

UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**TESINA DE LICENCIATURA
EN PSICOLOGIA**

**“Bullying:
Comportamiento Asertivo y Habilidades
Sociales en alumnos de 13 años”**

Alumna: María Ayelen Cabezas Alesci

Directora: Lic. Claudia García

Co-director: Lic. Fernando Bertonati

Mendoza, Marzo de 2014

HOJA DE EVALUACIÓN

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesor invitado: Lic. Claudia García

Nota:

Índice

Título.....	2
Hoja de evaluación	3
Resumen.....	10
Abstract.....	11

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: BULLYING

1.1 Definición de bullying.....	14
1.1.1. Características de bullying a nivel de conceptualización	15
1.1.2. Qué no es acoso escolar.....	15
1.2 Edad de comienzo de bullying en los colegios.....	16
1.3. Tipo de bullying.....	16
1.3.1. Bullying físico.....	16
1.3.2. Bullying verbal.....	17
1.3.3. Bullying psicológico.....	17
1.3.4. Bullying social.....	17

1.3.5. Cyberbullying.....	17
1.3.6. Bullying sexual.....	17
1.4. La importancia del grupo.....	18
1.5. Factores que inciden en el problema.....	20
1.6. Características de la víctima.....	21
1.7. Características del agresor.....	23
1.8. Testigos o espectadores	26
1.9. Causas del bullying.....	27
1.10. Consecuencias del bullying.....	32
1.10.1. Como afecta sus emociones el bullying.....	33
1.11. Teorías que explican la intimidación.....	35
1.11.1. Teoría basada en el poder.....	35
1.11.2. Teoría del aprendizaje social.....	35
1.12 Programa para prevenir el acoso.....	36
1.13. Importancia de la escuela.....	37
1.13.1. Aspectos organizativos de la escuela.....	37

Capítulo 2 HABILIDADES SOCIALES

2.1. Definiciones de habilidades sociales.....	40
2.2. Adquisición de las habilidades sociales según el modelo de aprendizaje social.....	41
2.2.1 Aprendizaje de las habilidades como consecuencia de reforzamiento directo	
2.2.2 Aprendizaje de las habilidades como consecuencia de experiencias	

observacionales.....	42
2.2.3 Aprendizaje de las habilidades de feedback interpersonal.....	43
2.2.4 Aprendizaje de las habilidades y experiencias cognitivas.....	44
2.3. Análisis de las habilidades sociales.....	47
2.3.1 El contexto familiar.....	48
2.3.2 El contexto escolar.....	48
2.3.3 El grupo de pares.....	49
2.4 Importancia de las habilidades sociales infantiles.....	50
2.5 Rendimiento escolar.....	51
2.6 Variables relacionadas.....	51
2.7 Los componentes de la habilidad social.....	52
2.7.1 Conductuales.....	52
2.7.2 Paralingüísticos.....	56
2.7.3 Verbales.....	56
2.7.4 Cognitivos.....	57
2.7.5 De carácter fisiológico.....	59

Capítulo 3 ASERTIVIDAD

3.1. Definición Asertividad.....	62
3.2. Conducta asertiva.....	63
3.3. Conducta no asertiva.....	64
3.3.1 Conducta pasiva.....	64

3.3.2. Conducta agresiva.....	65
3.4. Componentes de la conducta asertiva.....	66
3.5. Causas de la falta de asertividad.....	67
3.6 .Formas típicas de respuestas no asertivas.....	73
3.7. Oposición y aceptación asertiva.....	74
3.7.1. Componentes de la oposición asertiva.....	75
3.7.2. Componentes de la aceptación asertiva.....	76
3.8. Modelo integrativo del CECIDEP.....	77
3.9. Círculo virtuoso.....	78
3.10. El niño no asertivo ¿Qué hacer?.....	79

Capítulo 4 ADOLESCENCIA

4.1. Definición de pubertad.....	84
4.2. Cambios físicos en la adolescencia.....	84
4.3. Ámbito psicológico de los cambios puberales.....	85

Capítulo 5 ASPECTO METODOLOGICO

5.1. Problema de investigación.....	89
5.2. Objetivos.....	89
5.3. Tipo de investigación.....	90
5.4. Estudio y diseño de investigación.....	91
5.5.Descripción de la muestra.....	91

5.6. Instrumentos y materiales de evaluación.....	91
5.7. Procedimientos.....	97
Capítulo 6 PRESENTACION Y ANALISIS DE RESULTADOS.....	99
Capítulo 7	
CONCLUSIÓN.....	114
Capítulo 8.	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
ANEXO.....	122

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar a mi familia por estar en todo momento conmigo, por compartir tanto momentos lindos como tristes, y ser mi apoyo en todo momento.

A mi novio por estar en todo momento

A mi Directora de tesis la Lic. Claudia García por su tiempo, dedicación, por ayudar a cumplir mi sueño en esta última etapa.

A mi codirector de tesis el Lic. Fernando Bertonati por el apoyo incondicional en esta etapa.

A mis compañeros y amigas por compartir estos 6 años.

Resumen

El presente trabajo de investigación busca demostrar la importancia de la asertividad y las habilidades sociales como variables relacionadas con el bullying.

Se adopta una metodología de trabajo cuantitativa con características de tipo descriptiva, acompañada de un trabajo de campo. La muestra utilizada es no probabilística e intencional y está compuesta por 71 alumnos de 8° año, a dicha muestra se le administro el test “Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales”(Adaptación del Cuestionario creado por: Ortega, R. Mora-Merchán, J.A. y Mora, J. 1995); “Escala de comportamiento asertivo para niños” (CABS) (Wood, Michelson y Flynn 1978) y “Cuestionario Messy Escala Matson para la Evaluación de Habilidades Sociales con Jóvenes” (Matson, Rotatori & Helsel, 1983).

Se observó que influyen en el fenómeno bullying factores individuales, escolares y familiares, Que los intimidadores emiten mayor cantidad de respuestas agresivas e inhibidas hacia otros alumnos, y mayor cantidad de respuestas inhibidas hacia un adulto. Los alumnos víctimas de bullying presentan mayor cantidad de respuestas asertivas con otros alumnos y con adultos. Los espectadores obtuvieron mayor cantidad de respuestas inhibidas y respuestas asertivas para alumnos.

En habilidades sociales, los alumnos espectadores indican que las dimensiones Sobreconfianza- Celos- Soberbia, Agresividad- conducta antisocial y soledad- aislamiento social tienen un puntaje menor a lo esperable; mientras que las dimensiones Amistad y habilidad social tienen un puntaje superior a lo esperado. Los alumnos víctimas de bullying e intimidadores no tuvieron diferencias significativas en los resultados obtenidos ya que la dimensión sobreconfianza- celos-soberbia el puntaje obtenido es menor a la esperada al igual que en la dimensión soledad- ansiedad social. La dimensión Agresividad- conducta antisocial se encuentra dentro de los parámetros esperables. Y las dimensiones Habilidades sociales apropiadas y amistad obtuvieron un puntaje superior al esperado.

Abstract

This research seeks to demonstrate the importance of assertiveness and social skills as variables related bullying.

Methodology is adopted quantitative work with descriptive characteristics, accompanied by fieldwork. The sample is not random and intentional and is composed of 71 students of 8th year, the sample was administered the "Questionnaire on intimidation and bullying " (From Questionnaire test created by Ortega, R. Mora- Merchan, JA and Mora, J. 1995), " Scale for Children assertive behavior " (CABS) (Wood, Michelson and Flynn 1978) and " Scale Matson Messy Questionnaire for the Evaluation of Social Skills with Youth " (Matson, & Helsel Rotatori , 1983) .

Was observed phenomenon influencing individual bullying, school and family, which emit bullies as many responses and inhibited aggressive towards other students, and greater amount of inhibited responses to adult factors. The victims of bullying students had a greater number of assertive responses with other students and adults. Viewers got as many responses and inhibited assertive responses to students.

Social skills , students indicate that the viewers dimensions Overconfidence - Jealousy - Pride, Aggression , antisocial behavior , social isolation and loneliness have a score lower than expected , while the dimensions Friendship and social skills have a higher than expected score. The victims of bullying and intimidating students had no significant difference in the results as the dimension - jealousy haughtiness overconfidence score obtained is lower than expected as in solitude, social anxiety dimension. Aggression - The antisocial behavior dimension is within the expected parameters. And seeking appropriate social skills dimensions obtained higher than expected score.

PRIMERA PARTE:

MARCO TEORICO

Capítulo 1

Bullying

*“La violencia es miedo a las ideas de los demás
Y poca fe en las propias”*

Antonio Fraguas.

1.1 Definición de bullying:

Es importante aclarar que estamos frente a un fenómeno que no es nuevo, pero que la sociedad en general y los docentes habían ignorado, un problema que sin embargo ejercía sus efectos sobre el clima de relaciones sociales y convivencia escolar.

En nuestra investigación el primer autor con que nos encontramos es Olweus (1993, 2), quien a mitad de la década del 80 desarrolla la siguiente definición:

Acoso escolar (bullying): “Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva acciones negativas por parte de uno o más estudiantes.”

Hablando de acción negativa cuando alguien inflinge, de manera intencionada, o intenta infligir mal o malestar a otra persona. Las acciones negativas se pueden llevar a cabo mediante contacto físico, verbalmente o de otras maneras.

Hablando de manera más general, el comportamiento acosador puede definirse como “comportamiento negativo repetitivo e intencional (desagradable o hiriente) de una o más personas dirigido contra una persona que tiene dificultad en defenderse”.

En general, cuando se habla de Bullying se consideran los siguientes puntos (Olweus, 1993; Tattum & Lane, 1993; Zins, Elias & Maher, 2007 citado en Torres y Acevedo, 2-3):

- *Asimetría o desbalance de poder*: lo que implica que el núcleo de una situación de intimidación siempre tiene a la base el hecho que uno o varios alumnos tienen más poder sobre uno o varios alumnos. Esta asimetría se puede dar por un tema de superioridad física, superioridad social (tener más amigos, ser más popular), de superioridad en la

edad, e incluso de superioridad en la red de contactos en el colegio (por lo que también se pueden dar asimetrías de poder de un alumno hacia un profesor).

- *El uso premeditado (intencional) de la violencia como medio para establecer la asimetría de poder.* En este sentido, se han distinguidos 3 tipos de violencia, las que pueden ser utilizadas de modo directo o indirecto (mandar a otros a realizar la violencia), Violencia física, Violencia relacional o Cyberbullying.

- *Tiene que darse de un modo repetido en el tiempo.* Sin embargo, algunos autores plantean que no es la repetición, sino más bien los efectos negativos en la víctima (aunque la agresión se de una sola vez).

1.1.1 Otras características fundamentales del Bullying, a nivel de su conceptualización son:

- *Se produce un Círculo de Victimización,* en donde en el proceso de intimidación el agresor va adquiriendo cada vez más poder (y muchas veces popularidad), y consecuentemente, la víctima se va sintiendo cada vez más desamparada. Este círculo de victimización es la razón por qué muchas veces es muy difícil cortar la situación de maltrato escolar, ya que se ha establecido un patrón relacional de agresión-sumisión.

- *El Bullying es un fenómeno sistémico.* Las investigaciones en Bullying han demostrado que este es un fenómeno sistémico, en donde por Bullying se incluye, en primer lugar a la tríada agresor/víctima/testigo, pero por sobre todo, también son partícipes los profesores, preceptores, autoridades del colegio, las creencias, reglamentos del mismo, y evidentemente la familia.

1.1.2 Qué NO es acoso escolar:

Según manifiesta K. Sullivan, Cleary y G. Sullivan (2005) el bullying es oculto, oportunista, realizado por mentes viles y recurrentes e implica un desequilibrio de poderes. Pero existen otro tipo de comportamientos que a veces se interpretan equivocadamente como acoso escolar, que se producen de manera abierta y no implica un desequilibrio de poderes, por ejemplo dos individuos o grupos pueden empezar a discutir o pelearse pero si los mismos tienen edad y fuerza física o psicológica similares, esto no es considerado acoso escolar. Aunque en las escuelas deben afrontar estas situaciones de manera transparente y justa, estas no constituyen bullying, son simplemente casos de conflictos.

1.2 Edad de comienzo del bullying en los colegios:

Según Varela la conducta de Bullying suele empezar de un modo más identificable a los 6-7 años, llega a su máximo a los 10-13 años, y suele disminuir en la adolescencia. Sin embargo, estudios actuales evidencian conductas de intimidación física en la edad preescolar (Perren & Alsaker, 2006). Por otra parte, otras reflexiones muestran que en la adolescencia la violencia física se cambia una violencia más relacional.

1.3 Tipos de bullying o maltrato:

Lima K. (2012) hace una síntesis de los tipos de bullying o maltrato que existen:

1.3.1. Físico:

Se caracteriza por empujones, puñetazos, patadas y agresiones con objetos, también puede ir dirigida hacia sus pertenencias por ejemplo esconder, romper o robar los objetos del niño. Voors (2005) menciona que la agresión física es la primera respuesta que da el niño y que es algo muy común en los infantes y esto se vuelve peligroso.

1.3.2. Verbal:

Suele ser con insultos y apodos, principalmente por tener diferencias entre los compañeros como utilización de lentes, tener sobre peso o personas muy delgadas; en algunas ocasiones puede darse el acoso sexual. También se caracteriza por amenazar, insultar, expresar discriminación verbal o generar rumores, difundir chismes, bromas e insultos repetitivos.

1.3.3. Psicológico:

Acciones dirigidas a minimizar la autoestima del niño y fomentar la inseguridad y el temor. Es el más difícil de detectar, puede estar dirigido hacia miradas, gestos y son acciones que refuerzan la amenaza, puede ser que incremente la fuerza del maltrato, la victima aumenta el sentimiento de indefensión y vulnerabilidad.

1.3.4. Social

Es el aislamiento del sujeto respecto del grupo, en la mayoría de los casos este tipo de agresión es realizado por todo el grupo.

1.3.5. Cyberbullying:

Es un fenómeno reciente derivado de los avances tecnológicos, este se lleva a cabo por correo electrónico, páginas personales (Facebook y otras redes sociales), chat, teléfono celular (este puede incluir mensajes de texto o llamadas telefónicas); estas se caracterizan por mandar mensajes desde el anonimato incluye amenazas, difamaciones, groserías y una comunicación agresiva y violenta en forma masiva.

1.3.6. Bullying sexual:

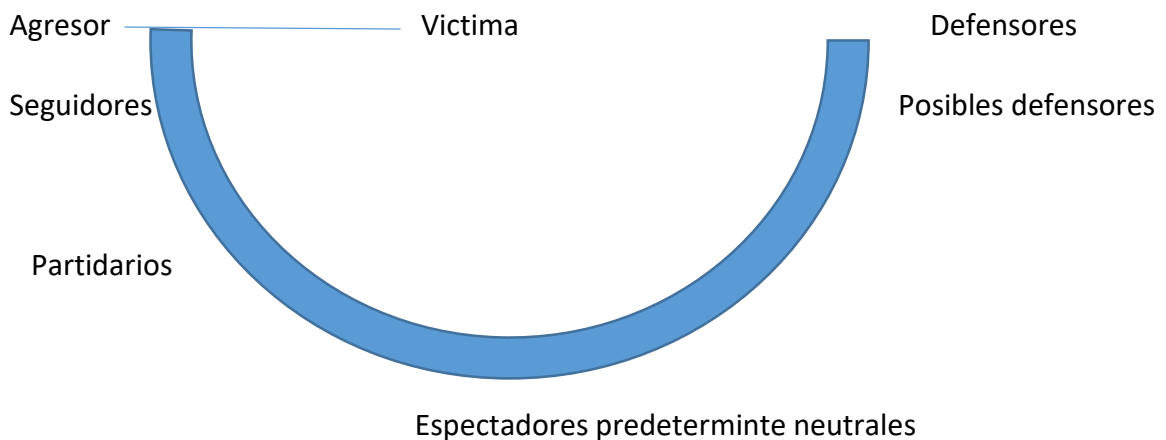
Irigoyen (1999) dice que puede ser como una forma aparentemente distraída con que se toca a una persona y se niega inmediatamente la acción, así como también presionar a hacer algo que no se quiere, por ejemplo ver pornografía, darle un beso, la manipulación y el chantaje forma una parte clave en el problema de acoso. Según K. Sulliman, Cleany y

G. Sulliman (2005) dicen que el acoso sexual implica la coacción y las atenciones indeseadas, indecentes e impúdicas por parte de los chicos hacia las chicas, e incluye gestos, comentarios, insinuaciones, o bromas obscenas e indecentes

1.4 La importancia del grupo:

Piedra, Lago y Masa (2006) manifiestan que en diferentes estudios la dinámica del bullying se ve favorecida por una serie de factores entre los que destacan la llamativa pasividad de los compañeros. Parece como si el resto del grupo, cuando se establece una relación de intimidación hacia otro compañero, optara por reforzar estas conductas o, a lo sumo, inhibirse del tema. Esta pasividad de los testigos tiene contenidos defensivos: generalmente tiene la intención de evitar convertirse ellos mismos en blanco posible de los ataques (“mientras se lo hacen a otro, no me lo hacen a mí”). De manera que, de simples observadores, pasan a ser cómplices de la situación y así, las situaciones de abuso encuentran apoyo en el grupo; es más, es el propio grupo el que, al aislar y no ayudar al sujeto víctima, en alguna medida, las genera y mantiene. Por lo tanto, no es que se trate de una conducta desconocida, sino que es oculta, y en general pasa inadvertida para el adulto.

Es por esto que (Olweus 2001, citado en Collell y Escude, 2004), lo representan mediante “El círculo del bullying” donde se puede ver los roles en esta situación aguda de maltrato



- *El agresor o agresores*: inician la agresión y toman parte activa.
- *Los seguidores*: no empiezan la agresión pero toman parte activa.
- *Los partidarios*: no toman parte activa pero apoyan la agresión mostrando cierto grado de apoyo abierto o bien mostrando su conformidad y que les agrada.
- *Los espectadores*: pretenden no tomar posición. Adopten la actitud “lo que sucede no me incumbe”, en un intento de neutralidad.
- *Los posibles defensores*: no les gusta la agresión y piensan que habría que ayudar a la víctima, pero no lo hacen o no saben hacerlo.
- *Los defensores*: no les gusta la agresión y ayudan a la víctima o lo intentan.

Según manifiestan K. Sullivan, Cleary y G. Sullivan (2005) durante la adolescencia el desarrollo social es extremadamente importante ya que los adolescentes descubren quienes son, cómo expresarse, y cuáles son sus valores. Aprenden a construir relaciones con los amigos, y los potenciales compañeros sexuales, y a experimentar y realizar juicios sobre los límites del comportamiento. Las víctimas del bullying quedan excluidas de muchas de estas experiencias. El hecho de ser siempre las víctimas significa que acaban asumiendo todos los atributos de una víctima y como tales puede caer en la otra dirección y adoptar una actitud más arriesgada de lo normal en la adolescencia.

Los grupos de adolescentes tienden a establecer jerarquías, sea cual sea el grupo siempre hay un proceso de formación con tensiones, competencias y relaciones de poder, durante este momento existe la posibilidad de que quienes desean mostrar su poder lo hagan a costa de los más débiles. Los menos poderosos pueden ser abandonados por los que los rodean: si no disponen de las habilidades prosociales para crear amistades, tienen muchas posibilidades de sufrir intimidaciones.

Según Aviles, 2002 cuando actuamos en grupos se produce la **disfuminación de la responsabilidad individual**. El hecho de participar en grupo o acompañado de otras personas en acciones reprobables como las agresiones, provoca una disminución de la percepción de responsabilidad personal. Además los sentimientos de culpa que se producirían si se realizaran estas acciones en solitario, se reducen al actuar en grupo.

1.5 Los factores que inciden en el problema:

Según (Olweus, 1984 citado en Mora, 2000) señala que hay cuatro elementos significativos para comprender el problema. Estos factores son de gran importancia para obtener una visión global del problema.

- Características externas de investigadores y víctimas, rasgos físicos, fuerza, limitaciones, problemas del lenguaje, etc.
- Características psicológicas y conductuales de intimidadores y víctimas: actitud hacia la violencia, agresividad, ansiedad, autoestima.
- Historia previa, características socio económicas: relación con la familia, característica de la casa, de los padres.
- Características del contexto escolar: tamaño, profesores, clima del grupo, etc.

