DE LA SITUACIÓN- SENSIBILIZAR- BIENESTAR</b>	3A-4D-7k	<b>ACOSO- DESTRUCCIÓN</b>	1D-10A	<b>DETECCIÓN -ROLES DENTRO DEL BULLYING</b>	4A-4C	<b>PERTINENCIA DEL ESTUDIO- CONSECUENCIAS</b>	10B-1F	<b>DIGNIDAD- BIENESTAR PERSONAL- EDUCACIÓN</b>	7H-7K-7B

Tabla. Frecuencias de categoría. Entrevista a docentes.

CATEGORÍA A														
PREGUNTA	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	8	2	9	3	3	3								
2	6	2	3	4	2	4	4	1						
3	8	5	7	4	3									
4	10	5	11	12	4	7	2							
5	5	6	2	1	3	4	1							
6	6	2	3	1	6									
7	2	7	4											

8	10	6	2	1	1	2	2	4	1	6	7	1	1	5
9	5	7	4											
10	4	2	5	1	2	2								

Categorías con mayor frecuencia	Color Rojo
Categorías con menor frecuencia	Color Amarillo

Pregunta 1	Categoría	Frecuencia de Respuesta	Pregunta 2	Categoría	Frecuencia de Respuesta	Pregunta 3	Categoría	Frecuencia de Respuesta	Pregunta 4	Categoría	Frecuencia de Respuesta	Pregunta 5	Categoría	Frecuencia de Respuesta
¿Cómo definiría el bullying escolar?	Agresión	9	¿Con qué aspectos cree usted que tiene relación la problemática del bullying en su institución?	Rasgos físicos	6	¿Ha hablado con sus estudiantes sobre el tema? ¿Qué lo motivó hacerlo?	Información (aclaración conceptual)	8	¿Cuáles son las agresiones más típicas entre estudiantes? Por favor descríbalas	Agresión verbal	12	¿Le ha tocado intervenir situaciones de bullying? ¿Cómo lo hizo?	Sensibilización	3026
	Maltrato	3		Discapacidad	4		Conflictos entre compañeros	7		Sobrenombres	11		Identificación-detección	5
	Violencia	3		Edad (mayores)	4		Discriminación	5		Agresión Física	10		Aclaración del tema	4
	Intolerancia	2		Género	4		Bajo nivel de HS	4		Exclusión - Humillación	7		Diálogo	3
	Acoso	1		Baja asertividad	2		Falta de empatía	3		Daño a objetos personales	5			

Pregunta 6	Categoría	Frecuencia de Respuesta	Pregunta 7	Categoría	Frecuencia de Respuesta	Pregunta 8	Categoría	Frecuencia de Respuesta	Pregunta 9	Categoría	Frecuencia de Respuesta	Pregunta 10	Categoría	Frecuencia de Respuesta
¿La I.E. ha realizado campañas dirigidas a prevenir o reducir las situaciones de bullying escolar?	Intervención indirectas	6	¿Qué sabe sobre la ley 1620 de 2013 o sobre su decreto reglamentario?	Conocimiento nivel medio	7	¿Qué derechos se ven vulnerados cuando aparecen situaciones de bullying?	Seguridad y protección	10	¿Usted sabe si desde el manual de convivencia escolar se han planteado acciones para desestimular, prevenir o reaccionar frente a esta problemática?	Existencia de estrategias sin implementación	7	¿Qué reflexión final podría hacer sobre esta problemática.	Aclaración conceptual	5
	Existencia de estrategias sin implementar	6		Conocimiento nivel bajo	4		Educación	7		Existencia e implementación	5		Sensibilización	4
	Intervención directas	3		Sin conocimiento	2		Libre expresión	6		No existen	4		Detección	4
	Sin intervención	1					Buen trato	6					Pertinencia del estudio	2
							Bienestar	5					Roles bullying	2
							Intimididad	4					Bajo nivel de Habilidades sociales	2



## Anexo N° 12



Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Departamento de Educación Avanzada  
Maestría en Educación  
Estudios Educativos Sobre Cognición y Creatividad.

**Consentimiento Informado: proyecto de investigación.**

**Docentes**

Mediante la presente, solicito su autorización para participar del estudio titulado: **La Competencia Socioemocional y El Bullying Escolar: Hacia El Diseño de Estrategias Educativas Antibullying**; cuyo propósito es identificar y caracterizar las competencias socioemocionales y las experiencias que sobre bullying tienen los niños y las niñas de los grados mencionados, durante el periodo 2014. Para lo cual se le solicita atender a una entrevista cuya duración aproximada es de 10 a 12 minutos, además del diligenciamiento de una guía de observación que le tomará 10 minutos realizarla.

