



**UADY**

FACULTAD DE  
PSICOLOGÍA

**ENTRENAMIENTO EN ASERTIVIDAD Y LIDERAZGO  
PROSOCIAL PARA REDUCIR EL ACOSO ESCOLAR EN  
NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMARIA**

**TESIS  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN PSICOLOGIA APLICADA EN EL AREA  
ESCOLAR**

**PRESENTA  
LIC. EN PSIC. IVETTE NOEMY ROJAS SOSA**

**DIRECTORA  
DRA. MARIA DE LOURDES CORTES AYALA**

**MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO  
ENERO 2017**

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No.574844 durante el periodo agosto 2014-julio 2016 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

## Agradecimientos

Al ser más poderoso que me ha acompañado para impulsarme, motivarme, consolarme y fortalecerme en esta aventurada etapa de mi vida.....mi Padre Dios.

A mi madre y mi padre, Elsy y Orencio, quienes me dieron el ser, y que sin ellos no podría haber logrado tanto en mi vida.

A la Maestra Rosario Aguilar Pacheco que me abrió las puertas de su escuela, me brindó su confianza, amistad y apoyo, para realizar la intervención con todos los niños y niñas que tanto lo necesitaron.

A la distinguida maestra Lizbeth Carrillo quien me dio sus consejos, su confianza y su apoyo invaluable cuando lo necesité.

A la maestra Martha Vanessa Espejel López, Coordinadora del área educativa, quien me brindó siempre su apoyo, dirección, consejos y guía situados durante toda mi maestría, dando el andamiaje que todo novato necesita de su experto, demostrando en todo momento su interés genuino por la enseñanza y el aprendizaje del alumnado de esta terminal y a quien debo reconocer como un ejemplo de líder prosocial.

A la distinguida doctora Mirtha Flores Galaz que con sus acertadas indicaciones y vastos conocimientos sobre la estadística me ayudaron con los análisis de mi trabajo.

Finalmente a la distinguida doctora quien me dirigió en la tesis con toda su experiencia y conocimientos en la materia y a quien le tengo un aprecio especial por haberme dirigido también en mi licenciatura, la doctora María de Lourdes Cortés Ayala.

Dedicado a todos los niños, niñas y adolescentes que dejaron ilusiones por vivir, proyectos por cumplir, sueños por realizar, zapatos por llenar, para aquellos cuyos nombres han sido olvidados para muchos y que probablemente habrían sido ejemplo de hombres y mujeres que emprendieran iniciativas para transformar este mundo necesitado de paz y que por falta de líderes prosociales, testigos de abusos que no supieron cómo ayudar, dejaron sin concluir; comprendiendo que si en la adultez podría ser difícil de superar habría que imaginar en la niñez.

## Índice

	Página
1. Introducción.....	1
1.1. Características generales de la problemática.....	3
1.2. Sustento teórico del abordaje.....	6
1.2.1. Conceptualización del acoso escolar.....	6
1.2.2. Modalidades del acoso escolar.....	9
1.2.3. Principales actores del acoso escolar .....	11
1.2.3.1. Acosadores.....	12
1.2.3.2. Víctimas.....	14
1.2.3.3. Espectadores .....	15
1.2.4 Implicaciones en la educación de la teoría sociocultural del aprendizaje	16
1.2.5. La contribución de la asertividad .....	18
1.2.6. La contribución del liderazgo prosocial.....	20
2. Evaluación Diagnóstica .....	24
2.1. Descripción del escenario.....	24
2.1.1 Participantes .....	25
2.2. Instrumentos.....	25
2.3. Resultados del diagnóstico.....	29
3. Programa de intervención desarrollado.....	33
3.1. Criterios utilizados para diseñar el programa de intervención.....	33
3.2. Objetivos del programa de intervención.....	34
3.2.1 Objetivo general.....	34
3.2.2. Objetivos específicos.....	34
3.3. Recursos utilizados.....	36
3.4. Procedimiento de aplicación .....	36
4. Evaluación de los efectos.....	38
4.1. Resultados de la aplicación de instrumentos.....	38
4.2. Cambios registrados.....	41
5. Discusión.....	48
5.1. Relación intervención-cambios observados.....	48
5.2. Comparación cambios observados-literatura de sustento.....	49
5.3. Limitaciones, conclusiones y sugerencias .....	53
5.3.1. Limitaciones.....	53
5.3.2. Conclusiones.....	54
5.3.3. Sugerencias.....	55
Referencias.....	57
Apendice A. Cuestionario “Así nos llevamos en la escuela”.....	69
Apendice B. Cuestionario BAS-3.....	71
Apendice C. Escala Asertividad amigos y escuela.....	73

## Índice de Tablas

	Página
Tabla 1. <i>Porcentaje de participantes que reportan haber visto (espectador), recibido (acosado o víctima) y realizado (acosador) diversas conductas de Hostigamiento.....</i>	30
Tabla 2. <i>Medias y desviaciones estándar para cada uno de los factores de la escala de asertividad para los contextos amigos y escuela.....</i>	31
Tabla 3. <i>Medias y desviaciones estándar para los factores del BAS-3.....</i>	31
Tabla 4. <i>Ponderación del tiempo de las sesiones.....</i>	34
Tabla 5. <i>Relación de temas y actividades por sesión.....</i>	35
Tabla 6. <i>Porcentaje de participantes que reportan haber visto (espectador), recibido (acosado o víctima) y realizado (acosador) diversas conductas de hostigamiento después de la intervención.....</i>	39
Tabla 7. <i>Medias y desviaciones estándar de la postprueba de asertividad.....</i>	40
Tabla 8. <i>Medias y desviaciones estándar postprueba para los factores del BAS-3.....</i>	41
Tabla 9. <i>Análisis de diferencias en el porcentaje de participantes del acoso escolar para la escala del espectador.....</i>	42
Tabla 10. <i>Análisis de diferencias en el porcentaje de participantes del acoso escolar para la escala del acosado.....</i>	43
Tabla 11. <i>Análisis de diferencias en el porcentaje de participantes del acoso escolar para la escala del acosador.....</i>	45
Tabla 12. <i>Análisis de diferencias de asertividad para el contexto de los amigos y la escuela.....</i>	46
Tabla 13. <i>Análisis de las diferencias para los factores del BAS-3.....</i>	47

## 1. Introducción

Desde hace más de 40 años el fenómeno del acoso escolar se ha venido estudiando en diferentes países del mundo. Debido a las graves repercusiones en diferentes niveles del ser humano, ya sea físico, psíquico, social, intelectual ó educativo, este problema ha tenido muy comprometida la batalla para lograr su erradicación.

Este fenómeno de naturaleza sociopsicoeducativa es un tipo de violencia que se presenta en las escuelas y que se refiere a las relaciones entre el propio alumnado, consistentes en actos persistentes con la intención de causar daño (Serrano, 2006). Este fenómeno es comúnmente conocido como “bullying”, por su acepción anglosajona y se distingue de la violencia escolar por un reiterado abuso del poder, la intención de daño hacia la víctima, el desequilibrio de poderes, y el sentimiento de indefensión, intimidación, o atemorización de la víctima, (Olweus, 1993; Serrano, 2006).

Una de las modalidades del acoso escolar es el *bloqueo social* el cual consigue que la víctima quede marginada del grupo rompiendo la red social de apoyo con conductas de exclusión como impedir que se acerquen a la víctima, se relacionen, que participe en los juegos, o en equipos, etc. (Piñuel y Oñate, 2005). Esta modalidad tiene efectos nocivos de segregación e impide que el resto del grupo quiera participar con ella inclusive en la formación de equipos de trabajo en el aula, lo cual puede resultar improductivo y perjudicial para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área escolar.

Para el proceso de aprendizaje de acuerdo con la teoría sociocultural de Vigotsky es fundamental la colaboración interindividual para alcanzar las funciones mentales superiores tales como la memoria intencional y la atención voluntaria, la planificación, el aprendizaje y el pensamiento racional (Antón, 2010) funciones que se contemplan desarrollar durante la



enseñanza primaria. De acuerdo con Vigotsky, el espacio donde se potencializa el aprendizaje se denomina Zona de Desarrollo Próximo que consiste precisamente en lo que el individuo puede realizar con la ayuda de otras personas, esto es, la necesaria colaboración entre el experto y el novato, ó entre grupos de niños novatos (Antón, 2010). Sin embargo, cuando se presenta el bloqueo social como parte del acoso escolar, las interacciones se dificultan o se impiden evitando la construcción del conocimiento y el progreso de las funciones superiores y por ende complicando el papel del docente. En esta teoría sociocultural del aprendizaje se contempla que estas funciones superiores se dan a través de una enculturación, donde la sociedad inyecta sus significados en el individuo por medio del lenguaje (Chaves Salas, 2001).

Para lograr el compromiso social por la calidad educativa se requiere formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad (SEP, 2011), para lo cual, la educación se contempla como una construcción conjunta de intercambios entre el enseñante, alumnos y su contexto instruccional. Los niños absorben valores, y comportamientos aceptados de una sociedad, que permean hacia el microcontexto escolar, los cuales, de ser violentos adoptarán esta misma violencia como un comportamiento normal (Albaladejo Blázquez, 2011; Ovejero, 2013) dejando así de cumplir con uno de los propósitos más importantes en la educación que es el aprender a ser y aprender a convivir (UNESCO, 1996). Por lo que se propone una intervención educativa que promueva habilidades sociales como la asertividad para expresar sentimientos, necesidades, derechos, límites y peticiones y el liderazgo prosocial de niños y niñas para que surjan líderes que tengan el valor de tomar la iniciativa para romper con el acoso, de actuar en defensa del atacado, de ayudar al que lo necesita, al diferente, al que se le dificultan las relaciones interpersonales, que sea capaz de enseñar, guiar, consolar, considerar,

motivar, e impulsar a todo un grupo a la unidad para que juntos logren el desarrollo de las funciones superiores del aprendizaje, así como las competencias para la vida.

### **1.1. Características generales del problema**

El fenómeno del acoso escolar es un problema que se agrava cuando ninguno de los tres participantes del acoso escolar (los agresores, las víctimas, y los espectadores) tiene las habilidades para impedir que se siga realizando el acoso en forma de segregación, rechazo, ó repudio hacia un individuo. Los espectadores también denominados testigos, son los que representan la gran mayoría de los participantes del fenómeno del acoso escolar (Defensor del pueblo, 2007) y por lo tanto se les considera que pueden llegar a tener un papel preponderante para influir en la disminución de la violencia de la que son testigos (Craig, and Pepler, 1997; Domínguez López y Manzo Chávez, 2011).

El acoso escolar o “bullying” como se le conoce más comúnmente a este fenómeno de maltrato entre escolares es un problema que siempre ha existido pero que en la actualidad ha alcanzado un nivel grave (Nashiki, 2013; Ovejero, 2013) que pone en riesgo la calidad de la educación y la salud infantil. Se trata de un problema mundial que tiene repercusiones a nivel social, educativo y de salud llegando en ocasiones hasta la muerte (Sanmartín en Serrano, 2006). En México es una realidad que ha ido creciendo hasta la fecha y que sigue siendo un tema que cada vez va incrementando su interés por conocerlo para combatirlo.

Según cifras de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) del 2013, México se encuentra en los primeros lugares a nivel internacional de casos de bullying en educación secundaria con un 29.5% donde el promedio de los 34 países del estudio es de 16% (OECD, 2014). Cerca de 19 millones de alumnos de primaria y secundaria

han sido afectados tanto en escuelas públicas como privadas (Valadez, 2014). En un estudio entre países de América Latina, hecho por la CEPAL, México registra 44.5% de alumnos que declaran haber experimentado algún episodio de violencia comparado con un promedio de 48% del resto de los países involucrados en el estudio (Román y Murillo, 2011), lo que nos indica, si comparamos estos resultados con los de la OECD, que la violencia escolar en América Latina es más fuerte que en otras zonas del mundo.

De acuerdo con un informe de resultados del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje 2013 presentado en la Ciudad de México por Dirk Van Damme, jefe de la División de Innovación y Medición del Progreso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se destaca que nuestro país tiene el registro más alto de maestros afectados por el bullying con consecuencias directas en el bajo nivel de enseñanza aprendizaje. La parte más grave del informe para México, señala que en nuestro país el 10.8% de los profesores reportan que al menos una vez a la semana sus estudiantes enfrentan daño físico originado por la agresión entre alumnos; que los casos de vandalismo y robo alcanzan 13.2%, y que los docentes calculan que hay un alto porcentaje de intimidación o abuso verbal entre alumnos, el cual llega a la violencia física y pone en riesgo el clima de enseñanza aprendizaje dentro de los planteles escolares (Lara Tovar, 26 de junio 2014).

Este problema ha cobrado tanta importancia en nuestro país que inclusive el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) hizo un llamado urgente a México para promover cambios que reviertan la violencia infantil (bullying) en espacios escolares y familiares (Torres, 5 de julio 2014).

El estado de Yucatán no es la excepción en cuanto a presencia del problema. Cabe mencionar que no se tienen datos oficiales sobre la incidencia del acoso escolar en este estado;

sin embargo datos recabados por la Comisión Nacional de Derechos Humanos ubican al Estado de Yucatán en tercer lugar con más problemas de este tipo en el país afectando al menos al 8.8% de los alumnos de primaria y al 5.6% de los de secundaria, con el riesgo de impactar en la deserción escolar (El bullying en su apogeo, 2014).

Por su parte la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Yucatán (CODHEY) dio a conocer en el foro de “Juventud en Construcción” que 55 por ciento de los jóvenes ha sido víctima de violencia verbal y 39 por ciento de agresiones físicas en las escuelas, 35.8 por ciento de los alumnos aceptó haberse sentido excluido o aislado por sus compañeros, el 23.9 por ciento admitió haber excluido o aislado a algún compañero, cifras obtenidas por un sondeo de opinión (Yucatánahora, 18 de febrero de 2013).

De acuerdo con el responsable del área infantil del Hospital Psiquiátrico de Yucatán, el doctor Roberto Carrillo Ruiz, al menos un caso al día de niños que, llegan con trastornos de ansiedad, depresión, de conducta o intento suicida, se descubre como causa de origen, el acoso escolar (El bullying en su apogeo, 2014).

Las consecuencias del acoso escolar repercuten en la degradación del clima escolar, generando mayor percepción de riesgo en la vida escolar de niños y niñas (Blaya, Debarbieux, Del Rey Alamillo, Ortega Ruiz, 2006). Es por esto que este problema está relacionado con el fracaso escolar (Blaya, 2006 en Jiménez Vázquez, 2007; Krauskopf, 2006), afectando la calidad educativa de un país.

Cantidad de estudios, investigaciones e intervenciones se centran principalmente en abordar el fenómeno ya sea desde la postura del agresor o desde la postura de la víctima pero hay pocos trabajos que centren su mirada desde el punto de vista del espectador (Trianes,

2000). Es de notar que siendo estos últimos los que ocupan el mayor porcentaje de los participantes del acoso escolar (Craig and Pepler, 1997; Sanmartín en Serrano, 2006; Trautmann, 2008); tal proporción no logren detener el acoso y se conviertan inclusive en aliados de la violencia cuando pudieran ser muy eficaces en su solución (Craig and Pepler, 1997; Trautmann, 2008; UNESCO, 2009). Los estudios destacan que entre un 50 y un 85% de alumnos se declaran ser testigos o haber presenciado acoso escolar (Ortega y Mora Merchan, 2000 en Del Rey y Ortega, 2007; Trautmann, 2008) y de este porcentaje, entre un 40% y un 70% suelen abstenerse de cualquier acción, ya sea de ayuda al acosado (16%) o de apoyo al acosador (18%) como se ha encontrado en estudios de Valadez Figueroa (2008). Por esta relevancia que tienen los espectadores como reforzadores en el mantenimiento del acoso escolar (Andre, noviembre-2013), este trabajo se une a la visión de aquellos investigadores que le dan importancia a la capacidad de estos para ser intermediarios en la reducción del acoso escolar (Craig y Pepler, 1997; Rahey y Craig, 2002; Ciucci y Smorty, 1998 en Ttofy, Farrington y Baldry, 2008; Menard, Grotmeter, Gianola, y O'Neal, 2008).