Otro factor importante que surge es que en torno a la intimidación impera “**la cultura del silencio**”. Según Abrahan, Rosenfeld, y Toledo (2004) las víctimas suelen no informar sobre la situación que están viviendo. La cultura del silencio se consolida porque:

- A los estudiantes les cuesta hablar sobre la situación en la que se encuentran.
- La intimidación es realizada, en general, en forma privada donde no se cuenta con la presencia de adultos.
- Muchos adultos sostienen que los niños son intrínsecamente “inocentes”.

- Un alto porcentaje de profesionales sobrevaloran el rol de la familia, particularmente la figura de la madre, como primera influencia de los niños, subestimando la potencial influencia del grupo de pares.

Los profesores a menudo no hacen caso y desatienden las necesidades de las víctimas, esto se da en parte a que los intimidadores tienden a quedarse tranquilos en parte sin buscar llamar la atención sobre su persona, dicha actitud hace que no se les preste el debido cuidado.

Por su parte la sociedad parece aceptar y tolerar los incidentes de intimidación en los niños y jóvenes, la mayoría de los adultos no saben cómo enfrentar una situación de intimidación. Además temen que el problema se agrave al presentar algún tipo de intervención.

1.6 Características de la víctima:

Según manifiesta Fernandez (1998) existen diferentes tipos de víctimas y no todas comparten las mismas características, si bien, todas ellas tienen una baja popularidad entre sus compañeros y producen el rechazo suficiente como para no ser capaz de recibir la ayuda de sus iguales.

La *víctima típica* padece miedo y como consecuencia tiene una infancia o adolescencia infeliz. Esto está asociado a baja autoestima y posible fracaso escolar, a su vez tiene mayor tendencia a la depresión, puede fingir enfermedades e incluso provocarlas en su estado de estrés. La popularidad de la víctima entre sus compañeros está por debajo de su o sus agresores lo que le impide comunicarse y relacionarse con sus propios compañeros. En edad adulta, este rasgo victimista puede perdurar y producirle dificultades en las relaciones sociales.

Las relaciones familiares suelen ser cercanas y según algunos autores indican que está sobreprotegido, y que las habilidades para enfrentarse al mundo de fuera no son

aprendidas en el seno familiar incidiendo finalmente en su desarrollo social, a su vez su falta de asertividad y seguridad en sí misma ayudan a su hostigamiento (sus gestos, su postura del cuerpo, sus dificultades en la interpretación de los mensajes dentro del discurso entre iguales y su falta de «simpatía» no ayudan para que se pueda integrar). Para modificar esta situación hay que enseñarle a decir «no», a expresar sus ideas y deseos, a comunicar sus sentimientos, a codificar los mensajes ajustados al contexto. Por ello, es importante trabajar sus habilidades sociales, autoestima, asertividad, presión de grupo, etc. Sin embargo, hay que tener cuidado y abordar esa condición de indefensión sin culpabilizar al sujeto ya que la víctima interpreta que el problema está dentro de sí misma y, en algunos casos, que se lo merece, lo que inhibe sus posibilidades de comunicar su situación a otras personas. Además siente que comunicar le debilitaría aún más ante los ojos de sus compañeros y se desprestigiaría. Por todo esto, es fundamental ayudarle a crear canales seguros de comunicación dentro de la escuela que faciliten la actuación en casos de abusos.

Por otro lado Stephenson y Smith (1989) nos hablan de la «*víctima provocativa*» que busca la atención de los espectadores y muy especialmente entre el grupo de compañeros. Esta *víctima provocativa* logra el antagonismo y participa activamente en las situaciones de agresiones. Es más activa, asertiva y con mejor autoestima que otro tipo de víctimas; físicamente más fuerte y con facilidad para la provocación, suele protestar con más frecuencia a sus profesores: «alguien se mete conmigo», aun siendo el elemento provocador de la agresión. Indudablemente este tipo de víctimas crea un sinfín de problemas para el profesorado. En este sentido es importante averiguar si los incidentes cuya culpa atribuye a sus compañeros son ciertos. Es este tipo de víctima el que representa un mayor reto para los orientadores o terapeutas, dado que habrá que enseñarle que él también tiene una responsabilidad y que hay otros medios más adecuados para obtener la atención, el liderazgo y la amistad de sus compañeros. Estos niños/as son los menos populares entre los compañeros y físicamente más fuertes que la víctima típica. Se les provoca con facilidad y ellos provocan a sus compañeros a su vez.

También sabemos que en grupos-clase donde existe un alto índice de victimización, estrés entre iguales y malas relaciones. El clima de clase se hace agobiante para algunos de sus miembros impidiendo su proceso educativo e instructivo, generando mensajes de ataque-defensa, poderío- sumisión.

1.7 Características del agresor:

Fernandez (1998) manifiesta que por su parte, el agresor goza de mayor popularidad entre sus compañeros aunque con sentimientos ambivalentes: a muchos les impone respeto o miedo. Al salirse con la suya interpreta que puede ejercer el abuso de poder a través de la agresión. Este rasgo se mantiene en la edad adulta y lo insertará en población de riesgo de actos antisociales y predelincuentes en la adolescencia. Al *no sentir empatía* hacia los sentimientos de los demás interpreta que sus actos están justificados por la provocación de los otros, la *falta de culpa* le impide restituir o reconocer sus actos. Por lo que es necesario entrenamiento en control de la ira, desarrollo de la empatía, autocontrol, etc. En definitiva habilidades sociales para saber convivir en sociedad.

Olweus (1979 citado en Fernandez, 1998) describe al agresor como un muchacho con temperamento agresivo e impulsivo, y a las víctimas de temperamento débil y tímido. Además (Olweus, 1980), encontró que existía una correlación entre los agresores y la procedencia de hogares con un alto nivel de agresiones y violencia entre los miembros de la familia. Este aspecto intrafamiliar ha sido estudiado extensamente en la psicología de maltratos y agresiones y explican cómo niños coartados y expuestos a ambientes agresivos en sus casas actuarán de forma parecida en el patio del colegio. Igualmente otros autores (Patterson, DeBaryshe y Ramsay, 1989) sugieren que los factores familiares que predisponen para un alto nivel de agresión son: falta de cariño entre los padres o en la familia, el uso de la violencia física dentro de la familia y falta de normas de conducta claras y constantes. Otra interpretación mantiene que los padres de niños socialmente agresivos emplean técnicas inadecuadas para su control.

Collell y Escude (2004) manifiestan que en el rol de agresor se describen dos grandes tipologías: (1) *el predominantemente dominante* y (2) *el predominantemente ansioso*.

El tipo descrito como *predominantemente dominante* está vinculado a la agresividad proactiva. Es decir, a la utilización de la violencia como instrumento para conseguir determinados objetivos. Este tipo de personas suelen justificar la violencia que ejercen para conseguir sus objetivos bajo una apariencia de legitimidad, a menudo mostrando a la víctima como merecedora de lo que “le pasa”. Entre estas personas se suele encontrar la tendencia a la personalidad antisocial o manipuladora.

El tipo descrito como *predominantemente ansioso* está vinculado a la agresividad reactiva. La violencia reactiva es como una explosión que surge cuando la persona experimenta un nivel de tensión o una dificultad que supera su capacidad para afrontarla de otra forma. Muy a menudo esta explosión genera más violencia ya que aumenta la crispación que la origina. La agresividad reactiva puede convertirse en instrumental si obtiene algún beneficio a corto plazo que la refuerce. (Díaz-Aguado, 2003). Las personas que se incluyen en este grupo suelen presentar baja autoestima y niveles altos de ansiedad (Salmivalli, Nieminen, 2002).

La Teoría del Procesamiento Social de la Información (SIP) (Crick y Dodge, 1994) explica la *agresividad reactiva* como un déficit en el procesamiento de la información social. Los niños y niñas agresores reactivos presentarían un sesgo atribucional que los llevaría a interpretar como hostiles situaciones ambiguas que, con la falta de autocontrol emocional, los haría más vulnerables a sufrir el rechazo sistemático de sus compañeros y podrían convertirse, según las circunstancias, en bully/víctimas o víctimas, por ejemplo, dependiendo de si hay otras víctimas potenciales en su clase, o agresores que lo vean a el mismo como un objetivo.

Los chicos y chicas *agresores proactivos* son distintos. Estos chicos y chicas tienen un patrón de personalidad agresivo y dominante, y muestran actitudes positivas hacia la

violencia (Björkqvist et al. 1982; Olweus 1994). Pueden ser socialmente hábiles y capaces de manipular a los demás utilizándolos para atacar a la persona escogida como objetivo, manteniendo al mismo tiempo relaciones positivas con los iguales, y escondiendo sus intenciones agresivas (Salmivalli et al., 1998).

En cuanto a las emociones, aunque pueden comprender las emociones de los demás (elemento cognitivo) no son capaces de compartirlas, es decir tienen carencias graves en lo que respecta al componente afectivo de la empatía. Los adolescentes antisociales mantenían que las víctimas no sufrían como consecuencia de la victimización y encuentra grandes dificultades en el reconocimiento de emociones básicas como la tristeza y el miedo en jóvenes adolescentes con elevados rasgos de psicopatía.

Según manifiesta K. Sullivan, Cleary y G. Sullivan existe un tercer tipo de acosador, el *acosador víctima*, el cual es acosador en algunas situaciones y víctima en otras, victimiza a los más jóvenes o más pequeños que él, y es victimizado por sus iguales o chicos de mayor edad. Algunas veces es intimidador en la escuela y víctima en el hogar. Estos son los más difíciles de tratar ya que muestran un comportamiento agresivo e inaceptable como intimidadores, pero, a la vez, también son vulnerables y fáciles de minar como víctimas. Los mismos tienden a acosar sin compasión y por este motivo es difícil sentir empatía por ellos cuando son los agredidos. Y por esta misma situación a los profesores y compañeros les es difícil tratarlos de forma justa ya que los ven como incitadores de la victimización por un lado y como victimizadores de los demás por el otro.

Durante la primera adolescencia las chicas y los chicos suelen ser muy dependientes de la aprobación y aceptación por parte de sus iguales, a medida que van madurando su sentido de individualidad tiende a reforzarse. Lo que ocurre con muchos intimidadores es que su desarrollo social queda atascado en el punto que consiguen poder y prestigio con intimidación y tienden a no progresar hacia la individualización y la empatía como lo hacen los demás adolescentes. A corto plazo la intimidación puede

permitirle al individuo lograr sus objetivos si esto persiste, lleva a patrones de inadaptación social persistente.

El maltrato entre iguales es social por naturaleza y los sentimientos de culpa que una persona puede experimentar cuando ve sufrir otra persona por su acción directa o indirecta, incluso por la omisión de ayuda, quedan diluidos en el grupo (no nos referimos a los agresores directos que no experimentan ningún tipo de empatía emocional hacia la víctima, sino al resto de chicos y chicas que forman el grupo clase). Cuando se interpela a un agresor sobre su participación en situaciones de maltrato la respuesta inmediata es: “¿Por qué me retas a mí? ¡Lo hacen todos!”. Por lo que se logra comprobar que el hecho colectivo exima de la responsabilidad individual.

Por efecto pendular, sobre la víctima recae toda la culpa: haga lo que haga será culpable de todo lo negativo que le suceda a ella misma o al grupo (síndrome de chivo expiatorio).

1.8 Los testigos o espectadores:

Son la audiencia del agresor, este se ve estimulado o inhibido por ellos, es por ello que hay programas de prevención que tratan que los testigos tengan un rol preventivo. Hay una intención que no se traduce en conducta, lo que podría ser modificado.

Hay un segundo universo de testigos que son los profesores y personal del colegio. Según la mayoría de los alumnos, los profesores no intervendrían siempre en situaciones de victimización.

Las consecuencias para los testigos son el valorar como respetable la agresión, el desensibilizarse ante el sufrimiento de otras personas y el reforzar el individualismo.

En general el modelo que actúa dentro de un grupo influye en todos los espectadores/as, pero en especial en aquellos que no tienen formado un espíritu crítico, son inseguros, dependientes y no cuentan para el resto de los compañeros del grupo. En estos sujetos se produce lo que se llama **contagio social** por lo que adoptan el comportamiento de ese modelo que observan y que resultan para ellos una forma de imponerse en el grupo.

Si la situación de intimidación perdura se producen **cambios en la percepción de la víctima**, Si esta acumula insultos, ataque continuado, etc. Y esto ocurre en grupo o sin la oposición de los compañeros, se termina viendo a aquella como una persona a la que no importa que se le hagan esas cosas, con poco valor, y de alguna manera como “merecedora de lo que le pasa”, esta percepción supone menos culpabilidad, también para los agresores, según manifiesta Aviles, 2002.

K. Sullivan, Cleary y G. Sullivan (2005) manifiestan que los espectadores son más importantes que los agresores y víctimas en la resolución del problema del bullying. Sin la participación activa de los espectadores no existe ninguna solución posible para el acoso escolar y al mismo tiempo este solo puede continuar si los espectadores lo permiten.

Los intimidadores solo pueden acosar si los espectadores los apoyan en su pasividad. Para cambiar la dinámica de la intimidación, todo lo que deben hacer los espectadores es manifestar su apoyo a la víctima.

1.9 Causas del bullying:

Senovilla (2012) manifiesta que los factores que pueden hacer aparecer el bullying son incalculables, como las formas en las que se manifiesta y los perjuicios que ocasiona.

Las variables que afectan en la generación de estas conductas suelen ser de tres tipos: **personales, familiares y escolares**. Esto no quiere decir que se tengan que dar todas ni tampoco que sepamos en qué medida afectan unas u otras.

En el terreno de lo personal, para ser acosador hay que verse en situación de superioridad. Ya sea porque los que atacan son más, y se trata de una cuestión de fuerza, o porque el acosado es un sujeto con muy poca asertividad, es decir, con muy poca capacidad de rechazo a las agresiones, el agresor quiere ver que la víctima la está pasando mal.

Los **rasgos individuales** del joven agresivo son la baja autoestima, el maltrato infantil, la crianza autoritaria o negligente y la impulsividad.

Víctimas y victimarios, por otra parte, suelen tener mala relación con los compañeros. En la víctima esto se puede observar claramente. Si este tuviese un grupo sólido que lo contenga no sería acosado, pero por el contrario los mismos suelen ser individuos un poco aislados. En los agresores, sin embargo, el rol varía, ya que existen estudios que afirman que los violentos suelen ser líderes aunque basen su liderazgo en el miedo que provocan en los demás.

Stephenson y Smith (1989 citado en Mora, 2000) encontraron que dentro de los rasgos individuales algunas *características físicas* de los alumnos podían convertirse en predictores de futuras victimizaciones. Entre los rasgos que se señalaron se encuentran: obesidad, color de pelo, color de piel, algún tipo de discapacidad y torpeza. Normalmente se entiende que los alumnos diferentes están en una situación de riesgo para ser víctimas.

En relación a los intimidadores el único rasgo físico que se ha destacado es su fortaleza física (Chazan, 1989; Olweus, 1995; Stephenson y Smith, 1989). Pero sin embargo hay estudios que indican que no es necesario ser más fuerte físicamente para poder desarrollar conductas de intimidación (West, 1990)

Según Perry (1988) la probabilidad, intensidad y duración de la agresión aumenta si

la víctima:

- Es percibida por el agresor como deliberante provocativa
- Se parece a otras personas que el agresor ha visto victimizadas.
- Tiene una historia previa de sumisión a las peticiones del agresor.
- Fracasa a la hora de emitir signos que normalmente inhiben la respuesta agresiva: como signos de intenso dolor, postura de indefensión o incluso expresiones faciales de amenaza que señalen que uno no debe acercarse.

La influencia del ***ambiente familiar*** ha sido uno de los factores más estudiados en el bullying. Se identifica el origen de la violencia en niños con la falta de un referente masculino positivo cercano, es decir la ausencia de un padre o la presencia de un padre violento están en el origen del comportamiento agresivo de los niños cuando son adolescentes o jóvenes. En estos casos es más probable que los jóvenes exageren su pretendida masculinidad con actos de machismo. Otros *factores familiares* que influyen son la organización del hogar, el reparto de roles entre los familiares, la situación socioeconómica de la familia, las tensiones matrimoniales entre otras cosas.

Arora, (en Mora, 1996) afirma que la posibilidad de convertirse en víctima de otros alumnos aumenta en el caso de las familias donde no se da a los niños la oportunidad de aprender estrategias para resolver conflictos. Otras investigaciones muestran que las técnicas disciplinarias inconsistentes o muy aversivas, con poca definición sobre la disciplina o el control de la conducta, acompañadas de castigo físico, aumenta la posibilidad de que el niño sea agresivo con sus iguales. Es por esto que afirman que la disciplina inefectiva, más que un control débil de la conducta, genera conductas antisociales. (Loeber y Dishion, 1984 en Mora, 2000)

Aviles (en Olweus, 1998) ha ubicado tres de los cuatro factores en el ámbito familiar que a su juicio considera decisivo para desarrollar una conducta agresiva:

1- Actitud emotiva de los padres o de la persona a cargo del niño:

Una actitud negativa por parte de la familia carente de afecto, y de dedicación aumentaría el riesgo de que el niño se convierta más tarde en una persona agresiva con los demás. De lo contrario esto sería un factor de protección.

2- Grado de permisividad de los padres ante la conducta agresiva del niño/a:

Los niños/as deben ir aprendiendo donde están los límites que se considera conducta agresiva y por lo tanto un comportamiento demasiado permisivo en los adultos podría distorsionar la visión que finalmente el sujeto debe aprender

3- Método de afirmación de la autoridad:

Si las personas que cuidan al niño utilizan habitualmente para afirmar autoridad con él/ella el castigo físico o maltrato emocional, este generara más agresividad. La interiorización de reglas que el niño y la niña deben aprender y hacer suyas, nunca tienen que instalarse mediante el castigo físico.

Por lo tanto el cariño y la dedicación de las personas que crían al niño, con límites bien definidos, sobre las conductas que se permiten y que no, y el uso de métodos correctivos no físicos, crean niños independientes y armoniosos.

Al mismo tiempo hay una falta de control de inhibiciones, ya que ante las actuaciones agresivas del modelo, que además son exitosas y reciben una recompensa en el espectador, se produce una bajada de barreras inhibitoras para actuar de forma agresiva. Al observar un modelo agresivo que logra lo que se propone mediante la fuerza y la intimidación, el que observa baja sus umbrales para actuar así debido a las recompensas que se le prometen.

En el caso de bullying, la recompensa sería la imposición y ver de este modo a la víctima sometida, y si los adultos no actúan en contra del agresor el mismo no obtiene castigo.

En cuanto a **causas escolares**, muchos autores hablan de la violencia en las estructuras de muchos colegios donde las decisiones son verticales o se trata mal a los alumnos, con poco respeto. Hay diversidad de opiniones entre los autores en cuanto a la influencia del tamaño del colegio: cuanto más grande es el centro escolar más riesgo de bullying se padece, porque hay menos control físico pero no hay actualmente investigaciones que puedan validar esto. Para remediar esto en los pasillos tiene que haber profesores y en la puerta de los baños ya que este es un escenario habitual de abusos, al mismo tiempo hay que tener en cuenta que no importa si la escuela es pública o privada, hay que desmitificar esa falsa idea ya que el bullying puede darse en cualquier tipo de colegio.

Pero estos no son los únicos tópicos que hay que analizar, suele pensarse que la agresividad en las aulas es reflejo de la violencia instalada en la **sociedad**. Según señala Smith (1989 en Mora, 2000) podemos encontrar distintos indicadores de la influencia de la sociedad sobre el problema que nos ocupa: las actitudes sociales ante la violencia, la legislación contra el problema de maltrato, (defensa de los derechos del niño, bullying, maltrato) el nivel socioeconómico de las familias o las áreas geográficas donde se insertan los centros educativos la violencia en los medios de comunicación, y los niveles de violencia, acoso sexual y racial en la sociedad. Sin embargo hay estudios que plantean que los adolescentes viven más situaciones de agresión entre iguales en la escuela que en los momentos de ocio.