Cabe mencionar que toda la información obtenida serán tratados confidencialmente; los datos recogidos serán codificados, analizados e interpretados con fines académicos. Los nombres no serán utilizados por fuera de la investigación.

La participación es voluntaria, por ello usted tienen el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo ni se recibe algún beneficio económico por participar en él. Sin embargo, con base a los resultados obtenidos, se dejará planteada una *propuesta de taller pedagógico, basada en competencias socioemocionales, dirigida a la promoción, prevención y atención de las situaciones de bullying escolar*; con miras al mejoramiento de la convivencia escolar y social en los grados cuarto y quinto de básica primaria de la I.E. Eduardo Santos.

Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación, se puede comunicar con la docente investigadora Johanna Patricia Álvarez al teléfono 311 365 2828 [johannapa@gmail.com](mailto:johannapa@gmail.com) o con la asesora del proyecto, Alexandra María Rendón Uribe al teléfono 317 646 9798.

**AUTORIZACIÓN**

Yo Doris Yanet Cruz Aguirre identificado con C.C. 42 785 897 manifiesto que he leído la información proporcionada o me ha sido leída, que la naturaleza del estudio me ha sido descrita por la investigadora principal. También, he tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente a las preguntas que he realizado y tengo claro que en cualquier momento puedo hacer las consultas que estime necesarias.

Por lo anterior, otorgo el consentimiento participar en el estudio que lleva por nombre: **La Competencia Socioemocional y El Bullying Escolar: Hacia El Diseño de Estrategias Educativas Antibullying** y entiendo que como docente de la misma, tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que me afecte o afecte la institución educativa de alguna manera.

Como constancia firmo a los 02 días del mes de Octubre del año 2014.

Doris Cruz  
Docente.

Johanna P. Álvarez P.  
Investigadora principal.



Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Departamento de Educación Avanzada  
Maestría en Educación  
Estudios Educativos Sobre Cognición y Creatividad.

**Consentimiento Informado: proyecto de investigación.**

Mediante la presente, solicito su autorización para que la institución educativa a través de los estudiantes y los docentes de los grados 4° y 5° de la sede Eduardo Santos, participe del estudio titulado: **la Competencia Socioemocional y El Bullying Escolar: Hacia El Diseño de Estrategias Educativas Antibullying**; cuyo propósito es identificar y caracterizar las competencias socioemocionales y las experiencias que sobre bullying tienen los niños y las niñas de los grados mencionados, durante el periodo 2014. Para lo cual se recogerá información a través de los siguientes instrumentos:

Instrumento	Participantes	Ítems o preguntas	Tiempo estimado
Cuestionario experiencia sobre bullying	Estudiantes de 4° y 5°	48 ítems	25 minutos
Cuestionario de competencia socioemocional	Estudiantes y padres de familia de 4° y 5°	36 ítems	20 minutos
Guías de observación	Estudiantes y docentes de 4° y 5°	18 ítems	10 minutos
Entrevista a docentes	Docentes	9 preguntas	De 10 a 15 minutos
Grupo focal	18 estudiantes de 4° y 5°	Entre 10 y 12 preguntas	4 sesiones de 30 minutos cada una

Ver anexo a este documento los formatos de cada instrumento.

Cabe mencionar que toda la información obtenida sobre los participantes y en relación con los resultados, serán tratados confidencialmente; los datos recogidos serán codificados, analizados e interpretados con fines académicos. La mayoría de instrumentos no requieren los datos de identificación personal pero otros sí, en este caso, los nombres no serán utilizados por fuera de la investigación.

La participación es voluntaria, por ello usted o cualquiera de los participantes tienen el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo ni se recibe algún beneficio económico por participar en él. Sin embargo, con base a los resultados obtenidos, se dejará planteada una propuesta de taller pedagógico, basada en competencias socioemocionales, dirigida a la promoción, prevención y atención de las situaciones de bullying escolar; con miras al mejoramiento de la convivencia escolar y social en los grados cuarto y quinto de básica primaria de la I.E. Eduardo Santos.

Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación, se puede comunicar con la docente investigadora Johanna Patricia Álvarez al teléfono 311 365 2828-[johannapa@gmail.com](mailto:johannapa@gmail.com) o con la asesora del proyecto, Alexandra María Rendón Uribe al teléfono 317 646 9798.