Para superar el estancamiento sobre el manejo de este fenómeno (Krauskopf, 2006) es necesario tener una visión sociocultural que enmarque su abordaje debido a que el acoso escolar es un proceso sistémico, de tipo social y cultural (Ortega Ruiz, 1998; Trautmann, 2008).

## **1.2. Sustento Teórico del abordaje**

**1.2.1 Conceptualización del acoso escolar.** Sobre el fenómeno del acoso escolar es necesario distinguir entre esta y violencia escolar. Esta última es toda acción u omisión intencionada que en la escuela, alrededores o actividades extraescolares daña o puede dañar a terceros pudiendo estos ser objetos o personas (Sanmartín en Serrano, 2006). Se refiere a

cualquier tipo de violencia que se da en contextos escolares que puede ir dirigida hacia alumnos, profesores o propiedades. La violencia escolar implica la transgresión de normas por medio de comportamientos antisociales dentro y alrededor de las escuelas tales como la disrupción en las aulas, la indisciplina, los conflictos entre docentes y alumnos, el vandalismo, el acoso sexual y las extorsiones (Furlan, 2003; Sanmartín, en Serrano, 2006). Cuando la violencia escolar se da entre personas se divide en tres modalidades: profesor hacia alumno, alumno hacia profesor, y alumno hacia alumno; cuando esta última modalidad cumple al menos tres de los siguientes criterios: la víctima se siente intimidada, la víctima se siente excluida, percibe al agresor como más fuerte, las agresiones son cada vez de mayor intensidad, y las agresiones suelen ocurrir en privado (Serrano, 2005) entonces se dice que esta violencia se transforma en acoso escolar (Sanmartín, en Serrano, 2006).

Olweus (1993) pionero en las investigaciones sobre “bullying”, término anglosajón con el que se refiere al acoso escolar, define este fenómeno como el conjunto de comportamientos físicos o verbales que una persona o grupo que, de forma hostil y abusando de un poder real o ficticio, dirigen contra un compañero de forma repetida y duradera con la intención de causarle daño. En la definición de Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2001) el maltrato entre iguales, con el que también denominan al acoso escolar, es el ejercicio de la agresión física, psicológica o social por el cual una persona o grupo de personas, estimulando la actuación de otros, realizan en contra de otra persona o grupo, valiéndose de las ventajas sociales que le proporciona su situación física, psicológica o social.

En los estudios de Cobo y Tello (2008, como se cita en Gamboa Montejano, 2012) se define el bullying como una forma de comportamiento violento, intencional, dañino y persistente, que se puede ejercer durante semanas e incluso meses, supone una relación en la

que haya un desequilibrio de poder; de presión hacia las víctimas sin que haya provocación de la víctima, que las deja en situación de completa indefensión, provocando daño emocional y por consiguiente falta de concentración, bajo rendimiento académico, reprobación o deserción escolar. Es una forma de violencia escolar que hace referencia a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de quien recibe la violencia.

Debido a que existen diferentes términos para nombrar el acoso escolar es necesario acotar su uso en este trabajo. Los términos utilizados para denominar el fenómeno de acoso escolar varían de acuerdo a los usos del idioma y del país. Así en los países anglosajones como Inglaterra y Estados Unidos se acuñó el término inglés “bullying” que proviene de la raíz “bull” que significa toro o matón, quien es el que genera el acoso (Díaz Aguado, 2005) y se ha utilizado como sinónimo de acoso escolar (Secretaría de Seguridad Pública, 2012). Este término fue utilizado por primera vez por el pionero holandés Dan Olweus en sus estudios sobre el acoso escolar (Aguera Ferri, 2011), sin embargo, no es de uso exclusivo en países de habla inglesa ya que es utilizado en la mayoría de los estudios sobre el acoso escolar en todo el mundo, en España por ejemplo en las investigaciones hechas por Caballo, Calderero, Arias, Salazar y Irurtia, (2012) sobre el desarrollo y la validación de una medida de auto informe para detectar el acoso escolar se utilizan las palabras “bullying”, acoso, victimización y maltrato entre iguales como sinónimos; en el reconocido estudio del Defensor del pueblo (2007) se utiliza la palabra “bullying” y “maltrato entre iguales” como sinónimos. En las investigaciones muy reconocidas de Ortega, Del Rey y Mora Merchán (2001) se hace mención de la palabra anglosajona y el denominado abuso ó maltrato entre iguales como sinónimos. Así mismo en los diversos estudios hechos en México relacionados con la violencia enfocada

en los centros escolares se ha relacionado el término “bullying” y acoso escolar como sinónimos (Muñoz Abundez, 2008), igualmente en los documentos emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) que hablan sobre la intervención de la violencia en las escuelas se hace patente el uso del término anglosajón y lo avalan como sinónimo de los términos de acoso, hostigamiento, maltrato e intimidación entre pares. Es por esto que en este trabajo se podrá utilizar tres acepciones para referirnos al mismo fenómeno: acoso escolar, bullying o maltrato entre pares.

**1.2.2 Modalidades del acoso escolar.** Se han clasificado ocho modalidades de acoso escolar según los profesores Piñuel y Zabala y Oñate Cantero (2005) con la siguiente incidencia entre las víctimas: 1. Bloqueo social (29,3%), 2. Hostigamiento (20,9%), 3. Manipulación (19,9%), 4. Coacciones (17,4%), 5. Exclusión social (16,0%), 6. Intimidación (14,2%), 7. Agresiones (12,8%), 8. Amenazas (9,3%).

En el *bloqueo social* se busca la marginación de la víctima rompiendo la red social de apoyo con conductas de exclusión como impedir que se acerquen, se relacionen con él, que participe en los juegos. Busca presentar al niño socialmente, entre el grupo de iguales, como alguien flojo, indigno, débil, indefenso, estúpido, llorón con lo que se desencadena en su entorno un fenómeno de estigmatización secundaria conocido como mecanismo de chivo expiatorio. De todas las modalidades de acoso escolar es la más difícil de combatir en la medida que es una actuación muy frecuentemente invisible y que no deja huella. El propio niño no identifica más que el hecho de que nadie le habla o de que nadie quiere estar con él o de que los demás le excluyen sistemáticamente de los juegos.



En el *hostigamiento* se agrupan conductas que manifiestan desprecio, falta de respeto y desconsideración por la dignidad del niño. Algunos ejemplos son el desprecio, el odio, la ridiculización, la burla, el menosprecio, los moteos, la crueldad, la manifestación gestual del desprecio, la imitación burlesca son los indicadores de esta escala.

La *Manipulación social* son conductas que pretenden distorsionar la imagen social del niño y “envenenar” a otros contra él. Con ellas se trata de presentar una imagen negativa, distorsionada de la víctima. Se cargan contra todo cuanto hace o dice la víctima, o contra todo lo que no ha dicho ni ha hecho. No importa lo que haga, todo es utilizado y sirve para inducir el rechazo de otros. A causa de esta manipulación de la imagen social de la víctima acosada, muchos otros niños se suman al grupo de acoso de manera involuntaria, percibiendo que el acosado merece el acoso que recibe, incurriendo en un mecanismo denominado “error básico de atribución”.

La *Coacción* agrupa aquellas conductas de acoso escolar que pretenden que la víctima realice acciones contra su voluntad. Mediante estas conductas quienes acosan al niño pretenden ejercer un dominio y un sometimiento total de su voluntad. El que la víctima haga esas cosas contra su voluntad proporciona a los que fuerzan o tuercen esa voluntad, diferentes beneficios pero sobre todo poder social. Los que acosan son percibidos como poderosos, sobre todo, por los demás que presencian el doblegamiento de la víctima. Con frecuencia las coacciones implican que el niño sea víctima de vejaciones, abusos o conductas sexuales no deseadas que debe silenciar por miedo a las represalias.

La *intimidación* agrupa aquellas conductas de acoso escolar que persiguen emocionalmente al niño buscando inducir el miedo en el niño. Sus indicadores son acciones de intimidación, amenaza, hostigamiento físico intimidatorio, acoso a la salida del centro escolar.

*Agresión* se refiere a las conductas de daño físico a la víctima. *Amenazas* a la integridad, estas agrupan las conductas de acoso escolar que buscan amilanar mediante la “verbalización” contra la integridad física del niño o de su familia, o mediante la extorsión. Todas las anteriormente descritas se pueden presentar tanto en el acoso tradicional como en el acoso cibernético a excepción de la agresión física que requiere de estar presente.

Marín Martínez y Reidl Martínez (2013) encontraron en su estudio para la validación de su cuestionario de acoso escolar, diversas conductas observadas por los testigos, sufridas por los acosados y declaradas por los acosadores, las cuales se dividen de la manera siguiente. Aquellas que tienen el propósito de molestar por medio de golpes se les nombró hostigamiento físico. Las conductas que se refieren a lo que se dice directamente a alguien se le nombró hostigamiento verbal. Aquellas conductas que se refieren a comentarios indirectos para que alguien se vea afectada o afectado en su forma de relacionarse con los demás se le llamó hostigamiento social. Aquellas conductas que afectan o dañan las pertenencias se le denominó daño a la propiedad. Por último aquellas conductas que se refieren al contacto con las partes íntimas de una persona se les denominó tocamiento o acoso sexual.

En la actualidad existen manifestaciones contemporáneas del acoso llamado cyberbullying a través del uso de la tecnología, aparatos electrónicos, las redes sociales y la diversificación de la comunicación a través del uso del internet que no son motivo de este trabajo por lo que no se ahondará en este tema.

**1.2.3 Principales actores del acoso escolar.** En los vastos estudios sobre el acoso escolar se han descubierto tres actores protagónicos que son: los acosadores, también

denominados victimarios o “bully’s”, las víctimas o acosados y los espectadores, observadores o testigos (Defensor del pueblo, 2007; Serrano, 2006).

Tanto los agresores como las víctimas ocupan posiciones clave en la configuración del acoso en el aula sin embargo el papel de los espectadores exhiben además, diferentes actitudes y reacciones hacia una situación extrema de acoso. Existe lo que se llama el ciclo del acoso que Olweus (2001, en Serrano, 2006) ha tomado de los estudios de Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, y Kaukiainen, (1996) donde representa a los participantes del acoso como una grafica en forma de U denominándolos según la parte de la curva en que se encuentra ubicado, así en el extremo superior izquierdo se encuentra el agresor, un poco más abajo se ubica el espectador que se denomina el “seguidor secuaz”, debajo de este se ubica el “seguidor pasivo”, en el valle de la curva se encuentra el “testigo no implicado” o neutral, subiendo en la curva hacia el extremo derecho se encuentra el “posible defensor” y más arriba está el “defensor” de la víctima y en la punta derecha, la víctima.

Aplicando esta curva en la práctica las probabilidades de encontrar defensores o posibles defensores son más reducidas que la de encontrar seguidores pasivos y secuaces. Y a pesar de que en muchas ocasiones la víctima se queda sola y sin ayuda, las consecuencias del bullying en todos los casos son negativas y perjudiciales para la niñez, y no son exclusivas de las víctimas, los testigos y acosadores también las resienten.

**1.2.3.1 Acosadores.** En el estudio realizado por el INEE en México, el 19% de los protagonistas del bullying ejercen el papel del acosador (Muñoz Abundez, 2008). Este autor también reporta los diferentes porcentajes de involucramiento del agresor en diferentes países del mundo; así se muestra a Finlandia, Grecia, Gales, Irlanda del Norte, República de

Eslovaquia, Escocia, República de Irlanda, Suecia e Inglaterra con un porcentaje de agresores entre un 6 y 20%, siendo Austria el más alto en agresores con un 30% aproximadamente.

Con mucha frecuencia el niño o niña que acosa a otro compañero suele estar rodeado muy rápidamente de una banda o grupo de acosadores que se suman de manera unánime y gregaria al comportamiento de hostigamiento contra la víctima. De esta manera, el acosador principal, proyecta una imagen de líder sobre el resto de sus iguales seguidores (Berger, 2009) confundiéndose violento con valiente lo que le ayuda a reforzar su conducta de superioridad física, psicológica o social sobre las víctimas a fin de que estas no puedan defenderse, se sientan hostigadas, oprimidas y atemorizadas (Gutiérrez Tapasco, 2014).

El apoyo que recibe el agresor impide que identifique el daño realizado y al no contar con espacios de elaboración y reparación, favorece la definición de una percepción negativa de sí mismo, *-o más bien equivocada-* lo cual refuerza las conductas violentas, transformándolas en auto-reforzadoras (Berger, 2009). A futuro los agresores corren el riesgo de ser delincuentes, abusar de las drogas, o tener un estatus bajo de empleo (Farrington & Ttofi, 2011 en Sijtsema, Rambaran, Caravita, & Gini, 2014). Dejando de conseguirse el objetivo del compromiso social con la calidad educativa de preparar ciudadanos que apliquen los valores y el respeto por los derechos humanos.

Dentro de la corriente humanista Adler expone una teoría sobre este fenómeno del bullying la cual se basa en el complejo de inferioridad, el cual puede presentar dos formas de sobrellevar la inferioridad: una por el lado útil de la vida acorde al sentido común, al bienestar social y otra por el lado inútil, cuando las personas acosta de otras intentan asegurar su existencia buscando sentirse superiores. Por lo que para este autor el bullying es una expresión de este deseo de estar por encima de las personas y corromper el sentido de igualdad y la lógica

para la convivencia humana en la que el agresor para superar este complejo utiliza la humillación y la minimización sobre otro para sentirse superior (Buschiazzo, Mayo de 2012). Lo cual corrobora la necesidad del acosador de preservar una relación de dominio-sumisión con los demás, característica del acoso escolar (Olweus, 1993; Ortega, 1998).

**1.2.3.2. Víctimas.** El porcentaje de alumnos que resultan víctimas de acoso en diversos países del mundo está entre un 10 y un 20%, en México es de un 14% en el estudio del INEE reportado por Muñoz Abundez, (2008). Los niños que llegan a ser víctimas de acoso escolar sufren consecuencias perjudiciales tales como sentimientos de soledad, tristeza, nerviosismo, presentan mayor reducción en el rendimiento escolar, ausentismo, disminución de la atención y la concentración para el aprendizaje, además de presentar aislamiento social y problemas de ajuste escolar, mayores alteraciones del sueño finalmente suelen aparecer ideaciones suicidas que pueden llegar a concretarse en algunos casos (Sanmartín en Serrano, 2006) es una experiencia que pasa del ámbito privado al plano de su vida pública (Berger, 2009) lo que va reduciendo sus posibilidades de apoyo social.

Las consecuencias de padecer bullying en etapa escolar generan una espiral de daño a lo largo de la vida ya que repercute también en la adolescencia con daño emocional acompañado de sentimientos de inferioridad o baja autoestima que se van desarrollando de acuerdo al tiempo que dure el abuso (Maradiaga, agosto 2013). Así mismo este fenómeno también se puede trasladar en la vida laboral adulta donde podrían estar incluidos en el fenómeno del mobbing en la mayoría de las veces como acosado laboral, de acuerdo con estudios longitudinales de Rodríguez (2006, en Salgado Lévano, 2012) dejando de producir, de rendir al máximo de sus capacidades y potencialidades, (Salgado Lévano, 2012)

frustrándose nuevamente el objetivo del compromiso social con la calidad educativa de preparar ciudadanos que apliquen los valores y el respeto por los derechos humanos.