Por todo esto es que el 11 de septiembre del 2013 se aprobó la Ley N° 26892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. La ley mencionada es de **carácter relacional** es decir apunta a explicar los comportamientos violentos como producto de la trama de relaciones que se dan en un contexto determinado.

Razones más comunes de acoso:

Según manifiestan Sullivan. K, Cleary y G. Sullivan, (2005) algunas de las razones más comunes de acoso son:

-Acoso escolar racista: Tienen un aspecto particular, unos valores diferentes, y su idioma, costumbres y alimentación no resultan familiares. La forma más habitual de intimidación racista es la asignación de sobrenombres, que es algo que experimentan con mucha frecuencia los grupos étnicos minoritarios (Sullivan 2000:12)

-Acoso escolar de estudiantes con necesidades especiales: Estos niños se destacan dentro de clase por sus diferencias físicas o bien psicológicas. Es posible que no puedan defenderse por sí mismo o puedan actuar de una manera que los convierta en vulnerable a las agresiones de algún grupo de iguales intolerante.

-Acoso escolar homofóbico: Se produce cuando los individuos son escogidos e intimidados de acuerdo a su orientación sexual real o imaginaria (gay, lesbiana, bisexual). Algunos estudiantes etiquetan a otros de homosexuales aunque estos no lo sean, para humillarlos

1.10 Consecuencias del bullying:

Tanto las víctimas, como los agresores e incluso los espectadores tienen consecuencias negativas en el fenómeno bullying.

Según manifiesta Aviles (2002) algunas de las consecuencias son las siguientes:

Las *victimias* de bullying pueden desembocar en fracaso y dificultades escolares, niveles altos y continuos de ansiedad, insatisfacción, fobia a ir al colegio, terminando en una conformación de personalidad insegura. Generalmente presentan baja autoestima, con una visión negativa de sí misma, que puede llegar a cuadros depresivos, pudiendo desembocar en algunos casos en suicidio.

En cuanto a los *agresores* también presentan consecuencias indeseadas ya que pueden suponer a la agresión e intimidación como la mejor forma de conseguir los objetivos, si esto pasa estarían en la antesala de la conducta delictiva.

Si con su conducta el agresor recibe un refuerzo sobre el acto agresivo como bueno, y a su vez como método para obtener estatus, entonces ellos aprenden que esta es la forma de establecer los vínculos sociales, generalizando estas actuaciones a otros grupos.

Los *espectadores* no salen ilesos de esta situación ya que esta supone un aprendizaje de cómo comportarse ante situaciones injustas, obtienen un refuerzo para posturas individualistas y egoístas, y valorar como importante y respetable la conducta agresiva.

Otra consecuencia es la desensibilización que se produce ante el sufrimiento de otros, a medida que se contemplan acciones repetidas de acción en la que no intervienen para evitarlas.

1.10.1 Como afecta sus emociones el bullying

Lima, K. (2012) indica algunas consecuencias emocionales asociadas a las víctimas de bullying:

- *Depresión*

Irritabilidad momentánea, encerrarse en su habitación, estos síntomas se agudizan por las mañanas y reflejan culpabilidad por lo que suceda a su alrededor.

- *Soledad*

Son niños que se aíslan de sus familiares, hermanos y amigos, esta puede ser causada por los padres o cuidadores debido a que por sus trabajos los descuidan y otra es causada por sus compañeros del colegio debido al aislamiento social.

- *Ausentismo escolar*

Los niños se sienten amenazados y dejan de asistir al colegio por miedo, comenzando con conductas como náuseas, vómitos, dolores de cabeza, dolores de estómago, diarrea, de esta manera evitan su realidad y evaden la intimidación, generalmente los síntomas son fingidos, como consecuencia se encuentra el fracaso escolar.

- *La abulia*

En estos casos puede haber pérdida del control personal, pérdida de su voluntad, incapacidad en la toma de decisiones y un sentido de impotencia.

- *Perdida de la autoestima o baja autoestima*

Pérdida del valor propio, la propia visión de sí mismo, los niños asumen las burlas y humillaciones que les hacen los agresores y adquieren la imagen que estos les crean.

- *Fatiga crónica*

Presenta cansancio crónico, desaliento debido al dolor propio, presenta desinterés por las actividades tanto académicas como fuera del colegio.

- *Suicidio*

En los casos en que los hostigamientos y las intimidaciones a las que están expuestos los niños y adolescentes son muy severos, pueden llegar hasta a quitarse la vida, ya que no encuentran otra salida y esta es su única forma de no seguir sufriendo.

- *Tristeza*

Es frecuente que los niños que sufren de bullying se encuentren en un estado de profunda tristeza, Se entiende como tristeza profunda, a un fenómeno negativo, la baja autoestima, la autoinculpación, abatimiento, momentos de total ausencia o parcial, tendencia al llanto, culpabilidad constante, sensación de agotamiento, reducción de la comunicación con los demás.

- *Tomarse todo personalmente*

Los niños víctimas de bullying pueden empezar a autoculparse o echarse la culpa de lo que le está pasando, pueden sentir y llegar a creer firmemente que él o ella ha causado todo y lo ha producido.

1.11 Teorías que explican la intimidación:

Algunas teorías relevantes según Abraham, Toledo y Rosenfeld (2004)

1.11.1 Teoría basada en el poder:

Han señalado que la intimidación se vincula con situaciones en que el poder entre los jóvenes se encuentra desigualmente distribuido. Esta se ejerce por parte de un grupo que tiene poder contra otro grupo o persona que está en una situación inferior. Estudios indican que el mecanismo central de la intimidación es el control y el poder. El deseo de sentirse popular y poderoso es una de las razones fundamentales por las que se produce la intimidación.

El poder es parte de toda relación social y ubica a los individuos según cierta posibilidad de acceder a ciertos recursos o beneficios. Por lo que durante la fase inicial de conformación de un grupo es posible encontrar mayores índices de manifestaciones agresivas y de intimidación, las cuales disminuirían una vez establecidas las relaciones de jerarquías y dominación al interior del grupo.

1.11.2 Teoría del aprendizaje social:

Algunos autores manifiestan que la intimidación es un comportamiento socialmente aprendido más que un deseo de dominar a otros. Es decir que el foco se sitúa en el aprendizaje que los niños tienen en su contexto familiar y su relación con futuros patrones de comportamientos agresivos.

Bajo esta perspectiva algunos factores que predisponen al desarrollo de conducta

intimidatoria por parte de los niños:

- Actitud emocional negativa por parte de los padres, caracterizado por una escasa contención.
- La inexistencia de límites claros en relación con la agresión debido a una actitud tolerante o permisiva con respecto a la misma.
- Estilo de crianza fundado en el poder, donde se utilizan métodos de castigo que implican maltrato físico y emocional.

1.12 Programa para prevenir el acoso:

El Programa Olweus de Prevención contra el acoso ha sido desarrollado y evaluado durante un periodo de más de 20 años (Olweus, 1993). Se fundamenta en cuatro principios derivado principalmente de la investigación sobre el desarrollo y modificación de los comportamientos problemáticos implicados.

Estos principios comportan la creación de un ambiente escolar – e idealmente también del hogar caracterizado por:

- Cordialidad, interés positivo e implicación por parte de los adultos
- Límites firmes ante un comportamiento inaceptable
- Una aplicación consistente de sanciones no punitivas y no físicas por comportamientos inaceptables o violaciones de las reglas
- Adultos que actúen con autoridad y como modelos positivos

El mensaje que preside el programa es: “No aceptamos el acoso dentro nuestra escuela y pondremos los medios para ponerle fin” (Olweus, 1993, 10). Un objetivo importante radica en cambiar las “estructuras de oportunidad y recompensa” de forma que haya menos posibilidades y ninguna recompensa al comportamiento acosador dentro y fuera de la escuela.

Mora (2000) agrega que para la intervención es importante abordar aspectos preventivos y directos, con los alumnos que ya se encuentran gravemente involucrados, es necesario dar un papel activo de los espectadores a la hora de intervenir: para parar la agresión y para apoyar a las víctimas y la respuesta del entorno debe ser unánime. Se debe evitar las situaciones que se producen de apoyo contradictorio o pasivo.

1.13 Importancia de la escuela:

Según Beane (2006) en la escuela se va construyendo la subjetividad. Entendemos a la subjetividad como esa parte de la personalidad que pertenece al dominio de la intimidad, pero no necesariamente de lo oculto sino de la esfera del autoconcepto, autoestima, vida afectiva y emocional y la dimensión moral del comportamiento. Como habíamos dicho la subjetividad incluye la emotividad, en la escuela en un escenario privilegiado para el desarrollo psicológico y el aprendizaje, y al mismo tiempo de cierto riesgo cuando se vive envuelto en enfrentamientos sociales, conflictividad y violencia. Todo lo que sucede en la escuela es importante, pero todo sucede sobre una alfombra de relaciones interpersonales que nos exige y a la vez exigimos bienestar, que desgraciadamente no siempre está disponible.

1.13.1 Los aspectos organizativos de la escuela:

Según Aviles, 2002 los aspectos organizativos ya sea del centro, aula o alumnado pueden jugar un papel fundamental o no en el desarrollo de conductas antisociales, como por ejemplo:

- La escuela y la existencia o no de unas normas de conducta establecidas: es necesario que el alumnado conozca y mantenga un código de pautas y de actuación concreta y lo que sucede si esto no se cumple. Es necesario que el alumno participe en el establecimiento, asunción y evaluación de esas normas para favorecer su internalización y responsabilidad.

- La falta de participación puede provocar que tanto el profesor como el alumno no encuentren consenso en la toma de decisiones.
- Un sistema disciplinario ambiguo, inconsistente o demasiado rígido puede provocar que surjan o se mantengan situaciones de violencia.

Respecto a los profesores existe una tendencia a sobrereaccionar ante situaciones de violencia física, y a desestimar las manifestaciones verbales e indirectas de intimidación (Hezler y otros, 2000; Craig, 2000). Si esto es así entonces es esperable que no puedan intervenir eficaz y eficientemente en esta situación.

Capítulo 2

Habilidades

Sociales

Habilidades sociales:

En el segundo capítulo se habla sobre Habilidades sociales ya que éstas son fundamentales tanto para las víctimas de bullying, como para los agresores y espectadores en general. A continuación se expondrá un breve resumen sobre la adquisición de habilidades sociales, los principios del aprendizaje social, como influye el contexto familiar, escolar y grupo de pares, la importancia de las habilidades sociales infantiles, sus componentes entre otras cosas.

2.1 Definiciones de habilidades sociales:

A la hora de exponer que son las habilidades sociales ha habido diferentes opiniones, es por eso que a continuación se expondrán algunas de las más relevantes definiciones.

“La capacidad para comportarse de una manera en que se es recompensado y de no comportarse de forma en que uno sea castigado o ignorado por los demás”.Libert y Lewinshon (1973).

“La habilidad para organizar cogniciones y conductas en un curso integrado de acción orientada por metas interpersonales y sociales de un modo culturalmente aceptado” (Ladd y Mizq, 1983)

“Son aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente” (Kelly, 2002)

“Las habilidades sociales son capacidades específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea. Son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” Monjas (1993).

“La habilidad para interactuar con otros en un contexto dado de un modo específico, socialmente aceptable y valorado, y que sea mutuamente beneficioso o primariamente beneficioso para los otros” (Combs y Slaby, 1997)

2.2 Adquisición de las habilidades sociales según el modelo de aprendizaje social:

De acuerdo con Kelly, J. (2002), desde la Teoría del Aprendizaje Social, las habilidades sociales se entienden como conductas aprendidas.

La teoría del Aprendizaje social aplicada al desarrollo de habilidades se basa en principios del condicionamiento operante, que enfatiza la importancia de los antecedentes ambientales y sus consecuencias en el desarrollo y mantenimiento de la conducta. Además teóricos como Bandura, Rotter, Mischel y Meichenbaum han elaborado principios de aprendizaje para referirse a los efectos de aprendizaje vicario (modelado), las expectativas de índole cognitiva, el valor subjetivo del reforzamiento, la especificidad situacional de la conducta y el papel de la conducta cognitiva.

2.2.1 Aprendizaje de las habilidades como consecuencia del reforzamiento directo:

Las conductas sociales, se pueden desarrollar y mantener por sus consecuencias reforzantes. Este repertorio, con el tiempo va siendo más elaborado, variado y verbal, por lo que los sucesos que adquieren propiedades reforzantes se estiman y diversifican en el ámbito social.

Hay una serie de factores que gobiernan la forma en que la historia de reforzamiento personal moldea el desarrollo de las habilidades sociales.

- *El valor de los hechos:* Es claro que no todas las personas le dan el mismo valor reforzante a un mismo hecho. Los reforzadores se determinan en

términos de su valor funcional para aumentar la probabilidad de que se repita la conducta que los precede.

- *La especificidad de las circunstancias bajo las cuales se produce el reforzamiento:* El hecho de que se emita o no un tipo de habilidad a través de diferentes situaciones puede estar determinado por la historia de reforzamiento del individuo con respecto a la conducta en cuestión.

Situaciones sociales novedosas pueden resultar problemáticas si es preciso poner en juego otras habilidades sociales diferentes y si la persona posee una historia de reforzamiento reducida para ponerlas en práctica.

- *La consistencia de los reforzamientos:* Las nuevas conductas se adquieren con más eficacia bajo consistencia de reforzamiento consistentes. Si una conducta social se intenta repetidamente sin conducir a ninguna consecuencia positiva, puede ser extinguida y dejar de repetirse.

-

2.2.2 Aprendizaje de habilidades como consecuencia de experiencias observacionales:

Según Kelly (2002) la exposición a un modelo puede conllevar a alguno de estos tres efectos:

- Efecto de modelado: El observador del modelo, por el hecho de observarlo adquiere una nueva conducta que no emitía previamente.
- El efecto de desinhibición: La exposición al modelo hace que el observador emita con más frecuencia una conducta que ya existía.
- El efecto de inhibición: El observador reduce la frecuencia de emisión de una conducta que era frecuente antes del modelado.

Es importante destacar que en la niñez los padres y los hermanos mayores se encuentran entre los modelos más importantes para el aprendizaje social por imitación. Durante la

adolescencia los compañeros y amigos se convierten en fuentes extremadamente influyentes para el modelado de las habilidades sociales.

Para facilitar el aprendizaje observacional es importante tener en cuenta los siguientes factores:

-Edad del modelo: Los niños tienden a imitar la conducta de un modelo de edad similar o ligeramente superior.

-Sexo del modelo: La influencia es mayor con modelos del mismo sexo que el observador.

-Amabilidad del modelo: Los modelos que se manifiestan cálidos y afectuosos, influyen los de apariencia fría y distante.

-Similitud percibe con el observador: Si el modelo es percibido como similar el grado de aprendizaje imitativo es superior.

-Consecuencias observadas de la conducta social del modelo (reforzamiento vicario): La posibilidad de que se imite la conducta de un modelo, se incrementa si el resultado de esa conducta es positivo.

-La historia de aprendizaje particular del observador respecto de situaciones parecidas a las que observa en el modelo: Si el observador tiene una historia personal de recompensas por conductas similares a las que ahora emite el modelo, es más probable que exhiba la conducta social modelada.

Es importante destacar que aquellos que no puedan interactuar con compañeros habilidosos tendrán menos posibilidades de aprender por observación.

2.2.3 Aprendizaje de habilidades de feedback interpersonal:

En contextos sociales, el feedback es la información por medio de la cual la otra persona nos comunica su reacción ante nuestra conducta.

El feedback puede ser de naturaleza positiva es decir que fortalece ciertos aspectos de la conducta social o negativa, actúa debilitando aspectos particulares de la conducta.

A medida que el feedback se hace más impreciso perderá su capacidad para hacer que las personas perfilen sus propias habilidades sociales.

2.2.4 Aprendizaje de habilidades y experiencias cognitivas:

Las expectativas cognitivas son creencias o predicciones sobre la probabilidad percibida de afrontar con éxito una determinada situación. Las expectativas se desarrollan como resultado de las experiencias de esa situación o en otras similares.

Si una persona tiene precedentes de éxito en el manejo de un tipo de interacciones, es probable que los clasifique como agradables y que clasifique su propia conducta como competente.

Las expectativas negativas se adquieren probablemente como resultado de dificultades pasadas al manejar situaciones embarazosas y se mantienen por cogniciones de fracaso respecto a la ejecución en ellos.

Los principios del aprendizaje social: Intervención para el entrenamiento de habilidades:

Según manifiesta Kelly, J (2002) el aprendizaje de competencias sociales en el ambiente natural viene determinado por factores tanto como la historia de reforzamiento directo, la historia de aprendizaje observacional, el feedback y el moldeamiento o perfeccionamiento de habilidades, así como la cantidad de oportunidades para practicar aquellas recién aprendidas y el desarrollo de expectativas de ejecución recibidas.

Exposición a modelos:

La exposición del cliente a un modelo que desempeña correctamente las conductas que trata de entrenar permite su aprendizaje observacional. La exposición a modelos puede ser en vivo, grabados o filmados

Práctica manifiesta o ensayo conductual:

El ensayo conductual en el manejo de interacciones embarazosas introduce nuevos repertorios de conducta en el individuo.

El ensayo parte de que cuando un cliente es capaz de manejar con mayor efectividad una interacción durante el entrenamiento, se han añadido nuevas habilidades a su repertorio, estará entonces en condiciones de manifestar esas habilidades fuera del ámbito restringido en el que tiene lugar el entrenamiento.

Cuatro formas de práctica utilizadas para entrenar habilidades sociales son: Role play estructurado, la interacción semiestructurada, la interacción no estructurada, y la práctica informal de verbalización de ejemplos.

- *Role-play:*

Para el entrenamiento asertivo de role-play, se comienza con una descripción verbal de alguna situación que el cliente encuentre dificultosa. Otra persona desempeña un papel de antagonista en la situación, el individuo practica entonces llevando a cabo respuestas asertivas hacia el antagonista. El objetivo es enseñar al cliente el manejo eficaz de una variedad de situaciones.

- *Práctica semiestructurada y práctica no estructurada:*

En la práctica semiestructurada debido a que el entrenamiento es de larga duración, resulta difícil presentarlo en un formato altamente estructurado donde la conducta del interlocutor permanezca relativamente fija, un ejemplo sería una conversación.

En la práctica no estructurada la naturaleza de la interacción y la conducta de los interlocutores es tan poco estructurada como la en la vida corriente.

- *Ensayo informal de verbalización:*

Se pide al individuo que enuncie algunos ejemplos del componente verbal de habilidad social, por ejemplo en un entrenamiento de entrevistas laborales, donde el individuo practica en voz alta lo que luego le dirá al entrevistador para obtener el trabajo.

Reforzamiento y feedback para moldear la práctica conductual:

Existen varias técnicas para suministrar tanto feedback como reforzamiento después del ensayo conductual por parte del cliente.

- *El feedback verbal administrado por el terapeuta:*

Para obtener una máxima efectividad, cualquier forma de feedback ha de ser clara, directa y ceñida a los aspectos específicos de la conducta del individuo.

El elogio verbal y el feedback específico sirven para mantener y reforzar las habilidades apropiadas durante los ensayos, y corrigen continuamente las ejecuciones no deseables del individuo.

- *Feedback verbal administrado por otro cliente:*

En los entrenamientos grupales de habilidades, el feedback y el reforzamiento de conducta ensayada pueden provenir tanto del terapeuta como de otros miembros del grupo.

- *Autoobservación:*

Esta técnica puede utilizarse cuando se dispone del equipo necesario para la filmación del video y para su posterior reproducción.

Generalización de la mejora de habilidades al ambiente natural:

Según manifiesta Kelly (2002) el propósito último del entrenamiento de las habilidades sociales, no es solo establecer el cambio sobre la práctica controlada, sino promover la generalización de las nuevas habilidades del cliente a las situaciones

problemáticas que se dan en el ambiente natural. Hay varios tipos de generalización, a continuación se exponen la generalización en el tiempo, generalización a ambientes distintos y a situaciones interpersonales distintas.