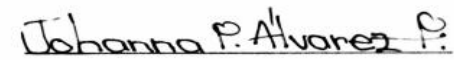
**AUTORIZACIÓN**

Yo Rafael Rodríguez identificado con C.C. 74576307 manifiesto que he leído la información proporcionada o me ha sido leída, que la naturaleza del estudio me ha sido descrita por la investigadora principal. También, he tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente a las preguntas que he realizado y tengo claro que en cualquier momento puedo hacer las consultas que estime necesarias.

Por lo anterior, otorgo el consentimiento para que la Institución educativa participe en el estudio que lleva por nombre: **La Competencia Socioemocional y El Bullying Escolar: Hacia El Diseño de Estrategias Educativas Antibullying** y entiendo que como coordinador de la misma, tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que me afecte o afecte la Institución educativa de alguna manera.

Como constancia firmo a los 15 días del mes de Mayo del año 2019.

  
\_\_\_\_\_  
Coordinador.

  
\_\_\_\_\_  
Investigadora principal.



Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Departamento de Educación Avanzada  
Maestría en Educación  
Estudios Educativos Sobre Cognición y Creatividad.

**Consentimiento Informado: proyecto de investigación.**

Mediante la presente, solicito su autorización para que la institución educativa a través de los estudiantes y los docentes de los grados 4° y 5° de la sede Eduardo Santos, participe del estudio titulado: **la Competencia Socioemocional y El Bullying Escolar: Hacia El Diseño de Estrategias Educativas Antibullying**; cuyo propósito es identificar y caracterizar las competencias socioemocionales y las experiencias que sobre bullying tienen los niños y las niñas de los grados mencionados, durante el periodo 2014. Para lo cual se recogerá información a través de los siguientes instrumentos:

Instrumento	Participantes	Ítems o preguntas	Tiempo estimado
Cuestionario experiencia sobre bullying	Estudiantes de 4° y 5°	48 ítems	25 minutos
Cuestionario de competencia socioemocional	Estudiantes y padres de familia de 4° y 5°	36 ítems	20 minutos
Guías de observación	Estudiantes y docentes de 4° y 5°	18 ítems	10 minutos
Entrevista a docentes	Docentes	9 preguntas	De 10 a 15 minutos
Grupo focal	18 estudiantes de 4° y 5°	Entre 10 y 12 preguntas	4 sesiones de 30 minutos cada una

Ver anexo a este documento los formatos de cada instrumento.

Cabe mencionar que toda la información obtenida sobre los participantes y en relación con los resultados, serán tratados confidencialmente; los datos recogidos serán codificados, analizados e interpretados con fines académicos. La mayoría de instrumentos no requieren los datos de identificación personal pero otros sí, en este caso, los nombres no serán utilizados por fuera de la investigación.

La participación es voluntaria, por ello usted o cualquiera de los participantes tienen el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo ni se recibe algún beneficio económico por participar en él. Sin embargo, con base a los resultados obtenidos, se dejará planteada una propuesta de taller pedagógico, basada en competencias socioemocionales, dirigida a la promoción, prevención y atención de las situaciones de bullying escolar; con miras al mejoramiento de la convivencia escolar y social en los grados cuarto y quinto de básica primaria de la I.E. Eduardo Santos.

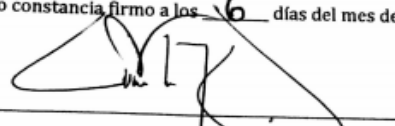
Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación, se puede comunicar con la docente investigadora Johanna Patricia Álvarez al teléfono 311 365 2828-[johannapa@gmail.com](mailto:johannapa@gmail.com) o con la asesora del proyecto, Alexandra María Rendón Uribe al teléfono 317 646 9798.

**AUTORIZACIÓN**

Yo Manuel - J. Lopez Ramírez identificado con C.C. 70559416 manifiesto que he leído la información proporcionada o me ha sido leída, que la naturaleza del estudio me ha sido descrita por la investigadora principal. También, he tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente a las preguntas que he realizado y tengo claro que en cualquier momento puedo hacer las consultas que estime necesarias.

Por lo anterior, otorgo el consentimiento para que la Institución educativa participe en el estudio que lleva por nombre: **La Competencia Socioemocional y El Bullying Escolar: Hacia El Diseño de Estrategias Educativas Antibullying** y entiendo que como representante legal de la misma, tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que me afecte o afecte la Institución educativa de alguna manera.

Como constancia firmo a los 16 días del mes de Mayo del año 2014.



Representante legal de la Institución educativa.

Johanna Patricia Alvarez P.

Investigadora principal.