**1.2.3.3. Espectadores.** Testigos, espectadores, observadores, son términos que se utilizan indistintamente para una parte de los protagonistas del fenómeno del bullying. Los espectadores, son los testigos del acoso y representan la gran proporción de los participantes del mismo, (Craig and Pepler, 1997; Trianes, 2000; Serrano Sarmiento e Iborra Marmolejo, 2005; Trautmann, 2008). Los espectadores son alumnos que manifiestan miedo a ser intimidados y convertirse también en blanco de agresiones, por lo cual se inhiben de ayudar e incluso fomentan la participación en los actos del bullying (Román Leal y Sosa Pérez, 2012). Del 78% de los jóvenes que han presenciado el bullying sólo un pequeño porcentaje (entre un 22% y un 30%) se atreven a intervenir (Trautmann, 2008; Román Leal y Sosa Pérez, 2012). Los estudiantes que no participan directamente de la violencia se constituyen en víctimas y en agresores secundarios, ya sea a través de la experiencia de vulnerabilidad presenciada, como a través de la experiencia de no ayudar a sus compañeros victimizados (Berger, 2009).

Ortega (1998) por su parte aporta dos conceptos que explican el mantenimiento del acoso: 1) la ley del silencio y 2) el esquema de dominio-sumisión. El primero explica como los testigos del abuso aprenden a callar en contra, muchas veces de sus creencias individuales. Con el segundo se da una relación en la que se aprende a aguantar el abuso del dominante y el dominante a continuar con su abuso porque no hay quien lo pare.

En el estudio de Del Moral, Suárez y Musitu (2012) se mencionan algunos motivos que manifiestan los testigos para no intervenir: la ausencia de un amigo en el conflicto, el miedo a las represalias por haberse metido a separar o a apoyar a un amigo o el género de los

contrincantes; en otro estudio (Del Moral Arroyo, 2014) arroja que la diversión, la curiosidad o la emoción de ver pelearse a dos compañeros los mantiene como espectadores sirviendo como refuerzo al acoso. En un estudio realizado en México de Valadez Figueroa (2008) un alto porcentaje de los espectadores del acoso contestaron que sienten que está mal (62%), que además que no les gusta (50%), que no entienden porque lo hacen (41.8%) que no saben (31%), que les da miedo (18.8%), que no sienten nada (17.2%) y que les da gusto (8.4%). En los foros de estos estudios se sugiere que la intervención sobre el bullying debe enfocarse en el trabajo de convertir a los testigos en defensores (UNICEF, 2005).

**1.2.4 Implicaciones en la educación de la teoría sociocultural del aprendizaje.** La teoría sociocultural inicialmente desarrollada por Lev Vygotsky nos habla de lo importante que resulta la interacción en la construcción social del aprendizaje en contextos educativos. El aprendizaje es un proceso de constante transformación cognitiva y social que se da en un contexto colaborativo, todos aprendemos al observar y participar con los demás (Antón, 2010). Como menciona Blanco, (2011) los aprendizajes de cada alumno estarían más influidos por los atributos del conjunto de sus compañeros que por los propios. Una especificación de esta teoría plantea que los efectos normativos se producen a través de las interacciones con pares significativos, cuyas pautas y acciones son adoptadas o imitadas (Alexander *et al.*, 1979 como se cita en Blanco, 2011), como afirma Ortega Ruiz (1998) el microsistema de los iguales interfiere en la transmisión de la información y la cultura a través del aprendizaje de pautas de comportamiento generadas entre los mismos compañeros con quienes se convive cotidianamente.

A través de estas interacciones no solamente se aprenden conocimientos, si no también nuevos códigos lingüísticos así como un intercambio de valores y actitudes pero a su vez estas interacciones no son exclusivas entre compañeros sino que también se dan entre sus docentes a través de sus percepciones y expectativas (Blanco, 2011). Así que las fuentes del desarrollo psíquico del niño y la niña están en el sistema de sus relaciones sociales y de su comunicación con los otros en su actividad colectiva y conjunta con ellos (Matos, 1996 como se cita en Chaves Salas, 2001).

En sus investigaciones, Vygotsky establece por lo menos cinco concepciones para entender cómo se desarrolla el aprendizaje: la primera concepción habla sobre la existencia de funciones mentales inferiores, es decir determinadas genéticamente, y superiores, determinadas a través de los símbolos e interacción con la comunidad (Martínez Rodríguez, 1999).

La segunda concepción se refiere a la Ley Genética de Desarrollo Cultural (Martínez Rodríguez, 1999) en la que para el psicólogo ruso las funciones superiores como la atención, la memoria, la formulación de conceptos, aparecen dos veces, primero a nivel social (interpsicológica) y luego a nivel individual (intrapsicológica). Transformando el aprendizaje de ser un fenómeno social para después interiorizarlo y hacerlo propio.

Martínez Rodríguez (1999) continúa explicando la tercera concepción del aprendizaje que se refiere a lo que Vygotsky llama la zona de Desarrollo Próximo, la cual es entendida como el nivel de desarrollo efectivo; o sea, la distancia que hay entre el conocimiento que la persona es capaz de hacer por sí solo y el nivel de desarrollo potencial, aquello que necesita la ayuda de alguien más para poderlo aprender. La cuarta concepción son las que Vygotsky llamaba herramientas psicológicas que se refiere a los signos, el lenguaje, los símbolos, la



escritura. Señalaba que éstas hacían posible la transición entre las funciones mentales inferiores y superiores y consideraba como parte importante de la interacción social e hizo énfasis en que el lenguaje es una parte fundamental para construir el conocimiento ya que a través de él expresamos sentimientos y experiencias y es la forma más precisa de apropiarse conocimientos ya sea plasmados en un libro, por conversaciones, o por señales.

Por último, abordó el tema de la mediación social y semiótica que básicamente aporta que hay dos tipos de instrumentos en el aprendizaje: aquellos que regulan lo físico que se encuentra en nuestras vidas como el libro, la mesa, etc. y los que regulan lo interno como el lenguaje o la escritura, los cuales permiten que se regule la conducta social (Martínez Rodríguez, 1999).

### **1.2.5 La contribución de la asertividad**

Al igual que en el acoso escolar, las investigaciones sobre la asertividad datan desde 1960, pero es en este siglo que los estudios sobre la asertividad dentro del área pedagógica han tomado más interés (Peneva y Mavrodiev, 2013). La agresividad es resultado de la represión de emociones y sentimientos. Si a un niño se le permite expresar desde su tierna infancia lo que siente y tal como lo siente, ese niño tendrá seguridad en sí mismo, autoestima, capacidad de comunicación y un espíritu de paz, así mismo la falta de liderazgo está relacionada con una baja asertividad haciéndolos más susceptibles a la presión del grupo (Lodeiro Cendan, 2001).

Diversos estudios han permitido elaborar un concepto de la asertividad dentro de un modelo sociocultural, explicando la respuesta asertiva como resultado de la intersección de la cultura subyacente del individuo, del contexto situacional y psicológico, de las personas involucradas, y de variables sociodemográficas y de personalidad (Flores Galaz, 2010). Dando como resultado la definición propuesta por Flores Galaz (2002) como la habilidad para

expresar limitaciones, deseos, sentimientos, opiniones, positivos o negativos, como la defensa de derechos, a dar y recibir alabanzas, declinación y aceptación de peticiones y manejar la crítica.

En los niños el aprendizaje de su sociocultura se realiza dentro del círculo familiar, siendo este el primer agente de socialización, la escuela el segundo y los amigos o pares, el tercero. De esta manera se va conformando las pautas de conducta ante diversas situaciones y con ello también su ajuste a la sociedad con la que conviven. Siendo que en la sociocultura mexicana tanto para hombres como para mujeres, existe la creencia que es más importante la satisfacción de las necesidades de otros antes que las de ellos mismos, evitando así la autoafirmación (Flores Galaz, 2011), sería comprensible que el alumnado demostrara actitudes de poca autoafirmación ante situaciones donde lo requirieran como en el acoso escolar. Pero la asertividad se ha relacionado en diversos estudios con una mejor autoestima así como un mejor estilo de afrontar los problemas (Flores 2010) por lo que su enseñanza es necesaria para complementar las estrategias a desarrollar para la eliminación del fenómeno.

En un estudio realizado por Flores, Díaz Loving y Aguilar (2001, como se cita en Flores Galaz, 2010) donde se relacionó la asertividad con tres tipos de personalidad, autoritaria, sumisa y democrática, los cuales se asemejan a lo que otros autores también denominan como estilos de liderazgo (Lewin, 1938) o como estilos educativos (Hena López, Ramírez Palacio, y Ramírez Nie, 2007), los resultados corroboraron la fuerte correlación que hay entre las personas con estilo democrático y ser asertivas y entre los estilos de autoritarismo y sumisión con las personas no asertivas o con asertividad indirecta creando un paralelismo con la ley de dominio-sumisión que impera en el acoso escolar (Ortega Ruiz, 1998).

Desde los estudios de Wolpe (1958/1980 como se cita en Velásquez, Montgomery, Pomalaya, Vega, Guevara, García, y Díaz, 2009) quien propuso el entrenamiento asertivo (posteriormente identificado con el de las habilidades sociales) como técnica de apoyo terapéutico, hasta la actualidad con los estudios de Flores Galaz, (2002) se advierte la asertividad como una necesidad de aprendizaje desde temprana edad, tanto para resolver conflictos en la vida cotidiana como para enfrentarse o evitar situaciones donde se involucra la violencia.

De acuerdo con Aguilar Kubli, (1987 en Flores Galaz, 2002) y Smith, (1983 en Flores Galaz, 2002) las personas asertivas tienen un autoconcepto positivo de sí mismas y su autorrespeto permite que respeten a los demás.

Se han utilizado estrategias de desarrollo de la asertividad para víctimas de acoso escolar cuyo objetivo es conseguir establecer una distancia afectiva y emocional respecto del agresor o grupo de agresores y lograr defender la intimidad de las víctimas y su derecho a no ser molestados (Del Rey y Ortega, 2001). También se demostró en un estudio de López Martínez (2013) que los estudiantes adolescentes que tuvieron altos niveles de asertividad en una escala también tuvieron altos niveles de relaciones adaptativas entre compañeros y bajos niveles de ansiedad y estrés y viceversa aquellos que tuvieron bajos niveles de asertividad tuvieron bajos niveles de adaptación y altos niveles de ansiedad y estrés.

#### **1.2.6. La contribución del liderazgo prosocial**

El estudio del liderazgo se circunscribe dentro del campo de la psicología social, la cual ha desarrollado innumerables investigaciones respecto al impacto de la psicología en los grupos sociales, de estas se desprenden conceptos sobre la estructura de roles, procesos de

liderazgo e influencia dentro de los grupos (Prado Berrios, 2004). En el tema del ejercicio del poder se destaca aquel que hace uso de él, conocido como el líder, (García Saíz, 1992) del cual se destacan diversas clasificaciones sobre el estilo del liderazgo entre los más estudiados se encuentran los tres estilos de liderazgo de Kurt Lewin: el liderazgo autocrático, cuyo líder se caracteriza en tomar las decisiones sin consultar con el grupo, el democrático, cuyo líder toma opiniones conjuntamente con su grupo para llegar a una decisión; y el permisivo (*laissez faire*) cuyo líder adopta un papel pasivo dejando que el grupo tome las decisiones (Lewin et al., 1939, en García Saíz, 1992; Lewin, 1938 en Prado Berrios, 2004).

En los recientes estudios sobre liderazgo se concibe al líder como aquel que motiva, ayuda, consuela, guía, apoya en diversas circunstancias para lograr una meta (Roche, 1997) y quien podría propiciar ambientes de convivencia propicios para el aprendizaje, eliminando así las conductas de violencia y acoso escolar dentro de los grupos de estudiantes. Como ya se había mencionado en las características del agresor, este se asocia con una imagen de líder poderoso, temible y agresivo para los demás, sus seguidores (Berger, 2009). Existen estudios desde los años sesenta que han encontrado que la conducta de los agresores en los casos de acoso escolar es fuertemente reforzada por aquellos que juegan el rol de espectadores lo que ha llevado a profundizar las investigaciones sobre el refuerzo positivo de los iguales al desarrollar la conducta prosocial (Leganés Lavall, 2013). Siendo los amigos el tercer agente de socialización del niño, estos tendrán mucha influencia en la conducta de este quien tenderá a buscar agradar a sus coetáneos, dando mucha importancia a lo que digan, piensen y hagan, tratando de comportarse de formas aceptadas por estos (Flores Galaz, 2010). Por esto resulta importante que desde las edades tempranas se enseñe lo que significa ser un líder, pero un líder prosocial.

La conducta prosocial es toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro, con o sin motivación altruista tales como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar, etc. (Garaigordobil Landazabal, 2005). Las teorías del aprendizaje apoyan que la conducta prosocial está determinada por factores ambientales, externos y que son aprendidas a través de los mecanismos del condicionamiento clásico, del condicionamiento operante y de la observación de modelos. De acuerdo con el aprendizaje observacional, la conducta prosocial se origina de la observación e imitación de modelos prosociales. Como parte de esta teoría cabe destacar el estudio de Davidoff (1984 en Garaigordobil, 2005), en el que se constata que la observación de modelos prosociales refuerza el altruismo, tanto en la vida real como en situación de laboratorio.

Como confirman varios autores, la enseñanza de la conducta prosocial puede ser una eficaz herramienta para la eliminación de la violencia escolar, al brindar habilidades para solucionar problemas de la vida cotidiana, al aprender a convivir con los demás contribuyendo así a crear ambientes donde se favorezca la calidad de la educación (Roche, 1997; Cirera, Escotorin y Roche, 2008; Pool Narrias, 2015).

La teoría de Mc Gregor Burns (1978 en Valencia Zapata, 2009) identifica a un líder transformador con la inteligencia emocional, el autoconocimiento, la motivación, empatía y las relaciones sociales, siendo estas características esenciales para este tipo de liderazgo. En el plano colectivo, además, se podría deducir que la frecuencia social de comportamientos prosociales produciría un efecto multiplicador, vía aprendizaje según modelos.

De acuerdo con Silva, Rapaport y Martínez Arias, (1996, en Silva, Martínez Arias, y Ortett, 1997) el liderazgo prosocial es la habilidad para dirigir actividades en beneficio de los demás y con un espíritu de servicio hacia ellos. Se distingue por tres características: 1) la adopción, articulación y persecución de objetivos específicos y positivos que describan y

mejoren el futuro para todos aquellos que participan en ese grupo; 2) los objetivos del líder son absolutamente valiosos para un gran colectivo social y no solo para un pequeño grupo de interés o para el propio líder; 3) un líder prosocial es también un buen gestor, por lo que debe decidir e implementar eficazmente.

El liderazgo prosocial hace un cambio importante, traslada el foco de atención o evaluación del líder hacia aquellos a quienes sirve, es decir las intenciones, la visión y los objetivos del líder que se define como prosocial son positivos, crean o añaden valor y valores y sus acciones atienden a las necesidades de un grupo más amplio en vez de atender a los intereses personales o de un grupo más limitado (Lorenzi, 1998 en Cireira 2010).

El fomento del liderazgo prosocial es un elemento clave en la enseñanza para los niños entre 9 y 12 años ya que como comprueba Lorenzi (2004, en Cireira 2010) tiene una gran influencia positiva y efectiva, con metas constructivas que sirven al bien común, identifica las potencialidades de sus seguidores y procura exponerlas de manera que se logren metas satisfactorias para todo el grupo. Fomenta que los niños puedan, además de tener la habilidad para defender sus propios derechos, la habilidad de defender los de los demás y favorecer la integración interpersonal e intragrupal, inclusive los espectadores que son llamados prosociales son aquellos que tienen la característica de ayudar a las víctimas (Trautmann, 2008). Finalmente es el liderazgo dentro de los centros escolares lo que actualmente es prioridad en la calidad educativa (OECD, 2009; Martínez de Soria e Ibarrola García, 2015), se ha comprobado en las investigaciones internacionales sobre educación de que el liderazgo en los centros educativos es uno de los factores que se relacionan de forma significativa con la calidad de la educación (OCDE, 2005; OECD, 2009).