- *Generalización en el tiempo:* Se refiere al mantenimiento de habilidad del repertorio de un individuo durante un período de tiempo más allá del momento del aprendizaje original. Ya que si la mejora resulta transitoria y desaparece tras la intervención, poco puede beneficiarse el individuo con este tratamiento.
- *Generalización a ambientes distintos:* Las nuevas formas de manejar la situación deben darse en los distintos ambientes donde se producen los problemas.
- *Generalización a situaciones interpersonales distintas:* Ya que no es posible que los clientes practiquen durante la sesiones todas y cada una de las posibles situaciones conflictivas. Es por eso que los clientes deben generalizar el empleo de sus nuevas habilidades sociales a situaciones interpersonales algo distintas de las del entrenamiento.

2.3 Análisis de las habilidades sociales:

El ambiente:

Según plantean Aron y Neva (1999) cuando se estudia la competencia social en los niños es importante considerar los ambientes naturales en que esta competencia se va desarrollando. El contexto en que el niño es criado y educado afecta su competencia social en dos niveles: como fuente de aprendizaje de habilidades sociales y como oportunidad para actualizar lo aprendido.

2.3.1 El contexto familiar:

La familia ha sido visualizada como la mayor agencia de socialización en nuestra sociedad y constituye para el niño el primer ambiente significativo. (Rotter, 1981)

La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1976 citado en Aron y Neva 1999) habla de que los padres y los hermanos constituyen modelos muy potentes y significativos para el niño. El estilo familiar, los patrones de recompensa y castigo, el sistema de creencias y los valores son elementos que tienen un impacto importante en el desarrollo de las habilidades sociales.

Los estudios que relacionan estilos familiares y características en el comportamiento social de los niños han sugerido que las familias hostiles y restrictivas tienen niños que tienden al aislamiento social, a ser dependientes y poco hábiles para resolver problemas interpersonales (Mussen, 1985; Spivack y Shure, 1976). En otro extremo las familias sobreprotectoras y restrictivas tienden a tener niños inhibidos, dependientes, poco asertivos y tímidos (Mussen, 1985; Spivack *et al*; 1976).

2.3.2 El contexto escolar:

La escuela es la segunda agencia socializadora para los niños. Como tal tiene dos tareas principales interrelacionadas: la educación y la formación (Lidney, 1987). Entrar a la escuela implica abrirse a la influencia de relaciones interpersonales con otros adultos significativos (los profesores y otras personas con quienes el niño tiene contacto a diario en la escuela) y con los pares. Cuando un niño entra a la escuela amplía su mundo social y junto con ello sus posibilidades de continuar el aprendizaje de habilidades sociales en una amplia gama de nuevas posibilidades de relación con adultos, con niños mayores y más pequeños que él.

La enseñanza de conductas sociales se lleva a cabo en la sala de clases como un curriculum oculto, aun cuando el profesor no lo haga deliberadamente (Delamont, 1976; Fontana, 1985). El profesor es una persona que ejerce un gran poder e influencia en la vida de un niño, le sirve como modelo de conductas sociales y a la vez moldea el

comportamiento social de la vida del niño, ya sea intencionalmente o no, a través de los procesos de refuerzo (Patterson, 1975).

Según manifiestan Villareal, M. E; Sanchez, J. C; Musitu, G. (2010) la familia y la escuela poseen características comunes que favorecen su colaboración: ambos contextos están inmersos en la misma cultura, tienen como finalidad común la educación de niños y niñas, así como la estimulación y promoción de su desarrollo; así, comparten la labor de cuidar y proteger a niños y adolescentes. Al mismo tiempo, no debemos olvidar que son contextos con diferentes funciones, distinta organización espacio-temporal y con roles diferenciados

2.3.3 El grupo de pares:

Una parte significativa del contexto escolar es el grupo de pares, que representa otro importante agente socializador del niño. La interacción con sus iguales afecta al desarrollo de la conducta social, proporcionándole al niño muchas oportunidades de aprender normas sociales y las claves para diferenciar entre comportamientos adecuados e inadecuados en el ámbito social.

Es decir que el grupo le da al niño la oportunidad de autoconocerse y de entrenar las habilidades sociales. Por lo tanto con sus pares el niño aprende a conocer sus propias habilidades y limitaciones y a discriminar entre lo bueno y lo malo en el ámbito de las relaciones interpersonales, gracias a la función de agente regulador que cumple el grupo de pares.

En este proceso de crecimiento personal son centrales el aprendizaje de formas de exponerse en público, el aprendizaje de las reglas y la negociación, el desarrollo de conductas prosociales y la capacidad de expresar conflictos y relaciones competitivas.

A su vez el grupo de pares juega un rol importante en el desarrollo de un yo social, la consecuencias de la baja aceptación de pares se refleja no solo en los problemas

académicos sino que también presentan una mayor incidencia de problemas como trastornos conductuales y delincuencia juvenil.

2.4 Importancia de las habilidades sociales infantiles:

Según manifiestan Larry, M; Don, S; Randy, W; Alan, k. (1987) el comportamiento interpersonal de un niño juega un papel vital en la adquisición de reforzadores sociales, culturales y económicos. Los niños que carecen de los apropiados comportamientos sociales experimentan aislamiento social, rechazo y, en conjunto menos felicidad. Las habilidades sociales no solo son importantes por lo que se refiere a las relaciones entre los compañeros, sino que también permiten que el niño asimile los papeles y las normas sociales. Según Hops (1976).

Estos mismos autores consideran los siguientes **componentes** esenciales para la comprensión de las habilidades sociales:

1. Las habilidades sociales se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje (por ejemplo, mediante la observación, la imitación, el ensayo y la información)
2. Las habilidades sociales incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.
3. Las habilidades sociales suponen iniciativa y respuestas efectivas y apropiadas.
4. Las habilidades sociales acrecientan el reforzamiento social (por ejemplo las respuestas positivas del propio medio social)
5. Las habilidades sociales son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada (por ejemplo, la reciprocidad y coordinación de comportamientos específicos)

6. La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio (por ejemplo especificidad situacional). Es decir, factores tales como la edad, sexo, y el estatus del receptor afecta la conducta social del sujeto.
7. Los déficits y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir.

2.5 Rendimiento escolar:

Las habilidades sociales juegan un papel esencial en la compleja estructura de la interacción interpersonal. Puesto que están relacionadas con muchos aspectos del funcionamiento, no es sorprendente que los investigadores hayan encontrado relaciones significativas entre competencia social, creatividad, rendimiento escolar y desarrollo cognitivo.

2.6 Variables relacionadas:

Variables tales como el *locus de control*, medida en que una persona percibe que las contingencias están controladas por ella misma o por los demás; *indefensión*, expectativas negativas de cambio en el futuro; *irracionalidad*, creencias arraigadas que pueden o no estar basadas racionalmente. Cuanto mayor es la creencia de control interno de un niño, son mayores sus probabilidades de ser asertivo y de desarrollar además un repertorio socialmente efectivo y apropiado, en cuanto al locus de control externo está relacionado con los conceptos de indefensión y desesperanza.

Otra variable relacionada con la competencia social, desesperanza y el comportamiento desadaptativo es el desarrollo de creencias irracionales (Dorworth, 1973). Los niños que tengan muchas creencias irracionales probablemente serán menos asertivos que los niños con una creencia más racional.

2.7 Los elementos componentes de la habilidad social:

Caballo (2002) hace un análisis de los componentes conductuales y como estos interfieren en la comunicación.

2.7.1 Los componentes conductuales:

Comunicación no verbal:

La conducta tanto verbal como no verbal, es el medio por el que la gente se comunica con los demás y constituyen ambas los elementos básicos de la habilidad social.

La comunicación no verbal es inevitable en presencia de otras personas. Un individuo puede decidir no hablar o ser incapaz de comunicarse verbalmente, pero todavía sigue emitiendo mensajes sobre sí mismo a los demás por medio de su cuerpo o de su cara. Los mensajes no verbales a menudo son recibidos de forma no conciente.

Los mensajes no verbales tienen varias funciones: Pueden *reemplazar* a las palabras por ejemplo cuando un padre hace que un niño se quede quieto amenazándolo con la mirada. Puede *repetir* lo que se está diciendo como cuando movemos la mano y decimos adiós. Puede *enfaticar* un mensaje verbal, especialmente de tipo emocional. Las señales no verbales también *regulan* la interacción cuando en una conversación una persona señala con la mirada que es su turno de palabra. El mensaje no verbal puede *contradecir* al mensaje verbal

1.1 La mirada:

La mirada es única en el sentido que es tanto un canal (receptor) como una señal (emisor). Es decir, indica que estamos atendiendo a los demás y emplea en la percepción de las señales no verbales de los demás. Se utiliza para abrir y cerrar los canales de comunicación y es especialmente importante para regular y manejar los turnos de la palabra (Argyle y Cook, 1976; Kendon 1967).

Si la persona que escucha mira más produce más respuesta por parte del que habla y si el que habla mira más se ve como más persuasivo y segura de sí misma, pero la mirada excesivamente prolongada puede resultar intimidadora y desadaptativa en el proceso de comunicación. Sin embargo, la ausencia de un grado elevado de atención visual a menudo se toma como evidencia de desinterés o pocas ganas de llegar a implicarse con la otra persona. Según estudios encontrados los sujetos más habilidosos miran más que los menos habilidosos.

1.2 La expresión facial:

La cara es el principal sistema de señales para mostrar las emociones, además es el área más importante y compleja de la comunicación no verbal y la parte del cuerpo que más cerca se observa durante la interacción.

La expresión facial juega varios papeles en la interacción social humana: Muestra el estado emocional de un interlocutor, muestra una retroalimentación, indica actitudes hacia los demás, puede actuar de metacomunicación, modificando o comentando lo que está haciendo o diciendo al mismo tiempo.

1.3 Las sonrisas:

La sonrisa está considerada como un indicador de habilidad social. Las principales características que podemos asignarle a la sonrisa son: Tiene una función amortiguadora frente a la agresión, forma parte de los saludos convencionales y de las conductas sociales de cortesía, en ocasiones se emplea para ocultar emociones distintas a las que se expresa, la sonrisa abre los canales de comunicación con el interlocutor.

1.4 La postura corporal:

La postura que se adopta frente al interlocutor en las situaciones interactivas es determinante para transmitir determinadas aptitudes y sentimientos. Las posturas corporales básicas son: de pie, sentado (arrodillado, agachado), y echado. La postura

corporal comunica además estados psicofisiológico (ansiedad, cansancio, etc.). El grado de relajación o tensión es expresado a través de la postura corporal adoptada.

1.5 La orientación corporal:

La postura adoptada es indicadora de nuestra actitud frente a la persona con la que interactuamos.

La orientación corporal se refiere a el grado en que los hombros y las piernas, tronco y cara de un sujeto se dirigen hacia, o se desvían de, la persona con quien se está comunicando. Una orientación más directa señala una actitud más positiva. Cuanto más cara a cara es la orientación más íntima es la relación y viceversa. Las orientaciones básicas que se pueden adoptar con respecto a las demás personas que intervienen en una situación social son: cara a cara, de lado, en ángulo, sentado, y de pie. El grado de intimidad y el tipo de situación determina la adopción de una u otra postura.

1.6 Los gestos:

Un gesto es cualquier acción que envía un estímulo visual a un observador. Para llegar a ser un gesto, un acto tiene que llegar a ser visto por algún otro y tiene que comunicar alguna información. Los gestos son básicamente culturales.

Lo gestual puede apoyar y amplificar la actividad verbal o bien puede contradecir a la verbal, como cuando la gente trata de ocultar sus verdaderos sentimientos. Según las investigaciones de Trower (1980) los sujetos más habilidosos socialmente gesticulan más que los no habilidosos.

Dentro de los gestos es importante tener en cuenta: los movimientos de las piernas/pies, movimiento de cabeza, las automanipulaciones (conducta de autocontacto cuando tocamos nuestro cuerpo).

1.7 Distancia/ proximidad:

Existe una presencia de normas implícitas dentro de cualquier cultura que se refieren al campo de distancia permitida entre dos personas que hablan, esta depende de las normas o convenciones sociales. Por ejemplo Hull (1976) establece una clasificación de la distancia en 4 zonas de acuerdo con la cultura norteamericana:

-*Intima*: (0-45 cm) Se da en las relaciones íntimas. En esta distancia el contacto corporal es fácil, se puede oler al otro y sentir su calor, se puede ver al otro con dificultad y se puede hablar en susurros.

-*Personal*: (45cm-1,20m) Se da en las relaciones cercanas. En esta distancia se puede tocar al otro y se puede ver mejor que en la distancia anterior, pero no participa el olfato.

- *Social*: (1,20-3,65m) Se da en relaciones más impersonales. En esta distancia se necesita un mayor volumen de voz.

-*Pública*: (desde 3,65m hasta límite de lo visible o audible) Se da en ocasiones públicas y en muchos actos formales.

1.8 El contacto físico:

El contacto corporal es el tipo más básico de conducta social y la forma más íntima de comunicación. De todos los canales de comunicación, el tacto es el que se encuentra más cuidadosamente vigilado y reservado. Se puede decir que existe un lenguaje del contacto corporal, aunque no está muy elaborado. Diferentes grados de presión y diferentes puntos de contacto pueden señalar estados emocionales, como miedo, o actitudes interpersonales, como un deseo de intimidad. (Helsmin, 1974)

1.9 La apariencia personal:

Es la imagen que damos a los demás sobre nuestra persona. Es un indicador de cómo nos vemos a nosotros mismos y ejerce poderosos influjos en la conducta del interlocutor. Los elementos principales en los que se sustenta la conducta del interlocutor son: el rostro, el cabello, las manos, la ropa y el cuerpo en su totalidad.

2.7.2 Los componentes paralingüísticos:

La comunicación humana por medio del habla depende del empleo especializado del canal audiovisual.

Los elementos paralingüísticos raramente se emplean aislado. El significado transmitido es normalmente el resultado de una combinación de señales vocales y conducta verbal y es evaluado dentro de un contexto o situación determinados. Dentro de los componentes paralingüísticos podemos encontrar: la *latencia* (que es el intervalo temporal de silencio entre la terminación de una oración por un individuo y la iniciación de otra oración por un segundo individuo), El *volumen* (su función básica es hacer que el mensaje llegue al oyente), *El timbre* (es la calidad vocal de la voz producida principalmente como resultado de la forma de las cavidades orales), *El tono y la inflexión* (estos sirven para comunicar sentimientos y emociones), *La fluidez/ perturbaciones del habla*, *El tiempo de habla*, *Claridad, velocidad* (velocidad normal del habla es de 125 a 190 palabras por minuto),

2.7.3 Componentes verbales:

Es el habla propiamente dicha se emplea para una variedad de propósitos por ejemplo comunicar ideas, describir sentimientos, razonar, argumentar. Las palabras que se empleadas dependerán de la situación en que se encuentre una persona, su papel en esa situación y lo que está intentando lograr.

Según García, R. (2001) Podemos mencionar los siguientes componentes verbales:

- Los saludos, presentación y expresión de cortesía y amabilidad
- Iniciar, mantener y terminar las conversaciones
- Hacer amigos: iniciaciones, juegos, invitaciones, ayuda, cooperación.

- Aceptar una crítica justa
- Rechazar una crítica injusta
- Pedir favores y conceder favores.
- Solicitar cambios de conductas
- Hacer preguntas
- Pedir disculpas
- Defender los propios derechos
- Respetar los derechos de los demás
- Autorrevelaciones
- Reforzar al interlocutor (hacer cumplidos)
- Aceptar los refuerzos sociales (recibir cumplidos)
- Ponerse en el lugar del otro (empatía)
- Expresar emociones, sentimientos, opiniones.

2.7.4 Los componentes de carácter cognitivo:

Los componentes de conducta tienen un correlato en el sistema de respuesta cognitivo y viceversa. Las dificultades en la conducta social pueden estar originadas por factores cognitivos.

Habilidad de percepción del ambiente de comunicación: Supone saber discriminar según el grado de formalidad, informalidad y de otros elementos físicos y psicológicos que se dan en la interacción.

Podemos clasificar los distintos ambientes en:

Ambiente formal/percepción de formalidad

Ambiente cálido/Percepción de calidez

Ambiente privado/Percepción de privacidad

Ambiente familiar/ Percepción de familiaridad

Ambiente restrictivo/percepción de distancia psicológica

Es decir que para que el comportamiento comunicativo sea socialmente adecuado, el sujeto debe percibir las características que presentan cada uno de dichos ambientes.

Variables cognitivas de la persona: Los componentes cognitivos determinan la eficacia de la habilidad social. Algunos son:

- -Objetivos y motivación: Tener propósitos claros, receptividad al feedback informativo para cambiar la propia conducta.
- Competencias cognitivas: Habilidades de discriminación que permiten seleccionar las diversas informaciones precedentes del ambiente, y hacerlo de acuerdo con el sistema de valores y las experiencias anteriores.
- Constructos personales: El modo en que codificamos y selectivamente atendemos las secuencias observadas influye en lo que aprendemos y podemos hacer.
- Expectativas personales: El pronóstico que la persona realiza sobre las consecuencias que se derivarán de su comportamiento.
- Locus de control: Si la persona percibe que el esfuerzo es contingente a su conducta, adopta una creencia de control interno. Si no se percibe el reforzamiento como consecuencia de su conducta sino que se percibe como atribuible al azar, destino, fortuna, etc. Entonces su locus de control será externo.
- Valores subjetivos de los estímulos: Cada persona asigna un valor distinto a sus estímulos de acuerdo con su sistema de creencias.

- Autocontrol: Es la capacidad de poder guiar nuestro comportamiento por nosotros mismos sin necesidad de estar regida por los estímulos externos. Siendo las estrategias de autorregulación de comportamiento las siguientes:
- Autoinstrucciones: Son aquellas ordenes o comentarios que el sujeto se hace así mismo y mediante las cuales el propio sujeto impulsa, dirige, etc.
- Autoobservación: Darse cuenta de lo que uno hace, dice o piensa, permite valorar el propio comportamiento social.
- Autoevaluación: Darse cuenta de lo que uno hace, dice o piensa permite valorar el propio comportamiento social.
- Autoevaluación: Cuando se atribuye valor al propio comportamiento se está juzgando la adecuación de la propia conducta a los requisitos o características de la situación social.
- Autoconcepto: Capacidad para reconocer el propio patrón de vida y sus actitudes hacia sí y hacia los demás (esta capacidad está constituida por un conjunto de conceptos internamente consistentes y jerárquicamente organizados).
- Autoestima: La actitud hacia uno mismo, valor, valoración y evaluación están presentes y constituyen un componente cognitivo que guía.

2.7.5 Los componentes de carácter fisiológico:

Son aquellas señales o variables corporales que se manifiestan como activación del sistema nervioso y demás aparatos respiratorio, digestivos, etc. Las variables fisiológicas que han formado parte de las investigaciones en las habilidades sociales son:

- Tasa cardiaca
- Presión sanguínea
- Flujo sanguíneo
- Las respuestas electrodermales (conductancia de la piel)
- Las respuestas electromiográficas (tensión- relajación muscular)

- Respiración

Estas manifestaciones psicofisiológicas se suponen implicadas en una serie de emociones negativas como el miedo o la ansiedad, así como en otros estados emocionales.

Capítulo 3

Asertividad

“Es preciso saber lo que se quiere; cuando se quiere hay que tener valor para decirlo, y cuando se dice, es menester tener el valor de realizarlo”

G. B Clemenseau

Asertividad

A continuación se hablara de asertividad ya que se estima que es un factor principal que debe ser conocido y aprendido por los alumnos. A continuación se expondrán los tipos de conducta asertiva, pasiva y agresiva, componentes de conducta asertiva, causas de la falta de asertividad, formas típicas de respuesta asertiva, aceptación y oposición asertiva, modelo integrativo CICIDEP, circulo virtuoso y qué hacer con el niño no asertivo.

El concepto de asertividad proviene de la palabra inglesa “assert” que significa afirmar, aseverar, sostener una opinión con seguridad y fuerza.

3.1 Definiciones sobre asertividad:

Según Kelly (2002,175) “Es la capacidad de un individuo para transmitir a otra persona sus posturas, opiniones, creencias o sentimientos de manera eficaz y sin sentirse incómodo”

Según manifiesta Opazo (1990, 4) “Una persona es asertiva cuando es capaz de expresar lo que piensa y siente, cuando es capaz de defender con decisión y firmeza sus derechos, sin atropellar los derechos de los demás”.

Es importante aclarar que la falta de asertividad no es una patología ni una enfermedad mental, es una limitación. El asertivo puede decidir si emite o no una conducta asertiva,

en una determinada situación, en cambio el no asertivo no tiene opción, está obligado a ser poco asertivo porque es incapaz de ser asertivo.

Conductas asertivas, agresivas y pasivas:

Nadie es puramente agresivo, pasivo o asertivo las personas tenemos tendencias hacia algunas de estas conductas, más o menos acentuadas pero no existen "tipos puros".

3.2 Conducta Asertiva:

Según manifiesta Caballo, (2002) la conducta asertiva implica la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos u opiniones sin amenazar ni castigar a los demás y sin violentar los derechos de esas personas.

La conducta no verbal como la mirada, la expresión facial, la postura corporal, la entonación y el volumen de la voz es también muy importante y puede apoyar o quitar valor a la conducta verbal. Es decir que estas conductas necesitan estar en armonía con el contenido verbal del mensaje asertivo.

La asertividad implica respeto no *servilismo* (es decir actuar como si la otra persona estuviera en lo cierto o simplemente porque la otra persona es mayor, más poderosa, con más experiencia, etc.). Hay dos clases de respeto implicados en la aserción: el respeto hacia uno mismo, es decir el expresar las necesidades propias y defender los propios derechos, así como el respeto hacia los derechos y las necesidades de las otras personas.

El propósito de la conducta asertiva es la comunicación clara, directa, no ofensiva de las propias necesidades, opiniones, etc. Es importante tener en cuenta que la conducta asertiva en una situación no tiene siempre como resultado la ausencia de conflicto entre las dos partes, si no que la conducta asertiva da como resultado la maximización de las

consecuencias favorables y la minimización de las consecuencias desfavorables, para los individuos a largo plazo.

La persona que ha actuado asertivamente puede o no cumplir sus objetivos, pero generalmente se siente mejor por haber sido capaz de expresar sus opiniones.

En general, el resultado de la conducta asertiva es la disminución de la ansiedad, unas relaciones más íntimas y significativas, un mayor respeto hacia uno mismo y una mejor adaptación social.

3.3 La conducta no asertiva:

3.3.1 Conducta Pasiva:

La conducta no asertiva pasiva, implica la violación de los propios derechos al no ser capaz de expresar honestamente sentimientos, pensamientos y opiniones y por consiguiente permitiendo a los demás que violen nuestros sentimientos, o expresando los sentimientos y pensamientos propios de una manera autoderrotista, con disculpas, con falta de confianza, de tal modo que los demás pueden fácilmente no hacerle caso.

Acompañado a la negación verbal suelen darse conductas no verbales no asertivas como la evitación de la mirada, un patrón de habla vacilante, bajo volumen de voz, postura corporal tensa, movimientos corporales nerviosos o inapropiados.

La no asertividad muestra una falta de respeto hacia las propias necesidades. También muestra a veces una sutil falta de respeto hacia la capacidad de la otra persona para vérselas con las frustraciones, llevar alguna responsabilidad, manejar los propios problemas, etc. El objetivo de la no aserción es el apaciguar a los demás y el evitar conflictos a toda costa.

El comportarse de una forma no asertiva en una situación puede dar como resultado una serie de consecuencias no deseables tanto como para la persona que está

comportándose de forma no asertiva como para la persona con quien esta interactuando; la probabilidad de que la persona que se está comportando de forma no asertiva satisfaga sus necesidades o de que sean entendidas sus opiniones se encuentran reducidas debido a la falta de comunicación, o a la comunicación indirecta o incompleta. Esta persona puede sentirse mal consigo misma como resultado de ser incapaz de expresar adecuadamente sus opiniones o sentimientos, esto puede conducir a sentimientos de culpa, ansiedad, depresión y baja autoestima.

El individuo que se comporta de forma no asertiva suele tener una evaluación de sí mismo inadecuada y negativa, sentimientos de inferioridad, una tendencia a mantener papeles subordinados en sus relaciones con los otros, una tendencia a ser excesivamente solido del apoyo emocional de los demás y una ansiedad interpersonal excesiva.

Según Opazo (1990) ocurre con frecuencia que personas temerosas y tímidas ocultan su timidez detrás de conductas agresivas. Esto ocurre porque la rabia tiende a inhibir la angustia, con rabia la persona siente menos temor, y se atreve a hacer cosas que sin rabia sería incapaz de hacer.

A largo plazo el no asertivo no le va bien, ya que pierden oportunidades, pierden prestigios, no logran el éxito, al ser permanentemente testigos de sus debilidades, va quedando mal consigo mismo. En su mundo interior pierde autoimagen y pasa a ser fácil presa de angustia y depresión.

3.3.2 Conducta agresiva:

La conducta agresiva implica la defensa de los derechos personales y la expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera tal que a menudo es deshonesto, normalmente inapropiada, y siempre viola los derechos de las otras personas.

La conducta agresiva en una situación puede expresarse de manera directa o indirecta. La agresión verbal directa incluye ofensas verbales, insultos, amenazas y anotaciones hostiles y humillantes. El componente no verbal puede incluir gestos hostiles o amenazantes, como esgrimir el puño o miradas intensas y ataques físicos. La agresión verbal indirecta incluye anotaciones sarcásticas, comentarios rencorosos y murmuraciones maliciosas. Las conductas no verbales agresivas incluyen gestos físicos realizados mientras la atención de la persona se dirige hacia otro lugar o actos físicos dirigidos hacia otras personas u objetos.

El objetivo usual de la agresión es la dominación y el vencer, forzando a la otra persona a perder. La victoria se asegura por medio de la humillación, degradación, el minimizar o humillar a las demás personas de modo que lleguen a volverse más débiles y menos capaces de expresar y defender sus derechos y necesidades.

La conducta agresiva da como resultado a corto plazo a veces consecuencias favorables y a veces consecuencias desfavorables. Resultados positivos inmediatos incluye la expresión emocional, un sentimiento de poder, y el conseguir objetivos y necesidades sin expresar emociones negativas directas de los demás. Los resultados negativos inmediatos pueden ser sentimientos de culpa, una enérgica contraagresión directa en la forma de un ataque verbal o físico o una contraagresión indirecta bajo la forma de una réplica sarcástica o una mirada desafiante.

Por otra parte las consecuencias a largo plazo suelen ser siempre negativas, incluyendo tensión en la relación interpersonal con la otra persona o la evitación de futuros contactos con ella.

3.4 Componentes de la conducta asertiva:

Según Opazo, (1990) estos son los cuatro componentes para lograr una conducta asertiva:

-*Contenido*: Es cuando la persona logra argumentar en defensa de sus derechos o bien cuando logra expresar lo que realmente piensa o siente ante una situación determinada. Cuando está siendo asertiva la persona logra expresar el contenido de su mundo interior.

-*Tiempo*: La conducta asertiva se emite en el momento oportuno, la persona no se apresura ni demora demasiado en emitir su conducta. En su duración la conducta asertiva se prolonga el tiempo necesario.

-*Forma*: una conducta es asertiva cuando es emitida con claridad, con seguridad y cuando es necesario con firmeza. En la conducta asertiva el lenguaje no verbal del rostro, del cuerpo, y de la voz, realza y enfatiza los contenidos, enriqueciendo la forma en que son comunicados.

- *Situación*: La conducta debe ser proporcionada y adecuada a la situación que la persona está enfrentando. Un análisis de la situación permite anticipar las posibles consecuencias asertivas.

3.5 Principales causas de la falta de asertividad:

Principales causas por las que una persona pueda tener problemas de asertividad según manifiesta Castanger (1996):

a) *La persona no ha aprendido a ser asertiva o ha aprendido de forma inadecuada:*

Las conductas o habilidades para ser o no ser asertivo se aprenden. La conducta asertiva se va aprendiendo por imitación o refuerzo, es decir por lo que nos han transmitido como modelos de comportamientos y premios y castigos de padres, profesores, medios de comunicación, etc.

En la historia de aprendizaje de la persona no asertiva pueden haber ocurrido los siguientes sucesos:

-Castigo sistemático a las conductas asertivas: como por ejemplo desprecio, recriminaciones, etc.

-Falta de refuerzo suficiente a las conductas asertivas: Puede ser que la conducta asertiva no haya sido castigada pero tampoco reforzada.

-La persona no ha aprendido a valorar el refuerzo social: Si a una persona le son indiferentes las sonrisas, halagos, etc no realizara ninguna conducta para poder recibir este refuerzo.

- La persona obtiene más refuerzo por conductas no asertivas o agresivas. Este es el caso de las personas tímidas donde el refuerzo es la atención que reciben.

- La persona no sabe discriminar adecuadamente las situaciones en las que debe emitir una respuesta concreta.

b) La persona conoce la conducta apropiada, pero siente tanta ansiedad que la emite de forma parcial.

La persona con problemas de asertividad ha tenido experiencias altamente aversivas, y después de esto la persona tiende a "generalizar" lo sucedido a otras situaciones, y todas las respuestas asertivas sufrirán con esta ansiedad.

c) La persona no conoce o rechaza sus derechos:

¿Qué son los Derechos Asertivos? Son unos derechos no escritos, que todos poseemos, pero que muchas veces olvidamos a costa de nuestra autoestima. No sirven para "pisar" al otro, pero sí para considerarnos a la misma altura que todos los demás. Como por ejemplo: "Es ser egoísta anteponer las necesidades propias a las de los demás". Según y cómo entendamos esta máxima, puede ser una sana declaración de principios o, por el contrario, algo que hunde a la persona que lo tome demasiado al pie de la letra. Porque algunas veces, tenemos el derecho de ser los primeros.

Otra cosa que nos han transmitido a casi todos es: "hay que ser siempre lógico y consecuente" Pero, ¿no tenemos derecho, de vez en cuando, a cambiar de línea de acción o de idea?

Una tercera máxima, muy extendida, es la que indica que "es vergonzoso cometer errores. Hay que tener una respuesta adecuada siempre, no hay que interrumpir, no hacer demasiadas preguntas". Sin embargo, todos tenemos derecho, en un momento dado, a cometer errores, a pedir aclaraciones, a no quedar como ignorantes si no sabemos algo.

A su vez los medios de comunicación y agentes sociales bombardean con otro mensaje: hay que ser agresivo, subir por encima de los demás, ser "más" que otros.

Ambos modelos clasifican el mundo en ganadores y perdedores, en estar "por encima" o "por debajo", en vez de contemplar a los demás como iguales a uno mismo. En suma, ambos pasan por alto los derechos que todos tenemos y que nos harían ser personas asertivas.

d) La persona posee unos patrones irracionales de pensamiento que le impiden actuar de forma asertiva:

Al describir las principales características de la persona pasiva, agresiva y asertiva, reflejábamos las típicas convicciones y esquemas mentales que tiene cada uno de ellos.

Las "creencias" o esquemas mentales, son parte de una lista de "Ideas Irracionales" que Albert Ellis ideó. Es sabido que todos tenemos, desde pequeños, una serie de "convicciones" o "creencias". Éstas están tan arraigadas dentro de nosotros, que no hace falta que, en cada situación, nos las volvamos a plantear para decidir cómo actuar o pensar. Es más, suelen salir en forma de "pensamientos automáticos", tan rápidamente que, a no ser que hagamos un esfuerzo consciente por retenerlas, casi no nos daremos cuenta de que nos hemos dicho eso.

Albert Ellis, psicólogo de los años 50, delimitó 10 de estas convicciones, que todos poseemos en mayor o menor medida. Estas "ideas irracionales" no responden a una lógica ni son objetivas.

LISTA DE IDEAS IRRACIONALES DE ELLIS

1. Es necesario para un ser humano ser querido y aceptado por todo el mundo
2. Uno tiene que ser muy competente y saber resolverlo todo si quiere considerarse necesario y útil
3. Hay gente mala y despreciable que debe de recibir su merecido
4. Es horrible que las cosas no salgan de la misma forma que a uno le gustaría
5. La desgracia humana es debida a causas externas y la gente no tiene ninguna o muy pocas posibilidades de controlar sus disgustos y trastornos
6. Si algo es o puede ser peligroso o atemorizante, hay que preocuparse mucho al respecto y recrearse constantemente en la posibilidad de que ocurra
7. Es más fácil evitar que hacer frente a algunas dificultades o responsabilidades personales
8. Siempre se necesita de alguien más fuerte que uno mismo en quien poder confiar
9. Un suceso pasado es un importante determinante de la conducta presente, porque si algo nos afectó mucho, continuará afectándonos indefinidamente
10. Uno debe de estar permanentemente preocupado por los problemas de los demás

Todos poseemos estas ideas en algún grado. Por supuesto que casi todos nos sentimos mejor si contamos con un apoyo, si nos sentimos queridos; por supuesto que, para tener una buena autoestima se requiere, entre otras cosas, considerarse competente y saber mucho de algo.

El problema comienza cuando una o varias de estas creencias se hacen tan importantes para nosotros, que supeditamos nuestras acciones y convicciones a su cumplimiento. Cualquier exageración de una de estas creencias o convicciones puede proporcionar un considerable sufrimiento a la persona que las vive de esta forma, y suele traducirse en alguna conducta disfuncional.

La persona, normalmente, no tiene la "culpa" de poseer estas convicciones. La mayoría de las veces, éstas se van formando a lo largo de la educación y, si no se hace nada en contra u ocurre algo muy fuerte, se van afianzando y reforzando cada vez más. Muy frecuentemente, se trata de máximas que van circulando por la sociedad y que se dan por hechos asumidos.

Vezzoni, (2000) describe otra clasificación de las causas de falta de asertividad:

1. Disposiciones biológicas:

Algunas personas presentan una predisposición hereditaria hacia la ansiedad social. Pero hay que destacar que no se presentan causas exclusivamente biológicas.

2. Temor a las demás personas:

Miedo al rechazo, a la descalificación, a hacer el ridículo, a pasar vergüenza.

2.1 Creencias o ideas irracionales:

Como ya se explicó anteriormente según Albert Ellis Son creencias, valores o ideas que se caracterizan por lo rígidas, extremas, absolutistas, poco realistas. Son obligaciones que la persona se autoimpone.

2.2 Autodialogos:

Lo que la persona se dice a si misma puede inhibir la asertividad.

Schwartz y Gottman afirman que las personas que emiten conductas más asertivas se dicen a sí mismas mayor cantidad de frases positivas y una

menor cantidad de frases negativas. Y las personas no asertivas tienden a tener autodiálogos conflictivos y contradictorios entre sí.

2.3 Autoimagen:

Si una persona se considera poco capaz tenderá a emitir menos conductas asertivas.

2.4 Errores en sus expectativas:

Expectativas equivocadas pueden inhibir la conducta asertiva por causas equivocadas.

3. Carencia en habilidades sociales (déficit en el repertorio conductual)

Es decir que no despliegan conductas asertivas porque no tienen nada que desplegar, carecen del repertorio conductual requerido. Algunas de las habilidades son: empatía, simpatía, el ser abierto para hablar de sí mismo, tener una perspectiva positiva de la vida, capacidad para hacer reír y entender al otro, entre otras.

4. Filosofía antiassertiva:

Está constituida por un conjunto de ideas y teorías que frenan la conducta asertiva y dan valor a la no asertiva, por ejemplo “poner la otra mejilla”

5. Dificultades para discriminar los estímulos:

Algunas personas tienen el repertorio conductual pero no logran discriminar que conducta exige una situación determinada (si es mejor desplegar una conducta o si es mejor desplegar otra)

6. Características de comportamiento tipo fóbica:

Incapacidad para enfrentar comentarios diferentes. Según Wolpe saben cómo, cuándo, pero llegado el momento no saben cómo hacerlo.

7. Causas afectivas:

Encontramos, pena y tristeza, estado de ánimo, expectativas negativas, temor al descontrol (es decir temor a tener un quiebre emocional si enfrentan ciertas situaciones), no entrar en conflicto, no desear ser asertivo.

3.6 Formas típicas de respuestas no asertivas:

Castanger (1996) indica cuatro de las típicas formas erróneas de responder ante la falta de asertividad:

1. Bloqueo:

Conducta: ninguna, "quedarse paralizado".

Pensamiento: a veces no hay un pensamiento claro, la persona tiene "la mente en blanco". Otras, la persona se va enviando auto-mensajes ansiógenos y repetitivos como por ejemplo: "tengo que decir algo", "esto cada vez es peor", "Dios mío, ¿y ahora qué hago?", etc.

Generalmente, esta forma de respuesta causa una gran ansiedad en la persona y es vivida como algo terrible e insuperable.

Esta conducta permite que el interlocutor, al no disponer de datos, interprete la reacción según sea su estilo de pensamiento

2. Sobreadaptación:

Conducta: el sujeto responde según crea que es el deseo del otro.

Pensamiento: atención centrada en lo que la otra persona pueda estar esperando: "tengo que sonreírle", "si le digo mi opinión, se va a enfadar", "¿querrá que le dé la razón?" esta es una de las respuestas más comunes de las personas no-asertivas.

3. Ansiedad:

Conducta: tartamudeo, sudor, retorcimiento de manos, movimientos estereotipados, etc.

Pensamiento: "me ha pillado" "¿y ahora qué digo?" "tengo que justificarme", etc. La persona se da rápidas instrucciones respecto a cómo comportarse, pero éstas suelen llevar una gran carga de ansiedad.

Otras veces, la ansiedad es parte de un bloqueo. En estos casos, la persona no puede pensar nada porque está bloqueada, y generalmente, tampoco emite otra respuesta encaminada a afrontar la situación.

Esta forma de comportamiento tiene grados. Puede ir desde una respuesta correcta, que afronta la situación, aunque con nerviosismo interno o externo, hasta el descrito bloqueo, en el que la persona no emite más respuesta que la ansiedad.

4. *Agresividad:*

Conducta: elevación de la voz, portazos, insultos, etc.

Pensamiento: "ya no aguanto más", "esto es insoportable", "tengo que decirle algo como sea", "a ver si se cree que soy idiota".

Esta conducta, a veces, sigue a la de ansiedad. La persona se siente tan ansiosa, que tiene necesidad de estallar, con la idea, además, de tener que salir airoso de la situación.

3.7 Aceptación y oposición asertiva:

Según Kelly, J. (2002,175) ***Oposición asertiva*** "es la capacidad de un individuo de oponerse a, o rechazar la conducta o comentario inaceptable del antagonista, y trata de conseguir una conducta más aceptable en el futuro"

El autor marca la diferencia entre agresividad y oposición asertiva, ya que si bien en ambas el individuo no acepta la conducta negativa del antagonista; en la agresividad se caracteriza por el poco respeto por los demás, tiende a generar desadaptación e implica

una descarga de comentarios beligerante. En cambio en la oposición asertiva el sujeto comunica de forma eficaz cuál es su postura, ofrece al antagonista un feedback sobre cómo le gustaría que se portara en el futuro, y su objetivo es comunicar los sentimientos de forma tranquila e invitar al antagonista a que cambie su conducta, no es descargar comentarios beligerantes sobre el otro.

Muchas veces los individuos se enfrenta con situaciones en que otras personas trata de imponer demandas, ejercer control, etc. Si el sujeto cede a estas demandas cuando no está de acuerdo surge un sentimiento de indefensión, pérdida de autoestima y de control. Pero si el mismo se comporta asertivamente se producen consecuencias positivas:

- 1- Provoca un cambio en la conducta del antagonista.
- 2- Paralelamente a que se produzca un cambio o no en la conducta del antagonista el sujeto sabrá que actuó correctamente.
- 3- El individuo presenta mayor percepción de autoeficacia en lugar de frustración o indefensión.

3.7.1 Componentes de la oposición asertiva:

-Contacto visual, afecto y volumen de voz:

El contacto visual consiste en la proporción de tiempo durante el que el cliente mira al interlocutor mientras está hablando. El tono emocional debe ser firme, convincente y apropiado a la situación conflictiva. La respuesta debe ser emitida de forma audible y clara.

-Gestos:

A los gestos están incluidos los movimientos de manos y brazos mientras se está hablando. Se trata de una conducta no verbal que añade énfasis a las respuestas asertivas y da la impresión de mayor aplomo durante la interacción.