## **2. Evaluación Diagnóstica**

La presente investigación se basa en una metodología cuantitativa que pretende medir los efectos de una intervención en psicología educativa para reducir el acoso escolar en niños y niñas de quinto grado de primaria proponiendo la enseñanza de la asertividad y el liderazgo prosocial y siendo analizada con el enfoque del aprendizaje socioconstructivista.

Para el logro de este propósito se aplicará una fase evaluativa a fin de obtener las mediciones iniciales dentro del aula y cuyos objetivos son los siguientes:

1. Determinar la incidencia del acoso escolar en el grupo
2. Determinar la expresión de asertividad en el grupo
3. Determinar el nivel del liderazgo prosocial en el grupo

### **2.1 Descripción del escenario**

El estudio se realizó en una escuela primaria ubicada al oriente de la ciudad de Mérida en las afueras del anillo periférico donde las familias cuentan con escasos recursos económicos en una zona donde se reportan robos, existencia de pandillas, negocios de venta de alcohol y centros nocturnos. El turno es matutino y cuenta con 371 alumnos en total, contando con dos grupos para cada grado de la educación primaria. La directora reporta que muchas de las familias de los niños tienen problemas de violencia intrafamiliar, alcoholismo, separación, y por lo general los padres trabajan doble turno y no cuentan con tiempo para atender a sus hijos por lo que los dejan al cuidado de otras personas como sus abuelos, hermanos mayores que no necesariamente son mayores de edad, u optan por dejarlos solos.

El escenario en el que se trabajó fue un salón de clases que cuenta con sillas para cada alumno, el escritorio de la maestra, dos pizarrones blancos, un garrafón con agua, un equipo de proyector con pantalla y poco espacio para movilizarse entre las sillas.

**2.1.1 Participantes.** A solicitud de la dirección de la escuela, se trabajó con un grupo de quinto grado donde se presentaba, de acuerdo con la maestra, el fenómeno de acoso escolar entre compañeros. La muestra estuvo comprendida por 31 alumnos entre 9 y 11 años de edad donde 15 eran niños y 16 niñas.

## **2.2. Instrumentos**

Para el presente estudio se utilizaron tres instrumentos para medir las siguientes variables: acoso escolar, asertividad y liderazgo prosocial, los cuales se detallan a continuación.

1. Cuestionario “*Así nos llevamos en la escuela*” (Marín Martínez y Reidl Martínez, 2013)”. Este instrumento se utilizó para medir el acoso escolar y está conformado por 26 reactivos que miden frecuencia e intención de daño para tres subescalas: espectador, víctima y agresor. Para los propósitos de este estudio solo se utilizaron los reactivos que miden la frecuencia del acoso. Los reactivos le preguntan al alumno las veces que ocurre cada una de las 26 formas de acosar o molestar (ya sea como espectador, víctima, ó acosador). Para cada reactivo el formato de respuesta es de cuatro opciones: 0 veces, 1 o 2 veces, 3 o 4 veces y 5 o más veces. Los factores que conforman la prueba son:

- a) Hostigamiento físico que comprenden conductas como pegar, patear, jalar el pelo.
- b) Hostigamiento verbal que comprende conductas como gritar, insultar, decir de cosas.
- c) Hostigamiento social que incluye conductas tales como criticar, ignorar, culpar sin razón.



d) Hostigamiento por daño a la propiedad cuyas conductas pueden ser interrumpir, robar, romper, esconder.

e) Hostigamiento sexual cuyas conductas son acosar y manosear

2. *Escala de Asertividad*. Se utilizó la Escala de Asertividad de Flores Galaz y Cortés Ayala (2015) que mide la manifestación de conductas asertivas en tres contextos: familia, escuela y amigos. Cada una de las subescalas está conformada por 30 afirmaciones en las cuales se solicita al niño que indique con qué frecuencia realiza ciertas conductas. El formato de respuesta es tipo Likert pictográfico de cinco opciones que van de 5 (siempre o casi siempre) a 1 (nunca o casi nunca). Para los propósitos de este estudio y debido a que la muestra no abarcó el contexto de la familia se utilizaron únicamente las subescalas de dos contextos, escuela y amigos.

La subescala del contexto *Escuela* está conformada por los siguientes factores.

- I. Expresión de sentimientos y opiniones (11 reactivos;  $\alpha = 0.78$ ), mide la capacidad de los niños para expresar sus sentimientos, gustos o disgustos, ideas y sugerencias (ejemplo de reactivos: *Puedo dar mi opinión cuando creo que debo expresarla, Me gusta decir que no estoy de acuerdo con algo cuando así lo creo, Puedo pedir que se respete mi turno*).
- II. Expresión de necesidades y favores (9 reactivos;  $\alpha = 0.76$ ), explora que tanto los niños logran expresar lo que necesitan, no entienden o necesitan apoyo (ejemplo de reactivos: *Si tengo dudas durante la clase puedo hacer preguntas, Pido que me*

*expliquen algo cuando no lo entendí, Puedo pedir ayuda a mis maestros o compañeros si la necesito).*

- III. Defensa de derechos y opiniones (4 reactivos;  $\alpha = 0.78$ ), examina la capacidad de los niños para recibir crítica, sugerencias y aceptar errores (ejemplos: *Acepto que mis compañeros me digan los errores que he cometido, Escucho consejos que me dan cuando he hecho algo mal*).
- IV. Establecimiento de límites (5 reactivos;  $\alpha = 0.74$ ), explora la habilidad de los niños para expresar inconformidades o agrado hacia el trabajo del profesor (ejemplo de reactivos: *Se me facilita pedir favores a los maestros, Puedo expresarle al maestro alguna inconformidad, Puedo decirle al maestro el esfuerzo que percibo de su parte*).

La subescala del contexto *Amigos* está conformada por los siguientes factores:

- I. Expresión de sentimientos y opiniones (8 reactivos;  $\alpha = 0.82$ ) mide la capacidad de los niños para expresar sus emociones, gustos o disgustos a los amigos (ejemplo de reactivos: *Les digo que me gusta estar con ellos, Puedo expresar mi cariño cuando estoy con ellos, Soy capaz de decir lo que me gustaría hacer*).
- II. Expresión de necesidades y favores (6 reactivos;  $\alpha = 0.66$ ), explora la habilidad de los niños para expresar sus necesidades, pedir favores y reconocer errores (ejemplo de reactivos: *Puedo decirles cuando algo me molesta, Me es fácil pedir favores a mis amigos, Puedo reconocer mis errores delante de ellos*).
- III. Defensa de derechos y opiniones (4 reactivos;  $\alpha = 0.68$ ), examina la habilidad de los niños para defender sus ideales, derechos y sus propias acciones (ejemplo de reactivos: *Me defiendo cuando algo me parece injusto, Defiendo mis propias ideas aunque los demás traten de convencerme de pensar diferente*).

- IV. Establecimiento de límites (3 reactivos;  $\alpha = 0.48$ ), mide que tanto los niños logran decir no ante las presiones de los amigos y establecen sus límites (ejemplo de reactivos: *Digo que “no” cuando me piden que haga cosas que no quiero hacer, Puedo decir lo que no me gusta*).
- V. Petición de favores (3 reactivos;  $\alpha = 0.55$ ), explora la habilidad de los niños para hacer peticiones y recibir ayuda de sus amigos (ejemplo de reactivos: *Me resulta fácil pedir ayuda cuando la necesito, Hago las cosas que en realidad deseo hacer*).

3. *Batería de socialización, BAS-3* (Silva Moreno y Martorell Pallas, 1997). Para medir el liderazgo prosocial se utilizó la Batería de socialización en su versión tres, que consiste en un cuestionario de autoevaluación con dos categorías de respuesta: sí (1) y no (0), conformado por 75 reactivos que miden 5 factores. Para el presente estudio se utilizaron únicamente dos factores positivos:

I) *Consideración con los demás*: que consta de 14 reactivos que miden sensibilidad social, preocupación por los demás en particular aquellos que tienen problemas, y son rechazados y postergados (ejemplo: *Cuando alguien es rechazado por el grupo me acerco e intento ayudarlo, soy amable con los demás cuando veo que tienen problemas*).

II) *Liderazgo*: que consta de 12 reactivos que detectan ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio (ejemplos: *organizo grupos para trabajar, me eligen como jefe en actividades de grupo*).

### 2.3 Resultados del diagnóstico

En primer término, para responder al primer objetivo y conocer la incidencia del acoso se realizaron análisis descriptivos por medio de frecuencias para determinar el porcentaje de los niños y niñas del grupo que observan (espectador), reciben (acosado) o ejecutan (acosador) conductas de hostigamiento. Como se puede apreciar en la tabla 1, la frecuencia de conductas observadas por los espectadores superan a las que reportan las víctimas y estas últimas a las que declaran los acosadores. De manera general se observa que la mayoría de los alumnos (arriba del 50%) manifiestan haber presenciado todos los tipos de hostigamiento en su grupo. Las conductas con las frecuencias más altas observadas por los espectadores son *empujar* y *pelear* (84 y 93% respectivamente) ubicadas en el factor de hostigamiento físico; *decir groserías* y *burlarse* del factor de hostigamiento verbal (con 81 y 94% respectivamente); *criticar* (94%) del factor de hostigamiento social; *esconder* (90%) del factor daño a la propiedad, y *acosar* y *manosear* (87 y 90% respectivamente) del factor hostigamiento sexual. Asimismo, también para la escala del acosado, se obtuvo que la mayoría de los alumnos (arriba del 50%) reflejan haber recibido conductas ubicadas dentro de cuatro de los cinco factores de hostigamiento de la prueba exceptuando el factor de hostigamiento físico. Dentro de esta misma escala las conductas que obtuvieron el mayor porcentaje de frecuencia de haber sido recibidas por los sujetos se encuentran en el factor verbal (apodar 68% y burlar 65%). Para la escala del acosador la conducta de *apodar* del factor de hostigamiento verbal fue la que obtuvo el mayor registro ya que el 58% de los niños y las niñas indicaron haber realizado a otros.

Tabla 1

*Porcentaje de participantes que reportan haber visto (espectador), recibido (acosado o víctima) y realizado (acosador) diversas conductas de Hostigamiento (N=31)*

Factor de hostigamiento	Conducta	Porcentaje		
		Escala Espectador %	Escala Acosado %	Escala Acosador %
Físico	Pegar	58	16	39
	Empujar	<b>84</b>	42	19
	Pelear	<b>93</b>	26	9
	Golpe puño	42	23	13
	Patada	58	36	19
	Jalar pelo	71	45	19
Verbal	Apodar	74	<b>68</b>	<b>58</b>
	Grosería	<b>81</b>	45	16
	insultar	74	29	16
	Burlar	<b>94</b>	<b>65</b>	42
	Decir cosas	71	55	48
	Gritar	71	36	26
Social	Ignorar	68	42	32
	Amenazar	65	58	42
	Agredir	77	39	26
	Discriminar	74	36	23
	Echar culpas	61	52	32
	Criticar	<b>94</b>	55	42
Propiedad	Quitar	71	58	42
	Robar	39	29	3
	Romper	58	32	23
	Esconder	<b>90</b>	55	36
	Interrumpir	74	58	36
	Aventar	71	48	29
Sexual	Acosar	<b>87</b>	58	26
	Manosear	<b>90</b>	29	13

Para responder al segundo objetivo y determinar el nivel de asertividad en el grupo se realizaron análisis descriptivos (medias y desviación estándar) para los factores de los contextos amigos y escuela. Como se puede observar en la tabla 2, los niveles de asertividad se encuentran por arriba de la media teórica (M=3) en todos los factores tanto de la subescala de los amigos como en la subescala de la escuela. De entre todos estos, los factores que presentan las medias más bajas son, para el contexto Amigos: la expresión de sentimientos con

los amigos ( $M=3.57$ ), el establecimiento de límites con los amigos ( $M=3.54$ ), y establecimiento de límites en la escuela ( $M=3.55$ ).

Tabla 2  
*Medias y desviaciones estándar para cada uno de los factores de la escala de asertividad para los contextos Amigos y Escuela.*

<b>Factores</b>	<b>Media</b>	<b>D.E</b>
<b>Contexto amigos</b>		
Sentimientos amigos	3.57	1.05
Necesidad amigos	4.10	.93
Derechos amigos	3.70	.98
Límites amigos	3.54	.94
Favor amigos	3.96	1.02
<b>Contexto escuela</b>		
Sentimientos escuela	3.68	.86
Necesidad escuela	3.95	.70
Derechos escuela	3.94	.90
Limites escuela	3.55	1.06

Para responder al objetivo tres y determinar el nivel de conducta prosocial en el grupo se realizaron análisis descriptivos (medias y desviación estándar) para los factores de Consideración y Liderazgo. Los resultados indican que, las medias del factor de Consideración (10.94) se encuentran por arriba de su media teórica ( $M$  teórica=7) y las medias del factor de Liderazgo ( $M=6.58$ ) están ligeramente arriba de su media teórica ( $M_t=6$ ).

Tabla 3  
*Medias y desviaciones estándar para los factores del BAS-3*

<b>Factores</b>	<b>Media</b>	<b>D.E</b>
Consideración	10.94	2.56
Liderazgo	6.58	2.13

Los resultados obtenidos en el diagnóstico muestran que la mayoría de los participantes (arriba del 80%) reportan haber presenciado conductas de hostigamiento por sus compañeros del aula, tales como empujones, peleas, groserías, burlas, críticas, esconderse cosas, acosarse y manoseos en sus partes íntimas como las que mayormente se presentan, también un poco más del 50% de los participantes mencionaron haber recibido apodosos y burlas principalmente, y por último la conducta realizada por el mayor porcentaje de alumnos (58%) fue apodar a los demás, también se detectó en el grupo de alumnos un nivel de asertividad arriba de la media, un nivel de consideración hacia los demás, arriba de su media teórica ( $M= 10.9$ ;  $Mt= 7$ ) y un nivel de liderazgo moderadamente encima de su media teórica ( $M= 6.5$ ;  $Mt=6$ ).

Por lo que considerando toda la literatura presentada con anterioridad donde se afirma que la presencia de conductas de violencia, hostigamiento y acoso escolar afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje deteriorando la calidad educativa (Blaya, Debarbieux, Del Rey Alamillo, Ortega Ruiz, 2006; Cobo y Tello, 2008, como se cita en Gamboa Montejano, 2012), se ofrece evidencia suficiente de la presencia de conductas de acoso y violencia reportadas por la maestra del grupo, por lo que respondiendo a la solicitud de la dirección de la escuela se considera importante realizar una intervención en psicología escolar en la que se trabajará con entrenamiento en acoso escolar abordando sus causas, consecuencias, principales protagonistas, los tipos de acoso, entre otros. Así mismo se trabajará para desarrollar habilidades prosociales como el liderazgo y la consideración a los demás haciendo énfasis en el entrenamiento del liderazgo prosocial. Por último se fortalecerá la asertividad dada en el grupo específicamente en las áreas de la expresión de sentimientos con los amigos, el establecimiento de límites con los amigos y establecimiento de límites en la escuela.