-Comprensión de lo que el otro dice o expresión del problema:

Comprensión que indique la existencia y la naturaleza de una situación conflictiva o que transmita que entiende el punto de vista del antagonista. Es lo que se denomina “expresiones de entendimiento” o “expresión del problema”. Es una expresión de entendimiento no es una disculpa ni una autodescalificación, es un modo de iniciar la respuesta asertiva de manera no agresiva y asegurarse que la otra persona sabe hacia dónde van dirigidas las objeciones.

-Desacuerdo:

Una expresión de desacuerdo es toda verbalización que indique que la conducta de la otra persona es inaceptable y que no se está dispuesto a tolerarla.

-Petición de un cambio de conducta o propuesta de solución:

Como el objetivo último de la oposición asertiva es producir un cambio en la conducta del antagonista, es necesario sugerir una línea de acción más aceptable para el futuro.

Aceptación Asertiva: “Habilidad de un individuo para transmitir calidez y expresar cumplidos u opiniones a los demás cuando la conducta positiva de estos lo justifica” Según manifiesta Kelly (2002,175).

El individuo actúa como agente reforzante para los que lo rodean. La aceptación asertiva es apropiada siempre que esté a gusto con algún aspecto del comportamiento de otra persona y desee manifestarlo.

Con la aceptación asertiva el sujeto estará en disposición de modificar la conducta de los demás reforzando activa y directamente sus aspectos positivos.

3.7.2 Componentes de la aceptación asertiva:

-Contacto visual, afecto y volumen de la voz:

El afecto “ideal” consiste en un tono emocional cálido y cordial, presencia de sonrisas, etc.

El contacto visual consiste en la proporción de tiempo durante el que el cliente mira al interlocutor mientras este está hablando.

-Expresiones de elogio/aprecio:

El individuo elogia explícitamente la conducta positiva del interlocutor y/o expresa su aprecio hacia él, como por ejemplo: agradezco de verdad que me digas eso.

-Expresión de sentimientos personales:

Transmitir a la otra persona información acerca de los sentimientos positivos que nos ha producido su conducta. Esta conducta difiere del elogio en cuanto a que informa de los propios sentimientos personales, no alaba la conducta del otro.

-Conducta positiva recíproca:

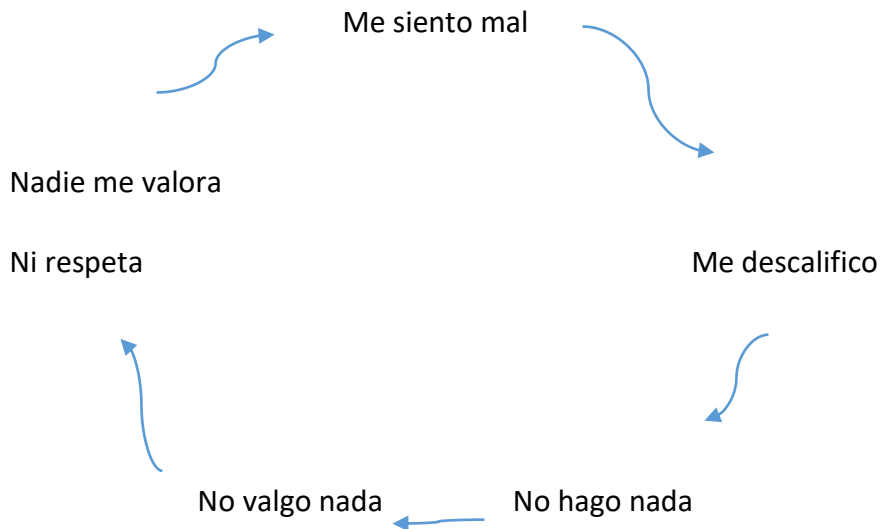
Dentro de la conducta del sujeto también puede haber un ofrecimiento de conducta positiva para corresponder a lo que ha hecho el otro. Puede ser devolver el favor, ofrecerle ayudarle en alguna tarea o actividad o hacer algo que al otro le guste.

3.8 Modelo integrativo del CECIDEP:

(Centro Científico de Desarrollo Psicológico)

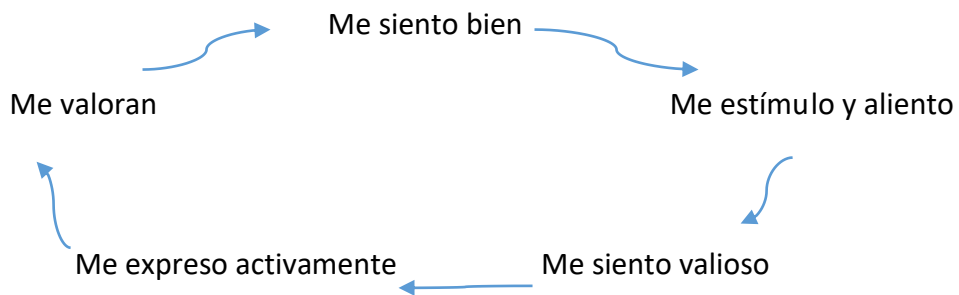
De acuerdo con el modelo integrativo rara vez una conducta o un desajuste psicológico obedece a una sola causa. Lo probable es que en las conductas poco asertivas de una persona, influyan muchas causas con importancia diferentes para cada persona. Lo importante es que las diversas causas que inhiben la conducta asertiva tienden a potenciarse mutuamente, y a generar verdaderos círculos viciosos antiassertivos.

Como por ejemplo:



3.9 Circulo virtuoso:

Consiste en avanzar lo que la persona pueda en evaluación, motivación, precisión y realismo perceptivo, procesos de discriminación, despliegue conductual, etc. Cada avance positivo en un área repercute positivamente en las otras. Se trata de que el círculo virtuoso se vaya enriqueciendo con nuevos componentes que adquieran cada vez mayor vigencia y energía.



Es importante aclarar que una conducta asertiva puede tener respuestas negativas de parte de las demás personas, es importante establecer los alcances y límites del fracaso, para no magnificar su impacto; lo que una persona es sus cualidades o defectos, no

dependen de una experiencia aislada. Es vital que la persona extraiga su autoimagen de su historia, de múltiples experiencias y no de una experiencia puntual.

3.10 El niño no asertivo: ¿Qué hacer?

Castanger (1996) En todas las clases hay niños que buscan llamar la atención y agradar a sus compañeros los cuales son denominados frecuentemente “payasos de la clase” y niños que son víctimas de estos. La mayoría de estos niños presentan problemas de asertividad.

La pregunta es ¿qué tienen que hacer los profesores? ¿Qué deben hacer los padres?

Las actitudes que ambos tienen que tomar son diferentes ya que las responsabilidades, el tiempo de dedicación y muchos otros factores son distintos. Algunas pautas generales para *padres*:

La asertividad se puede enseñar de forma directa o indirecta. Cuando hablamos de "forma directa" nos referimos a técnicas concretas a aplicar con un niño que muestra dificultades de asertividad. Cuando hablamos de "forma indirecta" es todo lo que podemos modificar en el niño sin que este se dé cuenta como puede ser reforzando conductas correctas o hacer de modelo con él.

Formas indirectas de enseñar asertividad:

En un primer momento antes que nada hay que escuchar al niño, esto significa dedicarle tiempo, dejarle en claro que nos interesa lo que nos cuenta, ser empático, y activos en la escucha.

Muchas veces el niño no nos cuenta que es lo que le pasa, quizás porque el tema que le preocupa es demasiado duro para él, o porque quizás no está acostumbrado a contar sus problemas.

En todo momento pero principalmente si el niño comienza a tener dificultades en sus relaciones es importante que los adultos le expliquen cuáles son sus derechos, es decir que tienen que incorporar a sus conversaciones alusiones a sus propios derechos.

Cuando vemos que el niño empieza a tener conductas que más adelante le pueden causar problemas podemos aplicar un programa de "modificación de conductas" esto consiste en estar muy atentos a sus comportamientos y reforzar por medio de halagos, atención especial las conductas que se aproximen a la correcta y debemos de ignorar toda expresión de no asertividad o agresividad. La cuestión no es halagar al niño por cualquier cosa, sino dirigir nuestra atención a lo que queremos modificar y esperar manifestación de conductas correctas para reforzarla.

Otro ítem importante al tener en cuenta es el lenguaje, un lenguaje positivo implica expresarse en forma afirmativa y fijarse en lo positivo de una situación o en cómo puede solucionarse la próxima vez. Un lenguaje negativo hará énfasis en lo erróneo de la situación y caerá en argumentos reiterativos del estilo "otra vez...", "siempre haces.....", etc.

Formas directas de enseñar asertividad:

Muchos problemas tanto en adultos como en niños se mantienen no solo porque la persona no sea consciente de ellos, sino porque no sabe la forma de combatirlos. La persona sabe que debería hacer pero no sabe cómo hacerlo.

Cuando un niño relate con preocupación su conducta no asertiva y/o hayamos observado que tiene problemas en su relación con los demás, podemos iniciar una especie de "trabajo en equipo con él". Podemos hacer consciente al niño de que tiene dificultades y que existen métodos para poder modificarlos, para esto es importante que el adulto crea en esta solución, de lo contrario si está angustiado o tiene mucha prisa para que el niño mejore, este lo percibe.

A su vez pueden ir estableciendo metas, definiendo concretamente que es lo que quiere cambiar., podrían ensayar conductas asertivas, es importante ofrecerle al niño varios tipos de conductas, esto fomenta su capacidad de decisión ya que será él el que elija cual estrategia le gusta más, y si la técnica elegida le falla podrá contar con otra alternativa.

Otra alternativa es ilustrar el problema contándole una historia sobre otra persona que pasó por situaciones similares, pasándola mal (el ejemplo puede ser real o inventado).

Es importante tener en cuenta que siempre hay que ir paso a paso, ni los padres ni los niños deben pretender que el niño sea asertivo de golpe.

Hay que tener en cuenta que lo reforzable con lo que se va a halagar al niño es el desafío, el intento de superación, no el éxito. Es importante ayudarlo a sentirse bien consigo mismo aun en situaciones de derrota porque si no el niño no querrá repetir estrategias de afrontamiento.

En el caso de que el niño muestre su conducta no asertiva delante de los padres, lo que se debe hacer es que sea conciente del error que está cometiendo y corregirle:

- Descripción de la conducta que está realizando
- Darle una razón por la que debe cambiar
- Reconocer los sentimientos del niño.
- Formular claramente lo que se espera: recordándole lo ensayado.

No se debe rechazar, generalizar, ni insultar, evitar los silencios, amenazas, evitaciones despreciativas, ya que todo esto estanca al niño en su problema.

El *docente* si observa alguno de estos problemas en la clase puede actuar para formar en el alumno conducta asertiva:

- generando debates y discusiones en la clase, y haciéndole ser partícipe.

- Reforzando cualquier manifestación asertiva para que exhiba el niño.
- Colocar lo junto con alumnos que le refuercen por ser amables con él.
- A la hora de formar grupos de trabajo poner a los alumnos no asertivos pasivos con compañeros que le permitan expresarse.
- Exponer a los padres del alumno no asertivo la situación del mismo.

Capítulo 4

Adolescencia:

Pubertad:

4.1 Definición de pubertad:

Según Moreno, A. Y Del Barrio, C. (2000) la *pubertad* es el largo proceso de cambios biológicos diversos que desembocan en la maduración completa de los órganos sexuales y por lo tanto, en la capacidad de reproducción, este comienzo es entre los 9 y 16 años, y marca el inicio de la adolescencia.

El término en su origen hace referencia a la aparición del vello púbico, ya que está emparentado con los términos latinos *pubertas* (vello/barba) y *pubes* (pubis/juventud).

En general las niñas empiezan a experimentar los cambios asociados a la pubertad alrededor de los 11 años como promedio (entre 9 y 13 años como rango normal), dos años antes que los chicos, quienes alrededor de los 13 perciben los primeros cambios. Pero al mismo tiempo existen variaciones individuales muy amplias dentro de cada sexo.

Por otro lado existe además una variación intraindividual, ya que no se da una sincronía en el ritmo con el que se pasa por estos cambios.

4.2 Cambios físicos en la adolescencia:

En la adolescencia se destaca la brevedad y rapidez de los cambios que se producen. Como han señalado Bruhn y Philips (1985), el adolescente se encuentra en una etapa de búsqueda de una imagen que no conoce en un mundo que apenas comprende y con un cuerpo que está comenzando a descubrir.

La adolescencia es una etapa de transición entre la niñez y la edad adulta, que actualmente se sitúa entre los 12 y los 20 años, donde se observan los cambios físicos propios de la pubertad particularmente el denominado "estirón puberal" con un marcado aumento en el crecimiento del cuerpo que se distribuye asincrónicamente, comienza por

las extremidades- manos y pies, brazos y piernas- y alcanza finalmente el tronco, los cambios cognitivos relacionados con la adquisición del pensamiento abstracto, el desarrollo de un sistema de valores propios, los cambios relativos a la consolidación de su identidad y una significativa variación en el ámbito de las relaciones sociales, en este momento conceden una gran importancia a las relaciones con sus iguales (pertenencia y aceptación). También en este momento se da importancia a la comparación social, lo que normalmente hace el adolescente es comparar las cualidades altamente valoradas en una situación social determinada, la mayoría se compara con otros adolescentes y con modelos que aparecen en los medios de comunicación para valorar su aspecto físico, rendimiento intelectual, etc. Por lo tanto es a través de la interacción con los demás como interiorizamos los patrones de conducta que se consideran adecuados en un determinado contexto.

Según manifiesta Stone, L. J. & Crurch J. (1995) como ya habíamos mencionado anteriormente en ambos sexos las extremidades y el cuello crecen más rápido que la cabeza y el tronco. También cambian las proporciones faciales, la nariz y la barbilla se hacen más prominentes.

En los varones se produce un notorio estrechamiento de la espalda y en las niñas se dilata la pelvis. Y a ambos les crece el vello púbico.

Es indudable que el adolescente en su rápido crecimiento, parece a menudo no saber qué hacer con sus brazos y sus piernas, sus nuevos impulsos e inquietudes lo toman por sorpresa, y los varones tienen dificultades para controlar las variaciones de su voz.

4.3 El impacto psicológico de los cambios puberales:

Moreno, A. & Del Barrio, C. (2000) el cuerpo se modifica en tamaño y forma, por lo que en estas edades se observa torpeza en los intentos por adaptarse a esos cambios. El cuerpo transforma su funcionamiento y hay que asimilar nuevas experiencias corporales.

En algún momento del desarrollo el adolescente se pregunta quién es y qué hacer con su cuerpo. Al mismo tiempo, los cambios puberales pueden influir en la inserción en el grupo de coetáneos y en las relaciones con el otro sexo. Los púberes se comparan con los otros y en general se sienten incómodos con los cambios vertiginosos del cuerpo, tratando a veces de ocultarlos.

Los púberes son la misma persona en un cuerpo diferente, en cuanto a la identidad no solo se refiere a la noción de ser una entidad diferente a los demás que se va desarrollando a lo largo de la infancia, sino también al sentimiento de continuidad de sí mismo y al conocimiento firme de como aparecemos ante los demás.

El impacto de la maduración implica factores biológicos, cognitivos, conativos, interpersonales y culturales.

El adolescente en este momento tiene un sentido crítico exacerbado, siguiendo aparentemente normas idealizadas de atracción física. Esto los lleva a sentirse incómodos, feos, torpes, inseguros, a juzgar con rígidos parámetros la apariencia física de los otros, sean de su edad o sobre todo adultos, a adoptar con igual rigidez normas en cuanto a su propia indumentaria y aspecto físico.

Es por todo esto que la función que desempeñan las características físicas en la propia estima es muy elevada, principalmente en los primeros años de la adolescencia.

El impacto del contexto del adolescente se relaciona con la forma en que se viven estos cambios biológicos. Es decir que tanto el medio social, así como las reacciones específicas de los compañeros y la familia, determinan en buena medida la representación que los adolescentes elaboran de la pubertad y el significado que le confieren. Otro papel importante lo ocupan los medios de comunicación ya que los mismos transmiten patrones y valores relacionados con la apariencia física y la sexualidad.

En estos primeros años adolescentes sabemos que la presión del grupo de compañeros ocupa un papel muy destacado. Tanto la apariencia física como los comportamientos

relativos de la sexualidad se juzgan y en muchas ocasiones de forma muy rígida, se crean y se refuerzan dentro del propio grupo. De este modo surgen muy diferentes estéticas ligadas a las diversas procedencias sociales e ideológicas de cada grupo juvenil.

Como ya habíamos mencionado anteriormente el tema central de la adolescencia es la búsqueda de identidad, de la sensación de ser uno mismo frente al mundo en general. La autoconciencia del adolescente se traduce en gran medida en una incómoda autoobservación en la preocupación por sus cualidades. El adolescente se preocupa por la posición que ocupa según una gran variedad de criterios: el dinero que tiene para gastar, su aspecto físico, su inteligencia, su ingenio, su osadía, su capacidad de cumplir las exigencias de su conciencia moral. Pero su principal preocupación como ya habíamos mencionado se refiere a los progresos que realiza en el camino hacia la madurez física. (Stone, L. J. & Crurch, J., 1995)

Tanto la maduración prematura y la tardía tienen consecuencias de tipo social, en el modo en que el joven se adapta, y de tipo psicológico, en el modo en que se ve así mismo, tanto en comparación con los compañeros como en términos de su impresión subjetiva de la manera en que los demás lo perciben.

Moreno, A. & Del Barrio, C. (2000) agregan que por todo esto es importante que los adultos conozcan los cambios que produce la pubertad y así entender la relevancia que con razón le otorgan a los propios adolescentes. La pubertad significa madurez biológica, desarrollo de la identidad, nuevas formas de relación con los otros, asunción de nuevos papeles. Estas tareas implican relatos importantes para los adolescentes en cuyo logro no se participa tratándolos de “pavos”, superficiales, feos o bellísimos.

Capítulo 5

**Aspecto
metodológico:**

5.1 Problema de investigación:

Se estima que los niños víctimas de bullying poseen un nivel inferior de asertividad y habilidades sociales que los niños que no son víctimas de este fenómeno, debido a las situaciones que tienen que vivir a diario en el ámbito educativo.

Entendemos a este fenómeno como la agresión física, psicológica, verbal, social, o cibernético sobre otro niño de forma reiterada y prolongada en el tiempo. Este fenómeno puede causar un alto grado de malestar en los niños, afectando todas las áreas de su vida, influyendo especialmente en sus habilidades sociales, asertividad, autoestima, tipo de afrontamiento y autoconcepto entre otras. Es relevante el grado de alcance que esto tiene en la vida del niño, causando ansiedad, depresión, problemas en sus relaciones interpersonales; afectando su calidad de vida e incluso llegando hasta el suicidio si esta situación continua.

Debido a que este es un problema que no sólo incluye al alumno que es víctima y al agresor, sino también a los testigos y a su contexto en general, hoy día este fenómeno ha adquirido una gran relevancia social, a tal punto que el 11 de septiembre del año 2013 se aprobó la Ley N° 26892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Esta ley es de *carácter relacional* es decir apunta a explicar los comportamientos violentos como producto de la trama de relaciones que se dan en un contexto determinado.

5.2 Objetivos:

Los Objetivos de esta investigación se refieren a:

- Demostrar la importancia de la asertividad como variable relacionada con el bullying

- Demostrar la importancia de las habilidades sociales como variable relacionada con bullying
- Informar y dar herramientas a los alumnos para mejorar sus habilidades sociales y asertividad.

5.3 Tipo de investigación:

Esta investigación tiene en enfoque cuantitativo. Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006), el enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la anterior y no es posible saltar ninguna. Entre sus características principales se destacan:

- El investigador plantea un problema de estudio delimitado y concreto.
- De acuerdo a lo investigado se construye un marco teórico.
- La recolección de datos se fundamenta en la medición, utilizando instrumentos estandarizados y aceptados por la comunidad científica.
- Los datos, que son resultados de mediciones, se representan mediante números que serán analizados por métodos estadísticos.