### **3. Programa de intervención**

#### **3.1. Criterios utilizados para diseñar el programa de intervención**

Con base a lo analizado en los resultados de la prueba diagnóstica se diseñó una intervención cuyo principal criterio fue el alto porcentaje de alumnos que reportaron haber observado conductas de acoso escolar en el aula cuya incidencia afectaba las relaciones entre los alumnos, dificultando la integración de algunos de ellos a los equipos de trabajo. Así mismo se tomó en cuenta el nivel de liderazgo prosocial que se obtuvo en el grupo y que permitió detectar la presencia de microgrupos dominantes al interior del aula que gobernados por aquellos con mayor popularidad e influencia en el grupo, impedían la inclusión de otros alumnos, generando segregación, rechazo y aislamiento de algunos niños y niñas del grupo, haciendo que estos trabajaran solos dificultando el proceso de enseñanza para el profesor y de aprendizaje para el alumno. Tomando en consideración lo anterior se asignó una mayor proporción de tiempo a estos dos temas. En segundo término se contempló el alto nivel de asertividad del grupo arrojado en el diagnóstico para considerar una menor proporción de tiempo a este tema dentro de las sesiones.

El porcentaje de ponderación se refiere a la distribución del tiempo de los temas en el total de las sesiones. Para cada prueba se manejaron distintos valores con lo que se calcularon las respectivas ponderaciones que se pueden apreciar en la tabla 4 donde se puede verificar el énfasis dado a las sesiones de acoso por el alto índice encontrado en el diagnóstico, igualmente se aprecia el énfasis dado al factor de liderazgo prosocial de la prueba de socialización que ocupa el primer lugar en asignación de tiempo en la intervención por ser la herramienta prioritaria con la que se pretende disminuir el acoso escolar, en tercer término se ubicó el



tiempo para los temas sobre asertividad por considerarlo el tema complementario en la intervención.

Tabla 4.  
*Ponderación del tiempo de las sesiones*

<b>Problemáticas</b>	<b>Porcentaje de ponderación</b>	<b>Minutos de la sesión</b>
Liderazgo Prosocial	18.7	196.34
Hostigamiento Sexual Espectador	15.9	166.46
Asertividad Escuela	12.2	128.04
Hostigamiento Verbal Espectador	11.4	119.51
Hostigamiento Social Espectador	9.3	98.17
Asertividad Amigos	9.3	98.17
Consideración a los demás	8.9	93.90
Hostigamiento Físico Espectador	7.3	76.83
Daño a propiedad Espectador	6.9	72.56
<b>TOTALES</b>	<b>100%</b>	<b>1050</b>

### **3.2. Objetivos del programa de intervención**

#### **3.2.1. Objetivo general**

Este trabajo tiene como objetivo desarrollar e implementar una intervención psicoeducativa para desarrollar habilidades para incrementar el nivel de liderazgo prosocial y de asertividad con el fin de disminuir el nivel de acoso escolar en un grupo de niños.

#### **3.2.2. Objetivos específicos**

1. Incrementar el índice de asertividad en el contexto de los amigos y en la escuela después de una intervención psicoeducativa.
2. Incrementar el índice de las conductas prosociales contempladas en los factores de consideración hacia los demás y de liderazgo después de una intervención psicoeducativa.

3. Disminuir la frecuencia de las conductas observadas, recibidas y ejecutadas de acoso escolar en sus manifestaciones de hostigamiento físico, verbal, social, sexual y de daño en la propiedad después de una intervención psicoeducativa. A continuación, se presenta en la tabla 5 la distribución planeada de las actividades por sesión.

Tabla 5  
*Relación de temas y actividades por sesión*

<b>Sesión</b>	<b>Factores</b>	<b>Actividades</b>
1	Hostigamiento físico	1.- Juego de La sogá 2.- Propuesta antibullying
2	Hostigamiento social	1.- Video del patito feo 2.- Carta al patito
3	Hostigamiento de daño a la propiedad	1.- Cuento de los útiles acosados 2.- Elaboración del final del cuento de los útiles acosados
4	Hostigamiento verbal	1.- Video “El sándwich de mariana” 2.- Cuestionario sobre el video 3.- Propuesta de solución
5 y 6	Hostigamiento sexual	1.- Videos El cuerpo humano para niños 2.- respeta y valora tu cuerpo 3.- Video cuidado con las partes íntimas 4.- trabajo en equipos sobre el video
7	Asertividad con los amigos: Expresión de sentimientos	1.- Identificación de los tipos de comunicación 2.- pelotita de la asertividad
8 y 9	Asertividad en la escuela: Establecimiento de límites y petición de favores.	1.- El cuento del niño planta 2.- Dibujando la moraleja 3.- Preguntas de película intensamente 4.- El juego de saber pedir las cosas
10-12	Liderazgo prosocial	1.- Video estilos de liderazgo 2.- Juego “El nudo” 3.- Video Ratatouil 4.- Juego “La tormenta” 5.- Rompecabezas de liderazgo prosocial
13-14	Consideración	1.- Juego “las profesiones” 2.- Juego “Construyendo un mundo mejor”

### **3.3. Recursos utilizados**

Se utilizaron recursos materiales los cuales fueron: hojas blancas, hojas rotafolios, lápices, plumones, colores, cartulinas blancas, pizarrón blanco, plumones de agua. También, recursos técnicos y electrónicos tales como una laptop, bocinas para amplificar el sonido, proyector, pantalla para proyector, extensiones y conexiones para enchufes.

Por último los recursos de aprendizaje en las que se utilizaron técnicas tales como: técnica expositiva, técnica interrogativa, lluvia de ideas, trabajo en equipos, juegos de roles, técnica de cuentos, análisis de videos, y juegos colaborativos.

### **3.4. Procedimiento de aplicación**

Se solicitó la autorización a las autoridades del centro escolar para llevar a cabo la intervención. Se explicó a las autoridades el propósito y objetivos del proyecto, y una vez obtenida la autorización se procedió a informar al maestro y alumnos del grupo sobre el proyecto, fechas y aplicación de la prueba diagnóstica obteniendo su consentimiento informado.

Se realizó una junta de padres de familia para informarles de la aplicación del taller y obtener su consentimiento verbal. Seguidamente se realizó la aplicación de los tres cuestionarios de los que comprendió la prueba diagnóstica, posteriormente se realizaron los análisis para identificar los niveles de acoso escolar, asertividad y liderazgo prosocial del grupo los cuales sirvieron para realizar la programación de los temas y las sesiones de la intervención.

Una vez obtenidos los cálculos se diseñó la intervención consistiendo en 14 sesiones de 75 minutos cada una, donde se abordaron temas de acoso escolar de tipo físico, verbal, social,

## ACOSO ESCOLAR, ASERTIVIDAD Y LIDERAZGO PROSOCIAL

sexual y daño en propiedad, temas sobre asertividad en la escuela y con los amigos, y temas sobre liderazgo y consideración hacia los demás. La intervención se realizó durante los dos primeros bimestres del ciclo escolar 2016-2017 utilizando tanto el interior del aula como espacios abiertos proporcionados por el centro escolar.

Por último, se realizó la aplicación de una post evaluación consistente en los tres instrumentos utilizados al inicio para identificar los cambios obtenidos tras la intervención.

#### **4. Evaluación de los efectos**

##### **4.1. Resultados de la aplicación de instrumentos**

Para conocer la incidencia del acoso escolar después de llevada a cabo la intervención, se realizaron análisis descriptivos por medio de frecuencias para determinar los porcentajes de niños que observaron, recibieron o realizaron las diversas conductas de hostigamiento o acoso escolar posteriores a la intervención. Estos resultados se muestran en la tabla 6, en la que se aprecia que la escala que tiene el mayor porcentaje de alumnos es la del espectador, seguida de la escala del acosado y la última es la del acosador.

Esto quiere decir que de toda la muestra de los alumnos hay mayor cantidad de personas que admiten observar conductas de acoso escolar, que son pocas las personas que admiten ser víctimas de conductas de acoso pero que los que realizan conductas de violencia y acoso escolar en contra de otros son los que ocupan la menor proporción en el grupo. Se observa también que se registra mayor porcentaje de alumnos que reporta haber observado (espectadores) y haber realizado (acosadores) conductas ubicadas en el factor de hostigamiento físico excepto para la conducta de jalar el pelo (65% y 10% respectivamente), sin embargo, para este mismo factor se reporta que hay una disminución en el porcentaje de alumnos que recibe (acosados) hostigamiento físico en la conducta de golpes con el puño (29%).

Para el factor verbal las tres escalas coinciden en registrar un menor porcentaje de niños que reporta haber visto, recibido y realizado conductas de este factor como, decir groserías (70%, 23% y 10% respectivamente) e insultar (61%, 23% y 10% respectivamente). Para el factor social tanto la escala del espectador como el acosador coinciden en que la conducta que menor porcentaje de alumnos registró haber observado y haber realizado fueron las amenazas (48% y 10% respectivamente), y este último, coincide con el acosado (10%) en

la conducta de echar culpas como una de las más bajas en porcentaje. Para el factor de daño en propiedad se observa que las tres conductas con menor porcentaje para las tres escalas son: robar (55%, 29% y 0% respectivamente), quitar (61%, 19% y 7% respectivamente) y romper (70%, 26% y 7% respectivamente), por último se observa que para el factor sexual las escalas del acosado y del acosador coinciden en que la conducta con menor porcentaje es manosear (23% y 7% respectivamente), mientras que la escala del espectador arroja menor porcentaje en la conducta de acosar (70%) comparada con la de manosear (74%) de este factor.

Las conductas que registran porcentajes debajo del 50% para la escala del espectador solo es amenazar (48%) del factor social, para la escala del acosado todas las conductas registran porcentajes por debajo del 50% excepto empujar (52%) del factor físico. Para la escala del acosador todas las conductas registran porcentajes por debajo inclusive del 38%.

Tabla 6  
*Porcentaje de participantes que reportan haber visto (espectador), recibido (acosado o víctima) y realizado (acosador) diversas conductas de hostigamiento después de la intervención (N=31)*

Factor de Hostigamiento	Conducta	Porcentaje		
		Escala Espectador %	Escala Acosado %	Escala Acosador %
Físico	Pegar	90	<b>39</b>	<b>32</b>
	Empujar	87	52	<b>29</b>
	pelear	87	<b>35</b>	<b>38</b>
	Golpe puño	70	<b>29</b>	<b>16</b>
	Patada	84	<b>39</b>	<b>29</b>
Verbal	Jalar pelo	<b>65</b>	<b>42</b>	<b>10</b>
	Apodar	94	<b>45</b>	<b>29</b>
	Grosería	<b>70</b>	<b>23</b>	<b>10</b>
	insultar	<b>61</b>	<b>23</b>	<b>10</b>
	Burlar	90	<b>35</b>	<b>16</b>
	Decir cosas	81	<b>32</b>	<b>19</b>
	Gritar	84	<b>29</b>	<b>13</b>
	Amenazar	<b>48</b>	<b>29</b>	<b>10</b>
Social	Ignorar	68	<b>32</b>	<b>23</b>
	Agredir	87	<b>19</b>	<b>16</b>

Continua...

	Discriminar	87	39	16
	Echar culpas	74	26	10
	Criticar	64	39	13
Propiedad	Quitar	61	19	7
	Robar	55	29	0
	Romper	70	26	7
	Esconder	80	48	23
	Interrumpir	80	45	23
	Aventar	77	42	16
Sexual	Acosar	70	48	16
	Manosear	74	23	7

A continuación, y para conocer el índice de asertividad en el grupo tanto en el contexto de los amigos como en el contexto de la escuela, después de la intervención, se utilizaron análisis descriptivos a través de las medias y desviaciones estándar. Los resultados obtenidos (ver Tabla 7) muestran que, de manera general, todos los factores se ubican por encima de la media teórica de esta prueba ( $M_t = 3$ ). Para la subescala de los amigos se observa que las medias más altas se encuentran en los factores, expresión de necesidades ( $M = 4.38$ ) y petición de favores ( $M = 4.29$ ); y para la subescala de la escuela el factor con la media más alta es la expresión de necesidades ( $M = 4.25$ ).

Tabla 7  
*Medias y desviaciones estándar de la postprueba de asertividad*

<b>Factores</b>	<b>Media</b>	<b>D.E</b>
<b>Contexto amigos</b>		
Sentimientos amigos	4.09	.73
Necesidad amigos	4.38	.56
Derechos amigos	4.17	.80
Limites amigos	4.02	.83
Favor amigos	4.29	.82
<b>Contexto escuela</b>		
Sentimientos escuela	4.10	.85
Necesidades escuela	4.25	.67
Derechos escuela	4.17	.65
Límites amigos	3.89	.83

Para determinar el índice de las conductas prosociales de los factores de Consideración a los demás y Liderazgo, se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones estándar); los resultados (ver Tabla 8) muestran que ambos factores obtienen puntajes por arriba de sus respectivas M teóricas. media teórica.

Tabla 8  
*Medias y desviaciones estándar postprueba para los factores del BAS-3*

Factor	Media	Media teórica	D.E
Consideración	11.87	7	2.65
Liderazgo	7.45	6	2.80

#### 4.2. Cambios registrados

Para identificar los cambios en las conductas de acoso escolar que se obtuvieron con la intervención se realizó un análisis de las diferencias utilizando la prueba T de Wilcoxon para dos muestras relacionadas para cada uno de los factores de acoso escolar. En la tabla 9 se muestra la escala del espectador que, para el factor de hostigamiento físico presenta un aumento estadísticamente significativo en el porcentaje de alumnos que observaron las conductas de pegar ( $z = -2.987$ ,  $p = .003$ ) y golpear con el puño ( $z = -2.096$ ,  $p = .036$ ), lo que indica que se presentó un incremento en la cantidad de niños y niñas del grupo que fueron testigos de que le pegaron o golpearon a otro compañero. Para el factor verbal se registraron disminuciones estadísticamente significativas en el porcentaje de alumnos para las conductas de decir groserías ( $z = -2.020$ ,  $p = .043$ ), insultarse ( $z = 3.000$ ,  $p = .003$ ) y burlarse ( $z = -3.051$ ,  $p = .002$ ), lo que significa que disminuyó la proporción de niños y niñas que fueron testigos de groserías, insultos y burlas entre los compañeros. Para el factor social hubieron disminuciones estadísticamente significativas para las conductas de criticar ( $z = -3.782$ ,  $p = .000$ ) y agredir ( $z = -2.142$ ,  $p = .032$ ), lo que significa que menor proporción de niños y niñas fueron testigos de críticas y agresiones entre los demás. Para el factor de daño a la propiedad se registró una



disminución estadísticamente significativa en el porcentaje de alumnos para la conducta de esconder cosas ( $z = -3.251$ ,  $p = .003$ ), lo que significa que disminuyó el porcentaje de niños y niñas que fueron testigos de que se escondieran las cosas entre los demás. Para el factor de acoso sexual hubo una disminución estadísticamente significativa en el porcentaje de alumnos para las dos conductas que comprenden este factor, acosar ( $z = -2.488$ ,  $p = .013$ ) y manosear ( $z = -3.126$ ,  $p = .002$ ), lo que significa que disminuyó la proporción de niños y niñas que fueron testigos de tocamientos sexuales.

Tabla 9  
*Análisis de diferencias en el porcentaje de participantes del acoso escolar para la escala del espectador (N=31).*

Factor	Conducta	Porcentaje %		Z	Prob
		Pretest	Postest		
<b>Hostigamiento</b>					
Físico	Pegar	<b>58</b>	<b>90</b>	<b>-2.987</b>	<b>.003*</b>
	Empujar	84	87	-1.480	.139
	pelear	93	87	-.371	.710
	Golpe puño	<b>42</b>	<b>70</b>	<b>-2.096</b>	<b>.036*</b>
	Patada	58	84	-1.844	.065
	Jalar pelo	71	65	-1.507	.132
Verbal	Apodar	74	94	-.749	.454
	Grosería	<b>81</b>	<b>70</b>	<b>-2.020</b>	<b>.043*</b>
	insultar	<b>74</b>	<b>61</b>	<b>-3.000</b>	<b>.003*</b>
	Burlar	<b>94</b>	<b>90</b>	<b>-3.051</b>	<b>.002*</b>
	Decir cosas	71	81	-.730	.465
	Gritar	71	84	-.248	.804
Social	Amenazar	65	48	-1.674	.094
	Ignorar	68	68	-1.888	.059
	Agredir	<b>77</b>	<b>87</b>	<b>-2.142</b>	<b>.032*</b>
	Discriminar	74	87	-.404	.686
	Echar culpas	61	74	-.466	.641
	Criticar	<b>94</b>	<b>64</b>	<b>-3.782</b>	<b>.000*</b>
Propiedad	Quitar	71	61	-1.455	.146
	Robar	39	55	-.416	.678
	Romper	58	70	-.438	.661
	Esconder	<b>90</b>	<b>80</b>	<b>-3.251</b>	<b>.001*</b>
	Interrumpir	74	80	-1.520	.128
	Aventar	71	77	-.172	.864
Sexual	Acosar	<b>87</b>	<b>70</b>	<b>-2.488</b>	<b>.013*</b>
	Manosear	<b>90</b>	<b>74</b>	<b>-3.126</b>	<b>.002*</b>

La tabla 10 muestra los cambios registrados para la escala del acosado donde se observa que los porcentajes registraron una disminución estadísticamente significativa en tres conductas del factor verbal, decir groserías ( $z=-2.228$ ,  $p= .026$ ), burlas ( $z= -2.914$ ,  $p= .004$ ), y decir de cosas ( $z= -2.647$ ,  $p= .008$ ). Lo que significa que disminuyó el porcentaje de alumnos que manifestaron haber recibido, groserías, burlas, y que les digan cosas por otros compañeros. Para el factor social se registraron disminuciones estadísticamente significativas en el porcentaje de alumnos para las conductas de ignorar ( $z= -3.223$ ,  $p=.001$ ), agredir ( $z= -2.217$ ,  $p= .027$ ), echar la culpa ( $z= -2.336$ ,  $p= .019$ ) y criticar ( $z= -1.993$ ,  $p= .046$ ). Esto significa que disminuyó la cantidad de niños y niñas que eran ignorados, agredidos, culpados sin razón y criticados. Para el factor de daño en propiedad disminuyeron los porcentajes para todas las conductas siendo la conducta de quitar la que registra una disminución estadísticamente significativa ( $z= -2.856$ ,  $p= .004$ ). Lo que significa que hubo menor porcentaje de niños a quienes les quitaron sus cosas. Por último, para las dos conductas del factor de acoso sexual se registraron reducciones sin ser estadísticamente significativas.

Tabla 10

*Análisis de diferencias en el porcentaje de participantes del acoso escolar para la escala del acosado (N= 31).*

Factor	Conducta	Porcentajes %			
		Pretest	Postest	Z	Prob
<b>Hostigamiento</b>					
Físico	Pegar	16	39	-1.511	.131
	Empujar	42	52	-.420	.674
	pelear	26	35	-.372	.710
	Golpe puño	23	29	-1.311	.190
	Patada	36	39	-.187	.852
	Jalar pelo	45	42	-1.202	.229
Verbal	Apodar	68	45	-.821	.412
	Grosería	<b>45</b>	<b>23</b>	<b>-2.228</b>	<b>.026*</b>
	insultar	29	23	-.504	.614

Continúa...

	Burlar	<b>65</b>	<b>35</b>	<b>-2.914</b>	<b>.004*</b>
	Decir cosas	<b>55</b>	<b>32</b>	<b>-2.647</b>	<b>.008*</b>
	Gritar	36	29	-1.401	.161
Social	Amenazar	42	29	-1.821	.069
	Ignorar	<b>58</b>	<b>32</b>	<b>-3.223</b>	<b>.001*</b>
	Agredir	<b>39</b>	<b>19</b>	<b>-2.217</b>	<b>.027*</b>
	Discriminar	36	39	-.322	.747
	Echar culpas	<b>52</b>	<b>26</b>	<b>-2.336</b>	<b>.019*</b>
	Criticar	<b>55</b>	<b>39</b>	<b>-1.993</b>	<b>.046*</b>
Propiedad	Quitar	<b>58</b>	<b>19</b>	<b>-2.856</b>	<b>.004*</b>
	Robar	29	29	-.778	.436
	Romper	32	26	-.468	.640
	Esconder	55	48	-1.664	.096
	Interrumpir	58	45	-1.704	.088
	Aventar	48	42	-1.543	.123
Sexual	Acosar	58	48	-1.092	.275
	Manosear	29	23	-1.456	.145

Para la escala del acosador, en la tabla 11 se observan disminuciones en los porcentajes de alumnos para todas las conductas del factor verbal siendo estadísticamente significativas las de apodar ( $z = -2.560$ ,  $p = .010$ ), burlar ( $z = -2.812$ ,  $p = .005$ ), decir de cosas ( $z = -3.022$ ,  $p = .003$ ) y gritar ( $z = -2.360$ ,  $p = .018$ ), lo que significa que disminuyó el porcentaje de agresores que apodaban, burlaban, decían cosas y gritaban a otros. Para el factor social se registraron disminuciones en los porcentajes de alumnos para todas sus conductas siendo estadísticamente significativas las conductas de amenazar ( $z = -2.530$ ,  $p = .011$ ), echar la culpa ( $z = -2.714$ ,  $p = .007$ ) y criticar ( $z = -3.127$ ,  $p = .002$ ). Lo que indica que disminuyó el porcentaje de agresores que realizaban amenazas, culpaban y criticaban a otros. Para el factor de daño en propiedad también se registran disminuciones en los porcentajes de alumnos para todas sus conductas siendo tres de ellas estadísticamente significativas, siendo estas, quitar ( $z = -2.949$ ,  $p = .003$ ), romper ( $z = -2.236$ ,  $p = .025$ ) y aventar las cosas ( $z = -2.138$ ,  $p = .033$ ). Lo que indica que disminuyó el porcentaje de agresores que quitaban, rompían y aventaban las cosas a otros.

Tabla 11

*Análisis de diferencias en el porcentaje de participantes del acoso escolar para la escala del acosador (N= 31).*

Factor	Conducta	Porcentaje %		Z	Prob
		Pretest	Postest		
<b>Hostigamiento</b>					
Físico	Pegar	39	32	-1.706	.088
	Empujar	19	29	-.462	.644
	pelear	9	38	-.919	.358
	Golpe puño	13	16	-.351	.726
	Patada	19	29	-.584	.559
	Jalar pelo	19	10	-.791	.429
Verbal	Apodar	<b>58</b>	<b>29</b>	<b>-2.560</b>	<b>.010*</b>
	Grosería	16	10	-1.633	.102
	insultar	16	10	-1.414	.157
	Burlar	<b>42</b>	<b>16</b>	<b>-2.812</b>	<b>.005*</b>
	Decir cosas	<b>48</b>	<b>19</b>	<b>-3.022</b>	<b>.003*</b>
	Gritar	<b>26</b>	<b>13</b>	<b>-2.360</b>	<b>.018*</b>
Social	Amenazar	<b>32</b>	<b>10</b>	<b>-2.530</b>	<b>.011*</b>
	Ignorar	42	23	-1.897	.058
	Agredir	26	16	-1.508	.132
	Discriminar	23	16	-1.155	.248
	Echarculpa	<b>32</b>	<b>10</b>	<b>-2.714</b>	<b>.007*</b>
	Criticar	<b>42</b>	<b>13</b>	<b>-3.127</b>	<b>.002*</b>
Propiedad	Quitar	<b>42</b>	<b>7</b>	<b>-2.949</b>	<b>.003*</b>
	Robar	3	0	-1.000	.317
	Romper	<b>23</b>	<b>7</b>	<b>-2.236</b>	<b>.025*</b>
	Esconder	36	23	-1.155	.248
	Interrumpir	36	23	-1.072	.284
	Aventar	<b>29</b>	<b>16</b>	<b>-2.138</b>	<b>.033*</b>
Sexual	Acosar	26	16	-1.732	.083
	Manosear	13	7	-1.134	.257

Para establecer si hubo diferencias en el nivel de asertividad después de la intervención se aplicó la prueba T de Wilcoxon para dos muestras relacionadas para cada uno de los factores de la Subescalas Amigos y Escuela. Los resultados obtenidos (ver Tabla 12) muestran que se obtienen diferencias en los factores de la expresión de sentimientos con los amigos ( $z = -3.445$ ,  $p = .001$ ), defensa de derechos con los amigos ( $z = -2.589$ ,  $p = .010$ ) y el establecimiento

de límites con los amigos ( $z = -3.034$ ,  $p = .002$ ); sentimientos en la escuela ( $z = -2.718$ ,  $p = .004$ ), y necesidades en la escuela ( $z = -2.106$ ,  $p = .035$ ). Estos resultados indican que el grupo aumentó su habilidad para expresar emociones y sentimientos tanto de agrado como de desagrado, de expresar su cariño, de dar su opinión en el momento adecuado, poder decir lo que piensan cuando algo es injusto para ellos, poder defender sus ideas a pesar de que los demás traten de convencerlos de pensar diferente, de poder negarse a hacer algo que no desean, de pedir ayuda cuando lo necesitan tanto con sus amigos como en la escuela.

Tabla 12

*Análisis de diferencias de asertividad para el contexto de los amigos y la escuela.*

<b>Factores</b>	<b>Pretest Medias</b>	<b>Postest Medias</b>	<b>Z</b>	<b>Prob.</b>
<b>Contexto amigos</b>				
Sentimientos amigo	<b>3.57</b>	<b>4.09</b>	<b>-3.445</b>	<b>.001*</b>
Necesidades amigo	4.10	4.38	-1.568	.117
Derechos amigo	<b>3.70</b>	<b>4.17</b>	<b>-2.589</b>	<b>.010*</b>
Límites amigo	<b>3.54</b>	<b>4.02</b>	<b>-3.034</b>	<b>.002*</b>
Favores amigo	3.96	4.29	-1.715	.086
<b>Contexto escuela</b>				
Sentimientos escuela	<b>3.68</b>	<b>4.10</b>	<b>-2.718</b>	<b>.007*</b>
Necesidades escuela	<b>3.95</b>	<b>4.25</b>	<b>-2.106</b>	<b>.035*</b>
Derechos escuela	3.94	4.17	-.941	.347
Límites escuela	3.55	3.89	-1.335	.182

Para determinar si hay diferencias en las conductas prosociales del grupo después de la intervención, se utilizó la prueba no paramétrica T de Wilcoxon para dos muestras relacionadas. Para cada uno de los factores de Consideración y Liderazgo. Como se puede ver en la tabla 13, los resultados indican que se registraron incrementos estadísticamente significativos en los dos factores que se midieron: Consideración ( $Z = -2.191$ ,  $p = .028$ ), y liderazgo ( $-2.508$ ,  $p = .012$ ), lo cual nos indica que el grupo incrementó sus conductas de interés

y preocupación por los demás, de ayuda por alguien que se encuentra en problemas, de hablar a favor de alguien que tiene problemas, de incluir a aquel que queda solo, así como de tener iniciativa para hacer cosas nuevas, organizar al grupo, dirigir actividades grupales, ser elegido para solucionar un problema entre los compañeros, entre otras.

Tabla 13  
*Análisis de las diferencias para los factores del BAS 3*

Factores	Pretest Medias	Postest Medias	Z	Prob
Consideración	10.94	11.87	-2.191	.028*
Liderazgo	6.58	7.45	-2.508	.012*

## **5. Discusión**

### **5.1. Relación intervención-cambios observados**

El propósito principal de este trabajo fue la disminución del acoso escolar de un grupo de alumnos de quinto grado de primaria cuyos resultados después de la intervención confirmaron esta disminución en varios factores de la prueba para los tres protagonistas del acoso escolar: testigos ó espectadores, acosados y acosadores.

Las disminuciones que se registraron en cuatro de los cinco factores que comprendieron la medición del acoso escolar (factor verbal, social, sexual y daño en propiedad) de los espectadores estuvieron relacionadas con actividades de identificación del acoso en las escuelas, a través de videos donde se presentaban los diferentes tipos de manifestaciones del acoso escolar, incluyendo el físico, social, verbal, psicológico, daño en propiedad y sexual, conocimiento del cuerpo, y de las partes íntimas, la identificación de los protagonistas del acoso escolar, sus causas, sus consecuencias, así como el análisis de los mismos, actividades en equipo, propuestas de solución, elaboración de carteles para luchar en contra del acoso, también se implementaron cuentos y elaboración del final, interpretación del mensaje, entre otras.

Con el propósito de fortalecer la iniciativa de los involucrados en el acoso a proteger aquellos que son vulnerables de ser atacados, se trabajó con el entrenamiento del liderazgo de tipo prosocial, redefiniendo el concepto de líder que se ha mal entendido en el acoso escolar (Berger, 2009) para reubicarlo en un nuevo concepto de líder, el líder prosocial (Roche, 1997; Círrera, escotorin y Roche, 2008). De ahí que los resultados de liderazgo y consideración a los demás, hayan incrementado después de la intervención. Esto incremento obedeció a que se trabajó con partes de películas que mostraban a los líderes prosociales, lo que hacen estos líderes, y juegos donde se aplicaban los aprendizajes, equipos de cooperación en lugar de

competencia, así como sociodramas donde se representaban papeles en los que podían aplicar el liderazgo prosocial. Esto permitió que asimilaran de manera divertida este nuevo concepto de cómo debe ser un líder prosocial.

El incremento en los índices de asertividad se vio fortalecido por actividades de expresión de sentimientos, películas de identificación de sentimientos, análisis de la utilidad de los sentimientos, juegos de roles para hacer peticiones utilizando los sentimientos positivos y controlando los sentimientos negativos, cuentos sobre establecimiento de límites, análisis de la moraleja del cuento, dibujos sobre el mensaje, con lo que pudieron practicar perder la timidez para expresarse a los demás, tener mayor seguridad para defender sus derechos con los amigos como se pudo ver en los resultados de este factor.

## **5.2. Comparación cambios observados-literatura de sustento**

Al igual que en diversas investigaciones de Craig and Pepler, (1997), Defensor del pueblo, (2007), y Trautmann, (2008) en esta investigación se pudo reflejar que después de la intervención, menor cantidad de espectadores o testigos del acoso observaron conductas tales como burlas, insultos, groserías, agresiones, críticas, esconderse cosas y toqueteos en partes íntimas entre los demás. Así mismo menor cantidad de acosados registraron haber sufrido groserías, burlas, decirse de cosas, sentirse ignorados, agredidos, que les echen la culpa sin razón, críticas, y que les quiten las cosas. Por su parte disminuyó el porcentaje de alumnos que manifestaron haber realizado conductas como burlar, gritar, decir cosas, amenazar, echar culpas, criticar, quitar, romper, y aventar, esto puede reflejar un aprendizaje que desde el enfoque socio-constructivista nos explica originarse por la interacción entre los miembros que conforman su contexto de aprendizaje, desarrollando las funciones superiores como atención, formulación de conceptos, memorización, reflexión, tomar decisiones, etc. Para esto se



intercambiaron experiencias en el salón de clase entre las que aprendían nuevas formas de solucionar sus problemas, formulación de conceptos, nuevas formas de utilizar el lenguaje, que al aprenderlas de manera conjunta se van transmitiendo desde lo social en un nivel interpsicológico hacia lo individual en el nivel intrapsicológico, en lo que Vigotsky (1979 en Martínez Rodríguez, 1999) reconoce como la Ley Genética de Desarrollo Cultural.