Tipo de estudio:

En este trabajo utilizaremos un tipo de estudio *descriptivo*, ya que se busca especificar las propiedades, características de un grupo. Se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta una serie de información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga. Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006)

5.4 Tipo de diseño:

El diseño es de tipo no experimental, específicamente se trata de encuestas transversales, con muestra no probabilísticas.

5.5 Descripción de la muestra:

La muestra pertenece a tres cursos de la escuela Santo Tomás de Aquino, de la ciudad de Mendoza. La misma está compuesta por 71 alumnos de 13 años. En el presente trabajo los participantes serán elegidos de manera intencional.

5.6 Instrumentos y materiales de evaluación:

En un primer momento cada cuestionario fue adaptado lingüísticamente a la cultura local por jueces especialistas en trabajo con adolescentes.

Luego se administraron a cinco adolescentes los cuestionarios a fin de verificar si los mismos se entendían y se cambiaron aquellas palabras confusas.

❖ **Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales.** (Adaptación del Cuestionario creado por: Ortega, R. Mora-Merchán, J.A. y Mora, J. ;Universidad de Sevilla, España, 1995)

Las principales características del cuestionario son:

- Las preguntas se han formulado para que todos los alumnos independientemente del papel que tengan en el problema, puedan aportarnos información relevante sobre el mismo. Esto no excluye la presencia de preguntas dirigidas de forma expresa a víctimas e intimidadores.

- Dentro de las preguntas que aparecen en el cuestionario se recoge información no sólo de las experiencias de malos tratos entre escolares, sino también de la estructura familiar, satisfacción con la vida familiar, relaciones sociales con los alumnos, grado de satisfacción con la escuela y propuestas de intervención para padres, profesores e iguales, que los propios alumnos formulan con el problema.

Campo 1: Variables sociodemográficas:

- ¿Con quién vives?(preg 1)
- ¿Cuántos hermanos tienes?(sin contarte a ti)(preg2)

Campo 2: Tipología de alumnos implicados:

Preguntas directamente dirigidas a valorar la autoidentificación de los alumnos como participantes en situaciones de intimidación o victimización.

- ¿Cuántas veces te han tratado mal alguno de tus compañeros o compañeras?(preg. 10)
- ¿Cuántas veces has participado en situaciones de tratar mal a tus compañeros? (preg 24)

A partir de las respuestas en estos ítems, hemos establecido una clasificación de los alumnos en función del papel que toman en las situaciones de malos tratos entre compañeros.

Campo 3: Las víctimas:

Se integran en este campo las cuestiones relacionadas con las características de los alumnos que se autoidentifican como víctimas:

- Si tus compañeros te han intimidado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones? (preg 11)
- ¿Hay alguien más que te trate mal con frecuencia?(Preg 12)
- Si te han tratado mal en alguna ocasión¿ Por qué crees que lo hicieron? (preg 13)
- Si alguien te trata mal ¿Hablas con alguien de lo que sucede? (preg 18)
- ¿Qué piensas de los niños que tratan mal a otros compañeros? (preg 25)
- ¿Qué sueles hacer cuando un compañero trata mal a otro? (preg 27)

Campo 4: Los intimidadores:

Preguntas relacionadas con la participación y las experiencias de los alumnos identificados como intimidadores:

- ¿En qué clase están los chicos que suelen tratar mal a sus compañeros? (preg 14)
- ¿Quiénes suelen ser los que tratan mal a sus compañeros? (preg 15)
- ¿Serías capaz de tratar mal a alguno de tus compañeros en alguna ocasión? (preg 19)
- Si has tratado mal a alguno de tus compañeros en alguna ocasión ¿te ha dicho alguien algo al respecto? (preg 20)
- Si has participado de situaciones en las que has tratado mal a alguno de tus compañeros ¿Por qué razones lo hiciste? (preg 21)
- ¿Qué sueles hacer cuando un compañero trata mal a otro? (preg 27)

Campo 5: Los intimidadores victimizados:

En este campo se combinan preguntas de los dos últimos campos (pregs 11, 12, 13, 18, 19, 20, 21, 25 y 27) para conocer las particularidades de este tipo de alumnos.

Campo 6: Los espectadores:

Preguntas relacionadas con el papel de estos alumnos en situaciones de tratarse mal y la interpretación que los mismos hacen:

- ¿Serías capaz de tratar mal a alguno de tus compañeros en alguna ocasión? (preg 19)
- ¿Qué piensas de los chicos que tratan mal a otros compañeros? (preg 25)
- ¿Por qué crees que algunos chicos tratan mal a otros? (preg 26)
- ¿Qué sueles hacer cuando un compañero trata mal a otro? (pag 27)

Campo 7: Caracterización de las situaciones de malos tratos: Se han considerado las preguntas sobre los lugares de riesgo, las formas empleadas para tratarse mal y la cantidad de episodios conflictivos que los alumnos viven.

- ¿En qué lugares suelen producirse estas situaciones de tratar mal? (preg 16)
- ¿Cuáles son a tu parecer las dos formas más frecuentes de tratarse mal entre compañeros? (preg 22)
- ¿Con qué frecuencia se dan estas situaciones de tratarse mal en tu colegio? (preg 23)

Campo 8: Las relaciones interpersonales en la escuela:

En este campo se analizan las preguntas que exploran la satisfacción con las relaciones entre compañeros, con los profesores, la escuela, el número de amigos o las experiencias de aislamiento social:

- ¿Cómo te llevas con la mayoría de tus compañeros y compañeras? (preg 5)
- ¿Cuántos buenos amigos (amigos y amigas de verdad) **tenes** en tu colegio? (preg 6)
- ¿Te has sentido en alguna ocasión aislado o rechazado por tus compañeros? (preg 7)
- ¿Cómo te tratan tus profesores? (preg 8)
- ¿Cómo te va en el colegio? (preg 9)

Campo 9: Vida familiar:

Se han considerado actividades que se realizan habitualmente en la familia y el grado de satisfacción que el alumno tiene en relación a ellas.

- ¿Cómo te sentís en tu casa? (preg 3)
- Señala cuáles de estas situaciones suceden en tu casa (preg 4)

Campo 10: La solución del problema:

Se incluyeron todas las preguntas que tienen que ver con intervención/solución a la situación de tratarse mal entre compañeros.

- ¿Quién suele intervenir para parar las situaciones en que se están tratando mal?(Preg 17)
- ¿Crees que habría que solucionar este problema? (Preg 28)
- ¿Qué tendría que suceder para que se arreglase?(Preg 29)

Campo 11: Aportaciones libres:

Se analizan las respuestas a la última pregunta del cuestionario, de carácter abierto.

- Si tienes algo que agregar sobre el tema que no hayamos preguntado, puedes escribirlo a continuación. (preg 30)

Resolución del test:

Para establecer una clasificación de los alumnos, hemos considerado la información que nos proporcionan las preguntas 10 y 24 del cuestionario. El hecho de cruzar la información es de gran importancia, ya que de lo contrario no podríamos conocer la imagen real que tienen los alumnos de su participación en el problema.

¿Cuántas veces has participado en situaciones de tratar mal a tus compañeros?				
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces
Preg 10:¿Cuántas veces te han tratado mal alguno de tus compañeros?	Nunca	Espectadores	Espectadores	Intimidadores
	Pocas veces	Espectadores	Espectadores	Intimidadores
	Muchas veces	Victimas	Victimas	Intimidadores victimizados

Los espectadores se encuentran presentes en muchas situaciones de conflicto, constituyendo un apoyo más o menos pasivo a cualquiera de los alumnos implicados, modulando con su conducta la de sus compañeros.

- ❖ **Escala de comportamiento asertivo para niños (CABS)** (Wood, Michelson y Flynn (1978)

Se evaluaron los patrones conductuales asertivos, agresivos y de retraimiento.

Se eligió esta escala ya que mide el grado de asertividad que presenta el niño y apunta a situaciones cotidianas de los niños con un lenguaje simple y comprensible.

Esta escala se estructura en 27 preguntas sobre situaciones cotidianas con cinco opciones de respuesta para cada una.

Cada ítem indaga sobre situaciones tales como pedir favores, dar y recibir cumplidos, ejecutar quejas, manifestar emociones y empatía, mantener y terminar conversaciones, responder a insultos y expresar sentimientos positivos y negativos. (Michelson y otros, 1987)

Las posibilidades de respuesta representan conductas asertivas, agresivas y de retraimiento. Existen dos niveles de respuestas en el caso de las agresivas y de retraimiento.

A los niños se les plantea una situación y deben marcar, en la hoja de respuestas, la letra que corresponde a la respuesta conductual que ellos efectuarían en la circunstancia planteada.

Las conductas asertivas se puntúan con 0 puntos, las agresivas de mayor grado con 2 puntos y las de menor grado con 1. Las respuestas de retraimiento se puntúan con -2 puntos las de mayor grado y -1 punto las de menor grado. (Michelson y otros, 1987)

Esta escala arroja sus resultados en datos porcentuales, indicando qué porcentaje de respuestas asertivas, agresivas y de retraimiento presenta cada niño.

❖ **Cuestionario Messy Escala Matson para la Evaluación de Habilidades Sociales con Jóvenes** (Matson, Rotatori & Helsel, 1983)

Permite evaluar habilidades sociales específicas implicadas en comportamientos adaptativos, como también en comportamientos no adaptativos, considerando la relación con los pares y adultos. La misma evalúa específicamente sobreconfianza, celos, soberbia;

agresividad, conducta antisocial; habilidades sociales apropiadas, amistad y soledad, ansiedad social.

La misma posee 25 ítems y se evalúa con la escala tipo Likert de 4 puntos: 1=nunca, 2= a veces, 3= a menudo, 4=siempre.

A mayor puntuación un nivel más alto de comportamiento inadecuado (dimensión de comportamiento negativo) o adecuado socialmente (dimensión de comportamiento positivo).

Luego de la administración de los test, a modo de devolución por la predisposición de los alumnos y a modo de compromiso social, se brindaron dos talleres, sobre asertividad y habilidades sociales.

5.7 Procedimiento:

En un primer momento se realizó un contacto con el colegio para poder tomar los tests.

Se tomaron las encuestas a los alumnos, previamente habiéndoles contado los motivos de la investigación, informando que estos son anónimos y contestando las dudas que surjan.

Una vez que se tomaron todas las técnicas se realizaron los talleres a modo de devolución, en el primer taller se explicó que es la asertividad, y se realizaron ejercicios de manera interactiva para que los alumnos puedan diferenciar entre conducta agresiva, asertiva y pasivas.

Luego se realizó un segundo taller donde se tuvieron en cuenta las habilidades sociales utilizando específicamente la "Técnica de resolución de problemas".

Capítulo 6

Presentación de datos y análisis de resultados

Presentación de datos y análisis de resultados:

Procederemos a exponer los datos recogidos por medio de **TABLAS**.

Comenzaremos describiendo los resultados obtenidos por la administración del cuestionario “Intimidación y maltrato entre iguales”. Luego se expondrán los datos de la “Escala de comportamiento asertivo para niños” (CABS) y por último el “Cuestionario Messy Escala Matson para la Evaluación de Habilidades Sociales con Jóvenes”

-“Cuestionario de intimidación y maltrato entre iguales”:

A continuación se expondrán los datos que tengan resultados relevantes, las tablas con el resultado del test completo se puede ver en el anexo. En este test es donde se separa a los alumnos en cuatro Categorías: intimidadores, victimas, espectadores e intimidador victimizado (si bien esta última categoría sale en las tablas no se tuvo en cuenta debido a que es un solo alumno).

4. Señala cuáles de estas situaciones suceden en tu casa (Puedes elegir más de una respuesta).

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores Victimizados
Discusiones	100%	69,84%	100%	50%
Excursiones, fiestas		26,98%		
Peleas(algunos se pegan)		7,94%		
Otras		20,63%		50%

5. ¿Cómo te llevas con la mayoría de tus compañeros?

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores Victimizados
Bien	25%	87,30%	100%	

Ni bien ni mal	75%	12,70%		100%
Mal				

7. ¿Te has sentido en alguna ocasión aislado o rechazado por alguno de tus compañeros?

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores Victimizados
Nunca		44,44%	100%	
Pocas veces	50%	53,97%		
Muchas veces	50%	1,59%		100%

10. ¿Cuántas veces te ha tratado mal alguno/s de tus compañeros?

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores Victimizados
Nunca		55,55%	100%	
Pocas veces		44,44%		
Muchas veces	100%			100%

11. Si tus compañeros te han tratado mal en alguna ocasión ¿Desde cuándo se producen estas situaciones?

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores Victimizados
Nadie me ha tratado mal	25%	74,6	66,67%	
Desde hace una semana		6,35%		
Desde hace un mes		7,94%		
Desde principio de curso		7,94%		
Desde siempre	75%	3,17%	33,33%	100%

12. ¿Hay alguien más que te trate mal con frecuencia?

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores Victimizados
No	25%	88,89%	75%	
Si	75%	11,11%	25%	100%

13. Si te han tratado mal en alguna ocasión ¿Por qué crees que lo hicieron? (Puedes elegir más de una respuesta).

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores Victimizados
Nadie me ha tratado mal nunca	16,67%	40,54%	100%	
No lo sé	16,67%	10,81%		
Porque los provoqué	16,67%	9,46%		
Porque soy diferente a ellos	33,33%	8,11%		25%
Porque soy más débil		4,05%		
Por molestarte		8,11%		25%
Por gastarme una broma	16,67	17,57%		25%
Otros..		1,35%		25%

16. ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de tratarse mal? (Puedes elegir más de una respuesta).

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores Victimizados
No lo sé	20%	22,78%		
En la clase	40%	32,91%	50%	33,33%
En el patio	40%	24,05%	50%	33,33%
En la calle		15,19%		
Otros...		5,06%		33,33%

18. Si alguien te trata mal ¿Hablas con alguien de lo que sucede? (Puedes elegir más de una respuesta).

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	intimidadores victimizados
Nadie me trata mal	25%	41,18%	100%	
No hablo con nadie	50%	22,06%		
Con los profesores		1,47%		
Con mi familia		17,65%		100%
Con compañeros	25%	17,65%		

21. Si has participado en situaciones donde has tratado mal a tus compañeros ¿Por qué razones lo hiciste? (Puedes elegir más de una respuesta)

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	intimidadores victimizados
No he tratado mal a nadie		50%		100%
No lo se		4,41%		
Porque me provocaron	75%	23,53%	25%	
Porque son distintos en algo (gitano, etc)	25%	4,41%	50%	
Porque eran más débiles				
Por molestar		4,41%	25%	
Por gastar una broma		13,24%		
Otros...				

24. ¿Cuántas veces has participado en situaciones de tratar mal a tus compañeros?

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	intimidadores victimizados
Nunca	50%	55,56%		
Pocas veces	50%	44,44%		
Muchas veces			100%	100%

27. Qué sueles hacer cuando un compañero trata mal a otro?

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	intimidadores victimizados
Nada, paso del tema	25%	9,52	33,33%	
Nada, aunque debería hacer algo para parar la situación.	50%	23,81%	33,33%	100%
Aviso a alguien que pueda parar la situación.		20,63%		
Intento cortar la situación personalmente	25%	46,03%	33,33%	

Como resultado de esto se observa que el 100% de las víctimas e intimidadores manifiestan que en su casa hay discusiones. Hay que tener en cuenta que esta pregunta daba la posibilidad de marcar más de una respuesta pero los alumnos marcaron exclusivamente que lo que se producía en su casa eran discusiones. Por otra parte aunque hay respuestas variadas en los testigos, el 69,84% también optó por el ítem discusiones, lo que concuerda con la teoría de la importancia que tiene la familia en estos casos. Algunos factores que manifiesta Senovilla son, entre otras cosas, el reparto de roles entre los familiares, la situación socioeconómica de la familia, las tensiones matrimoniales.

El 75% de los alumnos víctimas de bullying manifiestan que no se llevan bien ni mal con sus compañeros, mientras que el 100% de los intimidadores manifiestan que se llevan bien y el 87,3% de los espectadores opinan lo mismo.

Cuando se les pregunta si se han sentido rechazados o aislados por sus compañeros el 50% de las víctimas manifiestan que pocas veces y el otros 50% muchas veces. El 53,97% de los espectadores manifiesta que pocas veces mientras la totalidad de los intimidadores indican que nunca se han sentido rechazados.

Los alumnos intimidadores manifiestan que nunca los han tratado mal sus compañeros, mientras que las víctimas opinan que muchas veces los han tratado mal y en la mayoría de

los casos ha sido porque son diferentes a ellos, mientras que los espectadores manifiestan que no los han tratado mal o que si lo hacen es por una broma.

El 75% de los alumnos victimas de bullying manifiestan que los han tratado mal desde siempre, mientras que el 66,67% los intimidadores manifiestan que nunca los han tratado mal. Esto indica que se está hablando de bullying no de un hecho aislado como se ve en la teoría.

La mayoría de los alumnos manifiestan que la situación de tratarse mal se produce en el patio de la escuela o en clase. Y cuando se les pregunta con qué frecuencia se dan estas situaciones de tratarse mal en su colegio el 75% de las victimas indican que esta situación se da muchas veces, mientras que el 79,37% de los espectadores y el 66,67% de los alumnos intimidadores marcaron que esta situación se produce pocas veces en su colegio. Lo que muestra la importancia del colegio en estos casos ya que donde se producen la mayoría de los maltrato es dentro del mismo, es por esto que Senovilla manifiesta que una forma de parar esto es que los profesores estén más atentos, y vigilen el patio del colegio y la salida de los baños.

La forma más frecuente de tratarse mal entre compañeros según la mayoría de los alumnos es poner sobrenombres o dejar en ridículo, lo que a esta edad en la cual se encuentran en la pubertad es muy importante la opinión de sus iguales, estos sobrenombres en la mayoría de los casos estas relacionados con el aspecto físico, en este momento según manifiestan Moreno, A & Del Barrio, C. (2000) El adolescente tiene un sentido crítico exacerbado, siguiendo aparentemente normas idealizadas de atracción física. Esto los lleva a sentirse incómodos, feos, torpes, inseguros, a juzgar con rígidos parámetros la apariencia física de los otros.

El 50% de los alumnos intimidadores manifiestan que algunos chicos tratan mal a otros porque son más fuertes, mientras que las opiniones de los demás alumnos estas divididas.

El 50% de las “víctimas” manifiestan que no hablan con nadie del tema y que cuando ven que esto está sucediendo no hacen nada para parar la situación, aunque deberían hacerlo. A esto hace referencia Abrahan, Rosenfeld, Toledo, 2004 cuando habla de la cultura del silencio y de cómo esto hace que se consolide cada vez más el círculo del bullying.

Por último el 75% de las víctimas, el 84,13% de los espectadores y el 66,67% de los intimidadores piensan que deberían solucionar este problema. Pero sin embargo cuando se les pregunta qué se podría hacer, la mayoría manifiesta que no sabe cómo se podría solucionar. Pero opinan que los profesores deberían sancionar, poner más atención, hablar con la familia de los alumnos que tratan mal a otros, prestarles más atención; que desde las familias deberían charlar, preguntarles a los chicos que les sucede, y como compañeros ayudar, no tratar mal a nadie y respetarse.

“Escala de comportamiento asertivo para niños (CABS)”

En el test podemos encontrar el porcentaje de respuestas asertivas, agresivas e inhibidas que presenta cada alumno hacia otro chico y hacia un adulto. Los alumnos están divididos en víctimas, intimidadores, intimidadores victimizados y espectadores.