Entre los cambios observados se distingue un aumento significativo de los alumnos que registraron haber observado conductas de hostigamiento físico, sin embargo el porcentaje de alumnos que recibieron y que realizaron este tipo de conductas no registran aumentos significativos. Esto puede deberse a una situación de violencia que se dio en una sesión al principio del taller entre dos de los alumnos que llegaron a los golpes y tuvieron que ser suspendidos por las autoridades escolares por haber causado daño a uno de ellos, situación de la que todos los alumnos se percataron ya que se detuvo la sesión por atender el problema.

Las respuestas de este aumento también pueden obedecer a que en los estudios sobre violencia, el conocimiento y la sensibilización sobre estos temas crea concientización en la población, lo que facilita la identificación de conductas visibles de violencia y con ello fomentar la cultura de la denuncia (Zapata Martelo y Ruiz Ramírez, 2015).

Es posible que la conducta del acosador por su misma naturaleza autorreforzadora (Roche, 1997), que le alimenta su sentimiento de superioridad sobre los demás de acuerdo con la teoría de Adler (Buschiazzo, 2012), sea tan difícil de erradicar que se requiera una atención más allá de un entrenamiento en habilidades siendo necesario intervenir desde un nivel más profundo abarcando también el contexto de la familia.

En este estudio la disminución del acoso verbal, social y daño en propiedad para víctimas y agresores; y de acoso verbal, social, sexual y daño en propiedad para los espectadores, se pueden explicar también por el desarrollo de las funciones superiores del

aprendizaje de la teoría socioconstructivista (Martínez Rodríguez, 1999), al favorecerse la adquisición de un nuevo concepto de líder, transformando la idea del líder que se concibe como poderoso, negativo, dominante y destructivo (Piñuel y Zabala y Oñate Cantero, 2005; Gutiérrez Tapasco, 2014; Berger, 2009), con el que antes era identificado el acosador, hacia un líder prosocial, siendo redefinido este como alguien que ayuda, guía, enseña, motiva, coopera, (Garaigordobil, 2005; Cirera, Escotorín y Roche, 2008) logrando que los niños y niñas se identifiquen con aquellas personas que poseen esas características para seguir su modelo (Garaigordobil, 2005) dejando de reforzar al que genera el acoso, disminuyendo la incidencia del mismo. De esta manera los involucrados en la situación de acoso escolar aprenden a tener la iniciativa para convertirse en líderes prosociales cuando se les enseña cómo serlo.

Al complementar la intervención con la asertividad, esta favoreció el desarrollo de la habilidad para expresarse en la defensa de sus derechos, establecimiento de límites, petición de sus necesidades, expresión de emociones agradables y/o desagradables, principalmente como se mostró por el incremento en los índices de asertividad posteriores a la intervención. Como menciona la teoría sociocultural de Vygotsky (como se cita en Blanco, 2011) las interacciones con los demás, el trabajo conjunto, colaborativo, la comunicación dialógica entre experto y novato y/o entre novatos, favorecieron tanto los conocimientos como nuevos códigos lingüísticos; lo que confirma Martínez Rodríguez, (1999) cuando menciona que una de las herramientas psicológicas del aprendizaje socioconstructivista son los signos, y el lenguaje; las nuevas palabras, conceptos, ideas, y verbalizaciones fomentadas durante la intervención generaron nuevas formas de hablar, de comunicarse y de comprenderse, demostrándolo al platicar, resolver problemas conjuntamente e incluir en los juegos a aquellos niños que antes de la intervención eran excluidos de los equipos de juego y/o de tareas. Así mismo el estudio apoya las investigaciones de Flores Galaz (2002) donde se afirma que la

asertividad es un elemento necesario que se debe desarrollar desde temprana edad para resolver conflictos en la vida cotidiana y evitar o enfrentar situaciones que involucran violencia.

El objetivo de incrementar el liderazgo prosocial se cumplió en su totalidad, lo que nos indica que los alumnos comprendieron el nuevo significado de ser líder, fueron transformando su concepto de “aquel que manda” a “aquel que ayuda”, trasladando el foco de atención del líder hacia aquel a quien ayuda (Lorenzi, 1998 en Cirera, 2010). Reconociendo también la importancia de consolar al que le hacen daño, al que es abusado, al que es débil o simplemente no tiene habilidades para defenderse.

Un hallazgo en este estudio es el hecho de que aun habiendo registrado altos índices de asertividad en el grupo durante el diagnóstico, los índices de acoso escolar también eran altos tanto para los testigos como para las víctimas y solo hasta haber introducido la enseñanza del liderazgo prosocial se pudieron notar disminuciones en varias conductas de acoso para los tres principales protagonistas del fenómeno. Lo que reafirma la efectividad de enseñar habilidades prosociales y específicamente de liderazgo prosocial para extinguir la violencia (Roche, 1997; Cirera, Escotorin y Roche, 2008; Pool Narro, 2015). Es decir la asertividad no es suficiente herramienta para solucionar los problemas de acoso en las escuelas se requiere de valor para tomar la iniciativa y romper con el círculo vicioso de la violencia que encierra a los niños en las escuelas (Roche, 1997) e impide un ambiente de aprendizaje de calidad.

Aunado a esto, no sería justo delegar toda la responsabilidad a los pares espectadores para esto es indispensable mencionar que el papel de líder dentro del aula lo ejerce el docente (Martínez e Ibarrola, 2015), siendo este el que tiene una gran parte de contribución en la detección del fenómeno del acoso como adulto responsable del salón de clases. En este tenor, la teoría sociocultural afirma que en la construcción de los aprendizajes para lograr el progreso

de la zona de desarrollo próximo (ZDP) se requiere del trabajo colaborativo entre el experto y el novato, siendo el docente el primer modelo a seguir para su alumno o alumna (Martínez Rodríguez, 1999; Antón, 2010) al servir de ejemplo como líder prosocial.

En este trabajo a pesar de que la maestra del grupo estuvo ausente en varias sesiones, demostró características de líder prosocial al proteger a aquellos niños que eran excluidos y criticados por los demás, también realizaba reconocimientos verbales y felicitaciones a los avances que demostraban los alumnos durante las sesiones del taller. Cabe mencionar que su estilo de liderazgo era de tipo autoritario y se caracterizaba por tono alto de voz y reactividad, a diferencia del estilo democrático (Lewin et al., 1939, en García Saíz, 1992; Lewin, 1938 en Prado Berrios, 2004; Henao López, Ramírez Palacio, y Ramírez Nie, 2007) y prosocial del instructor. Las diferencias en los estilos de enseñanza pueden ser percibidas por los alumnos (Blanco, 2011) y generar diferenciación respecto a los modelos de liderazgo a seguir, sin embargo se realizaron varias pláticas con la maestra donde se le hizo entender su papel como modelo de liderazgo en el grupo.

### **5.3. Limitaciones, conclusiones y sugerencias**

**5.3.1. Limitaciones.** Este trabajo se enfrentó a diversas limitaciones entre las que se pueden considerar, el tamaño reducido de la muestra hecho que dificulta establecer generalidades. Otro aspecto a considerar fue la falta de un seguimiento a posteriori para conocer la prevalencia de los efectos. Por otra parte la falta de un espacio más adecuado y amplio para trabajar con el grupo provocaba la sensación de hacinamiento entre ellos a la hora de llevar a cabo los trabajos por equipos.

También se puede mencionar la dificultad del tiempo disponible en el ámbito escolar que hay que ajustar en muchas ocasiones las sesiones y los cambios de horario con las necesidades de la escuela.

Otra limitación fue la corta cantidad de las sesiones que se implementaron lo cual limita las experiencias de aprendizaje.

**5.3.2. Conclusiones.** Tomando como precedente lo expuesto en la presente investigación se concluye que la población de quinto grado de alumnos en esta escuela primaria presentó disponibilidad para la recepción de los nuevos conocimientos lo que generó nuevos aprendizajes y la modificación de las conductas de acoso escolar, liderazgo y asertividad del grupo mencionado de la siguiente manera.

Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la disminución del porcentaje de alumnos que observaron conductas de hostigamiento verbal, social, daño en propiedad y sexual del acoso escolar posteriores a la intervención.

Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el aumento de los participantes que observaron conductas de hostigamiento físico posteriores a la intervención.

Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la disminución del porcentaje de alumnos que recibieron conductas de hostigamiento verbal, social y daño en propiedad posteriores a la intervención.

Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la disminución del porcentaje de alumnos que ejecutaron conductas de hostigamiento verbal, social y daño en propiedad posteriores a una intervención donde se les entrenó para reconocer diferentes manifestaciones de acoso escolar.

Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el aumento de la asertividad en el contexto de los amigos (específicamente la expresión de los sentimientos, la expresión de los derechos, y el establecimiento de límites) y en el contexto de la escuela (la expresión de sentimientos y la expresión de necesidades), después de una intervención en la que se realizó entrenamiento de la asertividad en estos dos contextos.

Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el aumento del liderazgo prosocial y de la consideración hacia los demás después de haber realizado una intervención orientada al entrenamiento sobre estos temas.

Se propició la generación de un mejor clima de aceptación y tolerancia a las diferencias con respecto a los niños que antes no eran aceptados, de acuerdo con los comentarios de la maestra, que al final de la intervención observó a algunos niños más dispuestos a compartir con los demás y a defenderse entre ellos.

Se observaron conductas de inclusión de los niños y niñas hacia aquellos que antes de la intervención eran criticados y rechazados, ya que durante la intervención fueron integrados en los juegos y actividades.

Este trabajo pretendió propiciar el cumplimiento de los principios de la educación que Delors (1996) propone los cuales se refieren a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Se favorecieron a su vez, las políticas de equidad en la educación poniendo en acción los objetivos de la Educación para Todos (UNESCO, 2014) ya que la intervención realizada propició la inclusión y abrió los espacios de aceptación a las diferencias individuales aprovechándolas para avanzar en el aprendizaje y el progreso de la educación.

**5.3.3. Sugerencias.** Por lo anterior, entre las sugerencias pertinentes a lo encontrado en este estudio se pueden mencionar las siguientes:

En primer lugar el tiempo de intervención debería extenderse a fin de que los efectos del aprendizaje sean persistentes con el tiempo y puedan apreciarse resultados más sólidos.

Se sugiere contar con personal de apoyo para poder tener una mejor supervisión de las actividades y de las interacciones durante el taller.

Respecto a la muestra se sugiere replicar el estudio en otros grados para poder tener un referente con otras edades, así como incrementar la cantidad de los participantes.

También se considera importante involucrar a la familia en las sesiones del taller a fin de que se refuerce el aprendizaje impartido en el salón de clases.

El integrar programas de intervención sobre temas que abarca la psicología en escuelas primarias puede fomentar un ambiente de calidad que propicie el aprendizaje, por lo que con base al artículo 59 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2015) que establece llevar a cabo acciones que propicien condiciones idóneas para crear un ambiente libre de violencia en las instituciones educativas, se sugiere implementar programas de atención guiados por especialistas de la psicología escolar en educación básica. Contemplar especialistas de la psicología escolar en educación básica podrá facilitar el diseño de estrategias y acciones para la detección temprana, contención, prevención y erradicación del acoso o la violencia escolar en todas sus manifestaciones, como menciona esta Ley.

Por último la propuesta de la enseñanza del liderazgo prosocial podrá propiciar modelos a seguir respecto a la enseñanza de actitudes colaborativas, de ayuda a los demás, de trabajo en conjunto, libres de exclusión, segregación, violencia y acoso escolar en las aulas que propicien el ambiente de seguridad emocional y social, que se requiere para facilitar el proceso de enseñanza al educador y mejore el proceso del aprendiz, a fin de permitir a niños, niñas y jóvenes alcanzar sus proyectos de vida.

## Referencias

- Agüera Ferri, C. (marzo, 2011). Violencia escolar en la población adolescente, aproximación del fenómeno bullying en los centros de menores infractores. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza* (13).
- Albaladejo Blázquez, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. (Tesis de doctorado). Universidad de Alicante: España.
- Andre Geijs, O. (Noviembre, 2013). El bullying, la dolorosa realidad del acoso escolar. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5 (3), 1-10.
- Andreou E, Didaskalou E, Vlachou A (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 27, 693–711.
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *RESLA*, (23), 9-30
- Beane, A.(2006). *Bullying, aulas libres de acoso*. España: Grao.
- Berger, C. (2009). *Bullying*. Ficha. Universidad Católica de Chile: Ministerio de Educación.  
Recuperado de  
[http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103041154570.Bullyn g.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041154570.Bullyn g.pdf)
- Blanco Bosco, E. (2011). *Los límites de la escuela: Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.



- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey Alamillo, R., Ortega Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar: Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Buschiazzo, A. (mayo, 2012). Bullying. *Newsletter del Centro de Estudios Adlerianos*, 5, 4-8.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B. Salazar, I. C. y Iurrtia, M.J. Sánchez (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar. *Psicología Conductual*, 20, (3) 625-647.
- Chaves Salas, A.L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación* 25, (2), 59-65.
- Craig, W. M., y Pepler, D.J. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41-59.
- Del Moral Arroyo, G. (2014). *El significado de la violencia escolar entre iguales en los diferentes escenarios de socialización del adolescente*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España.
- Del Moral Arroyo G., Suárez Relinque C., y Musitu Ochoa G. (2013). El bullying en los centros educativos: propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres. *Apuntes de Psicología*, 31, (2), 203-213.
- Del Moral Arroyo, G., Suárez Relinque, C. y Musitu Ochoa, G.(2012). Roles de los iguales y bullying en la escuela: un estudio cualitativo. *Revista de Psicología y Educación*, 7, (2), 105-127.

Delors, J. et al (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: Santillana/UNESCO

Del Rey, R., y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: La respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 133-145.

Del Rey y Ortega (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y aceptarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Autor.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2015). *Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Ley General de prestación de servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil*. México: CNDH.

Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema* 17, (4), 549-558.

Domínguez López, F. y Manzo Chavez, M. del C. (2011). Las manifestaciones del bullying en los adolescentes. *Uaricha Revista de Psicología (Nueva época)*, 8, (17), 19-33.

El bullying en su apogeo. (11 de septiembre 2014). *Línea Recta*. Recuperado de <http://www.linearecta.com.mx/?p=1974>

Flores Galaz, M. M. (2002). Asertividad: una habilidad social necesaria en el mundo de hoy. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, (221), 34-47.

Flores Galaz, M.M. (2010). Una aproximación etnopsicológica del desarrollo de la asertividad en niños. En M. Flores Galaz (coord.), C.D. Carrillo Trujillo, M. T. Castillo Vales, M. de L. Cortés Ayala, R. Echeverría Echeverría, E.A. Góngora Coronado. *Contribuciones a la psicología social y comunitaria en Yucatán*. Universidad Autónoma de Yucatán, México.

Flores Galaz, M. M. (2011). La cultura y las premisas de la familia mexicana. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 148-153. Recuperado de [https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiB8fzM3YvSAhVKNSYKHfxrBakQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com%2Farticulos%2Frender%2F98%2F1&usg=AFQjCNG9Wvwk\\_FMFNOvwK9zctiTOiY65CQ&sig2=Dabe0jPB2ZP5Le844Ytrbw&bvm=bv.146786187,d.eWE](https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiB8fzM3YvSAhVKNSYKHfxrBakQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com%2Farticulos%2Frender%2F98%2F1&usg=AFQjCNG9Wvwk_FMFNOvwK9zctiTOiY65CQ&sig2=Dabe0jPB2ZP5Le844Ytrbw&bvm=bv.146786187,d.eWE)

Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. En J. M. Piña, A. Furlán y S. Sañudo. *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa

Gamboa Montejano C. y Valdés Robledo S. (Junio, 2012). *El bullying o acoso escolar: Estudio teórico conceptual, de derecho comparado, e iniciativas presentadas en el tema*. México: Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis.

Garaigordobil Landazabal, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*.

*Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación. España: Secretaría General Técnica.*

García Saíz, M. (1991). *Habilidades sociales del líder político*. (Tesis doctoral). Facultad de psicología, Universidad Complutense de Madrid, España.

Gómez Nashiki, A. (2013). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana Investigación Educativa*, 18 (58), 839-870.

Gutiérrez Tapasco, C.P. (2014). *Percepción de estrategias de detección y atención del fenómeno bullying de niños y niñas de 7 a 10 años en contextos no escolarizados en Pereira*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad de Pereira, España.

Hena López, G.C., Ramírez Palacio, C., Ramírez Nie, L. A. (2007). *Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña*. Universidad de San Buenaventura, Colombia.

Jiménez Vázquez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: Valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, España.

Krauskopf, D. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Washington, D.C: OPS.

Lara Tovar, J. (26 de junio de 2014). El bullying afecta la educación en México: OCDE. Los maestros mexicanos aman su trabajo pero no sienten apoyo. *Magazine.mx*. México. Recuperado de <http://www.magazinemx.com/bj/articulos/articulos.php?art=16078>

Leganés Lavall, E.N. (2013). Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal. *Psychology, Society, & Education*, 5, (1).

Lodeiro Cendan, M. (2001). *La violencia simbólica, instrumental y directa en el sistema educativo y en los Centros escolares: propuestas de Investigación-acción*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad Complutense de Madrid: España.

López Martínez, M. L. (2013). *Asertividad, estado emocional y adaptación en adolescentes*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Fernando Pessoa de Porto: Brasil.

Maradiaga, S. (9 de agosto de 2013). *El bullying y sus consecuencias*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/handsomesstanlys/el-bulliyn>.

Marín Martínez, A. y Reidl Martínez, L. M., (2013). Validación psicométrica del cuestionario “Así nos llevamos en la escuela” para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, (56), 11-36.

Martínez de Soria, A. e Ibarrola García, S. (2015). Liderazgo del profesor: Objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 55-70.

Martínez Rodríguez, M.A. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1, (1).

Menard, S., Grotmeter, J., Gianola, D., & O’Neal, M. (2008). *Evaluation of Bullyproofing your School: final report*. Recuperado de NCJRS: <http://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/221078.pdf>

Muñoz Abundez, G. (octubre-diciembre, 2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la

Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, (39), 1195-1228.

OECD (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. ISBN: 978-92-64-07401-9. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>

OECD (2014). *Talis 2013 Results: An international perspective of teaching and learning*. Paris, Francia: OECD publishing. Recuperado de [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en#page2](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page2)

Olweus, D. (1993). *Acoso Escolar "Bullying" en las escuelas: hechos e intervenciones*. Documento de Universidad de Bergen, Noruega. Centro de Investigación para la Promoción de la Salud. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Dan\\_Olweus/publication/253157856\\_ACOSO\\_ESCOLARBULLYING\\_EN\\_LAS\\_ESCUELAS\\_HECHOS\\_E\\_INTERVENCIONES/links/0f31753c7d61c06b1c000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dan_Olweus/publication/253157856_ACOSO_ESCOLARBULLYING_EN_LAS_ESCUELAS_HECHOS_E_INTERVENCIONES/links/0f31753c7d61c06b1c000000.pdf)

Ortega, R. y colaboradores (1998). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Sevilla, España: Consejería de educación y ciencia.

Ortega, R., Rey, R. del y Mora-Merchan, J.A. (agosto, 2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista universitaria de formación del profesorado*, 41, 95-113. España: Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404107>

- Ovejero, A. (2013). El acoso escolar: Cuatro décadas de investigación internacional. En A. Ovejero, P.K. Smith, y S. Yubero (Eds.). *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales* (11-56). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Peneva, I., Mavrodiev, S. (2013). A Historical Approach to Assertiveness. *Psychological Thought, Vol, 6, (1)*.
- Piñuel y Zabala, I. y Oñate Cantero, A. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, eso y bachiller*. Informe preliminar. España: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo
- Pool Narrias, Y. (2015). *Finalidad de la educación: Convivir con otros, una aproximación del aporte de la Psicología Prosocial a la Convivencia Escolar en Chile*. Documento de la Universidad de Chile.
- Prado Berrios, M.C. (2004). *El grupo pequeño, teoría y técnicas para la acción*. (Memoria para obtener el grado de sociólogo). Facultad de ciencias sociales de la Universidad de Chile.
- Rahey, L., y Craig, W. M. (2002). Evaluation of An Ecological Program to Reduce Bullying in Schools. *Canadian Journal of Counselling, 36, (4), 281-296*.
- Roche, R. (1997). *Fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje-servicio: la educación a la prosocialidad*. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Ponencia en Seminario Internacional Educación y Servicio Comunitario. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de

<http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/Fundamentos%20prosocialidad.pdf>

Román Leal, Y. y Sosa Pérez, A.D. (2012). *Relación entre los agentes involucrados en el bullying (víctimas y agresores) y los niveles de depresión e ideación suicida en adolescentes del Edo Lara*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado, Barquisimeto, Colombia.

Román, M. y Murillo, F.J. (agosto, 2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista Cepal*, 104, 37-54.

Salgado Lévano, C. (2012). Revisión de las investigaciones acerca del Bullying: Desafíos para su estudio. En L. Benites, J. Carozzo, V. Horna, L. Palomino, C. Salgado, C. Uribe, y L. Zapata (Eds.). *Bullying y convivencia en la escuela: Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación*. Perú: Observatorio.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.

Sánchez Aneas, A. (2009). *Acoso escolar y convivencia en las aulas*. España: Alcalá.

Secretaría de Seguridad Pública, Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana.

Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana, (2012). *Guía del taller: Prevención del acoso escolar (bullying)*. México: SSP.

S.E.P. (2011). *Plan de estudios 2011, educación básica*. México: SEP.



Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: Como detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona, España: Ariel.

Serrano Sarmiento, A. e Iborra Marmolejo, I. (2005). *Violencia entre compañeros de la escuela*. España: Goaprint, S.L.

Sijtsema, J.J., Rambaran, J.A., Caravita, S.C.S., & Gini, G. (2014). Friendship selection and influence in bullying and defending: Effects of moral disengagement. *Developmental Psychology*, 50, (8), 2093-2104. doi: 10.1037/a0037145

Silva Moreno y Martorell Pallas (1997). *Batería de socialización BAS-3*. España: TEA.

Silva, F., Martínez Arias, R., Ortett, G. (1997). Evaluación de la orientación interpersonal: Revisión de una línea de investigación. *Revista de psicología general y aplicada*, 50, (1), 85-112.

Torrego, J.C. (2008). *El Plan de Convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza.

Torres, P. (5 de julio, 2014). Llamado urgente de la Unicef a México para revertir el bullying.

[www.elsoldemexico.com.mx](http://www.elsoldemexico.com.mx).

Recuperado

de

<http://www.oem.com.mx/laprensa/notas/n3453569.htm#sthash.GQaylPX.dpuf>

Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o bullying: una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79, (1), 1-20.

Trianes, M.V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

Ttofy, M.M., Farrington, D.P. y Baldry, A.C. (2008). *Effectiveness of Programmes to Reduce School Bullying: A Systematic Review*. Stockholm: Edita Norstedts Västerås

UNESCO (2009). Poner fin a la violencia en la escuela. Guía para los docentes. *Unesco.org*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>

UNESCO (2014). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013/2014. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. Francia: UNESCO.

UNICEF (2005). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. Nueva York: UNICEF.

Valadez, B. (2014). México es el primer lugar de bullying a escala internacional. México: Milenio. Recuperado de [http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional\\_0\\_304169593.html](http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html)

Valadez, Figueroa, I. de la A. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. (Tesis de maestría inédita), México.

Valencia Zapata, A. 2009. *Liderazgo prosocial: Curso de formación en prosocialidad con énfasis en comunicación de calidad, valor de la persona y prosocialidad colectiva y compleja dirigido a estudiantes de los diversos programas de la UNAD*. (Proyecto de titulación a distancia). Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Popayán, Colombia.

Velásquez, C., Montgomery W., Pomalaya, R., Vega, J., Guevara, W., García P., y Díaz, G. (2009). Habilidades sociales y filosofía de vida en alumnos de secundaria con y sin

participación en actos violentos de lima metropolitana. *Revista de investigación en psicología*, 12, (1), 69 – 82.

Yucatanahora (18 de febrero 2013). Sensibilizan a estudiantes sobre bullying, seguridad en internet y discriminación. *Yucatanahora.com*. Recuperado de <http://yucatanahora.com/noticias/sensibilizan-estudiantes-sobre-bullying-seguridad-internet-discriminacion-28724/>

APENDICE A. Cuestionario “Así nos llevamos en la Escuela”

QUITAR LAS COSAS					
21a	Cuántas veces viste que quitaron las cosas a algún compañero?	0	1 o 2	3 o 4	5 o más
21b	Cuántas veces te quitaron las cosas	0	1 o 2	3 o 4	5 o más
21c	Cuántas veces tu le quitaste las cosas a algún compañero?	0	1 o 2	3 o 4	5 o más
ROBAR COSAS					
22 <sup>a</sup>	Cuántas veces viste que robaran algo a algún compañero?	0	1 o 2	3 o 4	5 o más
22b	Cuántas veces te robaron alguna cosa	0	1 o 2	3 o 4	5 o más
22c	Cuántas veces tu robaste algo a algún compañero	0	1 o 2	3 o 4	5 o más
ROMPER COSAS					
23a	Cuántas veces viste que rompieran algo a algún compañero?	0	1 o 2	3 o 4	5 o más
23b	Cuántas veces te rompieron algo	0	1 o 2	3 o 4	5 o más
23c	Cuántas veces tu le rompiste algo a algún compañero	0	1 o 2	3 o 4	5 o más
ESCONDER COSAS					
24a	Cuántas veces viste que le escondieran algo a algún compañero	0	1 o 2	3 o 4	5 o más
24b	Cuántas veces te escondieron algo	0	1 o 2	3 o 4	5 o más
24c	Cuántas veces tu escondiste algo a alguno	0	1 o 2	3 o 4	5 o más
INTERRUMPIR A LOS DEMÁS CUANDO TRABAJAN					
25a	Cuántas veces viste que interrumpieran a algún compañero	0	1 o 2	3 o 4	5 o más
25b	Cuántas veces te interrumpieron tus compañeros	0	1 o 2	3 o 4	5 o más
25c	Cuántas veces tu interrumpiste a algún compañero	0	1 o 2	3 o 4	5 o más
MANOSEAR (TOCAR EN PARTES PRIVADAS)					
26a	Cuántas veces viste que manosearan a algún compañero	0	1 o 2	3 o 4	5 o más
26b	Cuántas veces te manosearon	0	1 o 2	3 o 4	5 o más
26c	Cuántas veces tu manoseaste a algún compañero	0	1 o 2	3 o 4	5 o más

AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN

APENDICE B. Batería de socialización BAS-3

Marca con un aspa (X) si la frase se corresponde o no con tu manera de ser o actuar.

1	Me gusta hablar y me gusta decir cosas que no dan miedo a los demás.	SI	NO	2
2	Me gusta organizar nuevas actividades.	SI	NO	2
3	Cuando estoy con una persona me gusta hablar con ella o hacerle un respecto.	SI	NO	4
4	Insulto a la gente.	SI	NO	4
5	Sueo ser un pato con los demás.	SI	NO	4
6	Me gusta dirigir actividades de grupo.	SI	NO	6
7	Todas las personas me sacan de quicio.	SI	NO	6
8	Evito a los demás.	SI	NO	8
9	Sueo estar solo.	SI	NO	9
10	Los demás me imitan en muchos aspectos.	SI	NO	10
11	Ayudo a los demás cuando tienen problemas.	SI	NO	10
12	Me preocupo cuando alguien tiene problemas.	SI	NO	12
13	Soy terco, hagan lo que hagan yo que gano los demás o el premio.	SI	NO	12
14	Animo a los demás para que hagan lo que gano los demás o el premio.	SI	NO	14
15	Llego puntual a todos los sitios.	SI	NO	14
16	Entro en los sitios sin saludar.	SI	NO	16
17	Hablo en favor de los demás cuando voy que tienen problemas.	SI	NO	16
18	Me cuesta hablar. Incluso cuando me preguntan algo, me cuesta responder.	SI	NO	18
19	Lloro con facilidad.	SI	NO	19
20	Organizo grupos para trabajar.	SI	NO	20
21	Cuando hay problemas, me eligen como árbitro o juez.	SI	NO	21
22	Dejo a los demás trabajar o entretenerse sin molestarlos.	SI	NO	22
23	Contribuyo a que el trabajo sea más interesante y variado.	SI	NO	22
24	Algunas veces he hecho como que no oía cuando me llamaban.	SI	NO	24
25	Soy alegre.	SI	NO	25
26	Tomo la iniciativa a la hora de emprender algo nuevo.	SI	NO	26
27	Me pierdo de que nadie sea dejado de lado.	SI	NO	27
28	Me siento alerargado, sin energía.	SI	NO	28
29	Me eligen como jefe en las actividades de grupo.	SI	NO	28
30	Me gusta hablar con los demás.	SI	NO	30
31	Juego más con los otros que con los demás.	SI	NO	30
32	Me gusta todo tipo de comida.	SI	NO	32
33	Tengo facilidad de palabra.	SI	NO	32
34	Soy violento y golpeo a los demás.	SI	NO	34
35	Me gusta estar en el centro de las cosas.	SI	NO	34
36	Cuando quiero hablar, pido la palabra y espero mi turno.	SI	NO	36

APENDICE C. Escala de asertividad, subescalas amigos y escuela



Con mis amigos...	MUCHO	NADA
13. Pido que me llamen como me gusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
14. Puedo expresar mi opinión cuando me la piden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
15. Defiendo mis propias ideas aunque los demás traten de convencerme de pensar diferente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
16. Me es fácil pedir favores a mis amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
17. Puedo reconocer mis errores delante de ellos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
18. Puedo pedirles ayuda cuando lo necesito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
19. Puedo decirles cuando algo me molesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
20. Me es fácil reconocer sus virtudes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
21. Puedo pedirles un favor, sin sentirme mal, las veces que sea necesario.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
22. Digo que "no" cuando me piden que haga cosas que no quiero hacer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
23. Defiendo mis derechos cuando fueron injustos conmigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
24. Digo lo que pienso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
25. le digo que me gusta estar con ellos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
26. Soy capaz de decir lo que me gusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
27. Me defiendo cuando algo me parece injusto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

En la escuela....	MUCHO	NADA
13. Puedo pedir que se tomen en cuenta mis ideas.		
14. Se me facilita expresar lo que pienso, aunque mis compañeros piensen diferente.		
15. Me es fácil decir lo que pienso sobre un tema.		
16. Pido que se me tome en cuenta al momento de hacer un trabajo de equipo.		
17. Puedo dar mi opinión cuando creo que debo expresarla.		
18. Se me facilita pedir favores a mis compañeros.		
19. Puedo expresarle al maestro alguna inconformidad.		
20. Puedo decirle al maestro el esfuerzo que percibo de su parte.		
21. Acepto que mis compañeros me digan los errores que e cometido.		
22. Se me facilita pedir favores a los maestros.		
23. Pido la palabra cuando tengo algo que decir.		
24. Puedo pedir que se respete mi turno.		
25. Me gusta decir que no estoy de acuerdo con algo cuando así lo creo.		
26. Puedo decirle al maestro que algo es injusto, cuando en verdad creo que lo fue.		
27. Puedo expresarle al maestro(a) mi entusiasmo por un tema.		