Victimas

Alumno	Otro chico			Adulto		
	Agresividad	Asertividad	Inhibición	Agresividad	Asertividad	Inhibición
n°3	11,11%	55,56%	33,33%	11,11%	59,26%	29,63%
n°29	18,52%	62,96%	18,52%	18,52%	48,15%	33,33%
n°32	18,52%	55,56%	25,93%	7,41%	59,26%	33,33%
n°71	88,89%	11,11%		74,07%	14,81%	11,11%
	34,26%	46,30%	25,93%	27,78%	45,37%	26,85%

Intimidadores:

Alumno	Otro chico			Adulto		
	Agresividad	Asertividad	Inhibición	Agresividad	Asertividad	Inhibición
n°4	48,15%	25,93%	25,93%	11,11%	37,04%	51,85%

n°35	18,52%	44,44%	37,04%	37,04%	33,33%	29,63%
n°67	37,04%	22,22%	40,74%	48,15%	14,81%	37,04%
	34,57%	30,86%	34,57%	32,10%	28,39%	39,51%

Intimidadores victimizados:

Alumno	Otro chico			Adulto		
	Agresividad	Asertividad	Inhibición	Agresividad	Asertividad	Inhibición
n°6	11,11%	62,96%	25,93%	7,41%	62,96%	29,63%

Espectadores:

Alumno	Otro chico			Adulto		
	Agresividad	Asertividad	Inhibición	Agresividad	Asertividad	Inhibición
n°1	37,04%	44,44%	18,52%	34,04%	40,74%	22,22%
n°2	25,93%	48,15%	25,93%	18,52%	55,56%	25,93%
n°5	7,71%	74,07%	18,52%	3,70%	81,48%	14,81%
n°7	22,22%	66,67%	11,11%	11,11%	70,37%	18,52%
n°8	22,22%	51,85%	25,93%		48,15%	51,85%
n°9	11,11%	77,78%	11,11%	11,11%	77,78%	11,11%
n°10	7,41%	59,26%	33,33%	7,41%	51,85%	40,74%
n°11	3,70%	77,78%	18,52%	3,70%	74,07%	22,22%
n°12	14,81%	51,85%	33,33%	18,52%	29,63%	51,85%
n°13	29,63%	37,04%	33,33%	11,11%	44,44%	44,44%
n°14	18,52%	48,15%	33,33%	18,52%	37,04%	44,44%
n°15	7,41%	74,07%	18,52%		74,07%	25,93%
n°16	22,22%	66,67%	11,11%	18,52%	66,67%	14,81%
n°17	74,07%	11,11%	14,81%	74,07%	7,41%	18,52%
n°18	33,33%	33,33%	33,33%	37,04%	22,22%	40,74%
n°19	11,11%	70,37%	18,52%	14,81%	44,44%	40,74%
n°20	18,52%	74,07%	7,41%	3,70%	85,19%	11,11%
n°21	7,41%	66,67%	25,93%	3,70%	59,26%	37,04%
n°22	26,63%	59,26%	11,11%	37,04%	44,44%	18,52%
n°23	33,33%	55,56%	11,11%	7,41%	55,56%	37,04%

n°24	18,52%	48,15%	33,33%	14,81%	55,56%	29,63%
n°25	18,52%	70,37%	11,11%	18,52%	51,85%	29,63%
n°26	3,70%	74,07%	22,22%	29,63%	59,26%	11,11%
n°27	59,26%	14,81%	25,93%	29,63%	33,33%	37,04%
n°28	25,93%	40,74%	33,33%	11,11%	59,26%	29,63%
n°30	11,11%	74,07%	14,81%	11,11%	77,78%	11,11%
n°31	25,93%	55,56%	18,52%	14,81%	48,15%	37,04%
n°33	25,93%	40,74%	33,33%	18,52%	44,44%	37,04%
n°34	14,81%	66,67%	18,52%	11,11%	62,96%	25,93%
n°36	3,70%	70,37%	25,93%	3,70%	70,37%	25,93%
n°37	7,41%	70,37%	22,22%	14,81%	59,26%	25,93%
n°38	51,85%	40,74%	7,41%	14,81%	62,96%	25,93%
n°39	7,41%	44,44%	48,15%	14,81%	33,33%	51,85%
n°40	18,52%	70,37%	11,11%	11,11%	70,37%	18,52%
n°41	7,41%	85,19%	7,41%	7,41%	85,19%	7,41%
n°42	11,11%	48,15%	40,74%	7,41%	44,44%	48,15%
n°43	29,63%	51,85%	18,52	29,63%	51,85%	18,52%
n°44	29,63%	48,15%	22,22%	22,22%	48,15%	29,63%
n°45	7,41%	66,67%	25,93%	18,52%	55,56%	25,93%
n°46	7,41%	44,44%	48,15%	7,41%	40,74%	51,85%
n°47	11,11%	62,96%	25,93%	18,52%	40,74%	40,74%
n°48	22,22%	51,85%	25,93%	29,63%	37,04%	33,33%
n°49	18,52%	44,44%	37,04%	14,81%	40,74%	44,44%
n°50	18,52%	62,96%	18,52%	25,93%	44,44%	29,63%
n°51	22,22%	40,74%	37,04%	29,63%	37,04%	33,33%
n°52	3,70%	40,74%	55,56%		40,74%	59,26%
n°53	18,52%	55,56%	25,93%	14,81%	59,26%	25,93%
n°54	37,04%	29,63%	33,33%	37,04%	25,93%	37,04%
n°55	22,22%	40,74%	37,04%	22,22%	25,93%	51,85%
n°56	3,70%	37,04%	59,26%	3,70%	40,74%	55,56%
n°57	7,41%	74,07%	18,52%	7,41%	77,78%	14,81%
n°58	22,22%	44,44%	33,33%	22,22%	40,74%	37,04%
n°59	37,04%	22,22,%	40,74%	33,33%	33,33%	33,33%
n°60	14,81%	66,67%	18,52%	22,22%	62,96%	14,81%
n°61	40,74%	29,63%	29,63%	22,22%	44,44%	33,33%
n°62	7,41%	48,15%	44,44%	3,70%	37,04%	55,56%

n°63	22,22%	51,85%	25,93%	11,11%	51,85%	37,04%
n°64	37,04%	40,74%	22,22%	37,04%	37,04%	25,93%
n°65	18,52%	62,96%	18,52%	40,74%	29,63%	29,63%
n°66	29,63%	55,56%	14,81%		62,96%	37,04%
n°68	18,52%	55,56%	25,43%	18,52%	51,85%	29,63%
n°69	22,22%	59,26%	18,52%	11,11%	40,74%	48,15%
n°70	44,44%	29,63%	25,93%	29,63%	37,04%	33,33%
	20,94%	50,00%	54,43%	18,66%	50,56%	31,92%

Observando las tablas anteriores podemos darnos cuenta que los alumnos víctimas de bullying poseen mayor cantidad de respuestas asertivas tanto para comunicarse con otro chico como con otro adulto. Mientras que poseen mayor cantidad de respuestas agresivas que inhibidas.

Los alumnos intimidadores poseen el 34,57% tanto de respuestas agresivas e inhibidas siendo menor el número de respuestas asertivas hacia otro chico.

A su vez presentan 39,51% de respuestas inhibidas, el 32,10% de respuestas agresivas y el 28,39% de respuestas asertivas para comunicarse con un adulto. Es decir que tanto para comunicarse con otro chico como con un adulto poseen baja cantidad de respuestas asertivas. Los alumnos intimidadores no poseen una forma adecuada de comunicarse ya que tienen mayor cantidad de respuestas agresivas, es decir que se comunican sin respetar los derechos de los demás y al mismo tiempo utilizan una gran cantidad de respuestas pasivas, tanto con otros chicos como con adultos, lo que indica que no está respetando sus derechos.

En cuanto a los espectadores poseen mayor cantidad de respuestas inhibidas 54,43%, siguiendo con un 50% de respuestas asertivas para comunicarse con otro chico y mientras que presentan un 50,56% de respuestas asertivas para comunicarse con un adulto. Si bien el porcentaje de respuestas inhibidas es mayor que el de respuestas asertivas, se puede observar que la diferencia es mínima, es decir que los alumnos espectadores se comunican con otros chicos de forma inhibida, en otras palabras, sin respetar sus propios

derechos y de forma asertiva; mientras que la comunicación con otros adultos es asertiva, es decir que puede expresar lo que piensa y siente respetando sus derechos y sin dejar de respetar los derechos de los demás.

“Cuestionario Messy Escala Matson para la Evaluación de Habilidades Sociales con Jóvenes”,

Dentro de este test se tienen en cuenta las siguientes dimensiones:

Sobreconfianza/celos/soberbia, Agresividad/conducta antisocial, Habilidades sociales apropiadas, Amistad y Soledad/ Ansiedad social.

En esta tabla se informara los resultados que obtuvieron los alumnos víctimas de bullying en las dimensiones mencionadas anteriormente:

Victimas de bullying:

Dimensiones	Sobreconfianza	Agresividad	Habilidades	Amistad	Soledad
Alumnos	celos- soberbia	conducta antisocial	sociales apropiadas		ansiedad social
n°3	8	12	15	15	9
n°29	8	14	16	17	8
n°32	10	16	19	18	6
n°71	8	10	15	17	7
Total	34	52	65	67	30
Media	8,5	13	16,25	16,75	7,5
Desviación estandar	1	2,58	1,89	1,26	1,29

En la siguiente tabla se muestra los resultados obtenidos por los alumnos “intimidadores” en las siguientes dimensiones:

Alumnos intimidadores:

Dimensiones	Sobreconfianza	Agresividad	Habilidades	Amistad	Soledad
Alumnos	celos- soberbia	conducta antisocial	sociales apropiadas		ansiedad social
n°4	10	22	18	19	4

n°35	6	13	18	18	5
n°67	8	11	17	18	4
Total	24	46	53	55	13
Media	8	15,33	17,67	18,33	4,33
Desviación estandar	2	5,86	0,58	0,58	0,58

A continuación se expone en la siguiente tabla los resultados obtenidos por los alumnos “espectadores” en las siguientes dimensiones:

Espectadores:

Dimensiones Alumnos	Sobreconfianza celos-soberbia	Agresividad conducta antisocial	Habilidades sociales apropiadas	Amistad	Soledad Ansiedad social
n°1	5	12	12	13	6
n°2	9	10	16	17	6
n°5	6	7	19	18	5
n°7	8	12	19	20	6
n°8	9	11	17	18	7
n°9	10	9	20	20	4
n°10	9	11	18	17	4
n°11	8	10	20	20	4
n°12	7	10	20	20	4
n°13	9	13	16	15	7
n°14	7	10	19	19	7
n°15	7	8	20	20	4
n°16	10	15	17	20	4
n°17	17	21	12	11	5
n°18	13	13	17	18	5
n°19	7	11	18	20	4
n°20	6	9	13	14	5
n°21	6	9	16	18	6
n°22	7	15	15	15	5
n°23	10	13	17	14	4
n°24	10	11	16	17	9
n°25	10	14	15	17	8
n°26	8	11	17	18	8

n°27	8	16	11	11	7
n°28	16	14	16	13	7
n°30	13	13	20	20	7
n°31	13	12	17	18	6
n°33	10	16	18	17	5
n°34	8	15	14	16	9
n°36	7	9	11	11	4
n°37	6	8	19	19	6
n°38	9	13	15	18	7
n°39	6	11	16	17	6
n°40	9	9	17	17	7
n°41	6	9	19	18	9
n°42	12	16	18	20	4
n°43	5	7	12	12	4
n°44	7	10	19	20	4
n°45	5	6	19	20	5
n°46	6	8	18	18	7
n°47	9	10	15	17	6
n°48	8	13	10	16	6
n°49	8	13	17	18	8
n°50	6	8	16	17	11
n°51	7	11	19	20	5
n°52	6	8	15	18	5
n°53	7	11	19	19	6
n°54	12	12	13	16	7
n°55	13	14	13	17	7
n°56	8	9	13	15	11
n°57	5	7	17	17	4
n°58	8	16	14	17	4
n°59	8	11	13	14	7
n°60	7	9	16	20	4
n°61	5	16	16	13	4
n°62	10	16	16	15	10
n°63	7	12	16	17	4
n°64	6	11	13	16	7
n°65	8	7	17	16	8
n°66	10	14	16	16	10
n°68	5	9	16	18	5
n°69	9	11	19	18	6
n°70	9	11	15	16	5

Total	525	716	1022	1070	381
Media	8,33	10,53	16,22	16,98	6,05
Desviación estandar	2,59	2,94	2,54	2,45	1,87

Por los resultados obtenidos en las tablas se puede concluir que los alumnos víctimas de bullying obtuvieron una puntuación menor de lo esperada en las dimensiones Sobreconfianza- soberbia y soledad-ansiedad social. La dimensión agresividad- conducta antisocial se encuentra dentro de los valores esperados. Mientras que obtuvieron puntajes elevados en las dimensiones habilidades sociales y amistad.

En los alumnos intimidadores la dimensión sobreconfianza- soberbia el puntaje obtenido es menor a la esperada al igual que en la dimensión soledad- ansiedad social. La dimensión Agresividad- conducta antisocial se encuentra dentro de los parámetros esperables. Y las dimensiones Habilidades sociales apropiadas y amistad obtuvieron un puntaje superior al esperado.

Los resultados de las tablas de los alumnos espectadores indican que las dimensiones Sobreconfianza- Celos- Soberbia, Agresividad- conducta antisocial y soledad- aislamiento social tienen un puntaje menor a lo esperable; mientras que las dimensiones Amistad y habilidad social tienen un puntaje superior a lo esperado.

Es decir que en los alumnos espectadores la dimensión de agresividad- conducta antisocial es menor que la que obtuvieron los alumnos víctimas de bullying e intimidadores.

En el resto de las dimensiones no se observan diferencias significativas.

Capítulo 7

Conclusiones

Es importante destacar que las conclusiones que se plantearon a continuación no pueden extenderse a toda la población. Sino que las mismas son válidas solo para el grupo de alumnos que participo en la investigación. Sin embargo ofrecen muchas pistas para entender el funcionamiento de un fenómeno tal como es el bulliying en algunos adolescentes de nuestra provincia.

En torno a los resultados obtenidos y a su correspondiente análisis es que se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- Que los intimidadores emiten mayor cantidad de respuestas agresivas e inhibidas hacia otros alumnos, y mayor cantidad de respuestas inhibidas hacia un adulto. Mientras que los alumnos victimas de bullying presentan mayor cantidad de respuestas asertivas con otros alumnos y con adultos.
- Los espectadores obtuvieron mayor cantidad de respuestas inhibidas y respuestas asertivas para alumnos.
- El importante papel de la familia (que se ve reflejado cuando dicen que hay discusiones en el 100% de las familias de las victimas e intimidadores) es decir que la misma juega un papel fundamental, algunos factores que manifiesta Senovilla (2012) son, el reparto de roles entre los familiares, la situación socioeconómica de la familia, las tensiones matrimoniales entre otras cosas.
- La escuela también juega un rol importante ya que los alumnos manifiestan que la mayor cantidad de situaciones de agresión se producen en el aula o patio del colegio. Es por esto que según manifiesta Senovilla (2012) los profesores deben estar atentos tanto en las aulas, como en los pasillos y puertas de baños porque estos lugares son escenarios de violencia.

- El 50% de los alumnos víctimas de bullying manifiesta que no habla con nadie lo que sucede lo que confirma la “cultura del silencio” según Abraham, Rosenfeld, y Toledo (2004) las víctimas suelen no informar sobre lo que están viviendo.
- Alumnos espectadores indican que las dimensiones Sobreconfianza- Celos- Soberbia, Agresividad- conducta antisocial y soledad- aislamiento social tienen un puntaje menor a lo esperable; mientras que las dimensiones Amistad y habilidad social tienen un puntaje superior a lo esperado.
- En cuanto a los alumnos víctimas de bullying e intimidadores no hubieron diferencias significativas en los resultados obtenidos ya que la dimensión sobreconfianza- celos-soberbia el puntaje obtenido es menor a la esperada al igual que en la dimensión soledad- ansiedad social. La dimensión Agresividad- conducta antisocial se encuentra dentro de los parámetros esperables. Y las dimensiones Habilidades sociales apropiadas y amistad obtuvieron un puntaje superior al esperado.

Al finalizar se brindó a los alumnos dos talleres sobre asertividad y habilidades sociales para dar herramientas a los alumnos, ya que tanto la asertividad como las habilidades sociales se aprenden.

Espero que este trabajo resulte útil para continuar futuras investigaciones sobre la temática, y despierte la inquietud o interrogante de quien lo lea.

Capítulo 8

Referencias

Bibliográficas

- Avilés, J. M. (2002). *Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Stee-Eilas. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/Lalvmun/bullying-intimidacin-y-maltrato-entre-el-alumnado-j-maria-avils-martnez#>
- Avilés, J. M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4(9), 201-220. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122821004
- Arón, A. M; Neva, M. M. (1999). *Vivir con otros: Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Santiago de Chile: Editorial universitaria.
- Beane, A. L. (2006). *Bullying: aulas libres de acoso* (Vol. 225). Córdoba: Grao. Recuperado de: http://books.google.com.ar/books?id=eyNBBXP2YwC&printsec=frontcover&source=google_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Caballo, V. E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Siglo XXI
- Castanger, O. (1996) *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Descleé de Brouwer S.A. Bilbao. Recuperado de: http://www.orueeskola.com/upload/La_Asertividad_expresion_de_una_sana_autoestima_1.pdf
- Collell, J., & Escudé, C. (2004). Rol de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos. *Ámbitos de Psicopedagogía*, 12, 21-26. Recuperada de http://scholar.google.com/scholar?q=Collell%2C+J.%2C+%26+Escud%C3%A9%2C+.%282004%29.+Rol+de+las+emociones+en+los+procesos+de+maltrato+entre+alumnos.+%C3%81mbitos+de+Psicopedagog%C3%ADa%2C+12%2C+21-26.&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5#
- Fernández, I. (1998). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. *El clima escolar como factor de calidad*. Recuperado de:

http://books.google.com.ar/books?id=zOsRnNJ_9BAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

García, R. (2001). *Delimitación de conceptos*. Documento de cátedra psicología y privación social. Facultad de psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza.

-Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; Baptista Lucio, P. (2006). Planteamiento del problema cuantitativo. En Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; Baptista Lucio, P. (Ed.), *Metodología de la investigación* (45-61) México. McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; Baptista Lucio, P. (2006). Definición del alcance de la investigación a realizar: Exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. En Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; Baptista Lucio, P. (Ed.), *Metodología de la investigación* (99-104) México. McGraw-Hill.

-Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales. Guía práctica para intervenciones*. Desclée de Brouwer S.A. Bilbao

-Larry, M; Don, S; Randy, W; Alan, k. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. España: Martínez roca.

-Lima, K. A. A. (2011). *Programa de apoyo a la autoestima para niños y niñas víctimas de bullying*. Recuperado de:

http://scholar.google.com/scholar?q=programa+autoestima+en+ni%C3%B1os%2Bbullying&btnG=&hl=es&lr=lang_es&as_sdt=0%2C5#

-Mora Merchán, J. A. (2000). *El fenómeno de bullying en las escuelas de Sevilla*. (Tesis doctoral en psicología inédita). Facultad de psicología. Universidad de Sevilla, España.

-Moreno, A. & Del Barrio, C. (2000). El desarrollo físico y sus efectos psicológicos durante la adolescencia. En A. Moreno & C. Del Barrio (Ed.), *La experiencia adolescente a la búsqueda de un lugar en el mundo* (pp. 35-62). Argentina: AIQUE.

-Olweus, D. (1993). Acoso Escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. Centro de investigación para la promoción de la salud, Universidad de Bergen, Noruega. Recuperado de:

<http://espanol.free-ebooks.net/ebook/Acoso-escolar-bullying-en-las-escuelas-hechos-e-intervenciones/pdf?dl&preview>

- Opazo, R. (1990). *Biblioterapia para el desarrollo asertivo*. Santiago: Centro científico de desarrollo psicológico.

-Paramo, M. A. (2012) Normas para la presentación de citas y referencias bibliográficas según el estilo la American Psychological Association (APA): Tercera edición traducida de la sexta en inglés. Documento de cátedra de Taller de Tesina. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza.

-Piedra, R. R., Lago, A. S., & Massa, J. P. (2006). Niños contra niños: el bullying como trastorno emergente. *An Pediatr (Barc)*, 64(2), 162-6. Recuperado de:

http://scholar.google.com.ar/scholar?q=+Ni%C3%B1os+contra+ni%C3%B1os%3A+el+bullying+como+trastorno+emergente+&btnG=&hl=en&as_sdt=1%2C5

- Saez, T. (2004). *Percepción de habilidades sociales en púberes*. (Tesina de licenciatura en psicología inédita). Facultad de psicología. Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

-Senovilla, H. L. (2012). Bullying: un miedo de muerte. *Extraído el*, 2. Recuperado de http://scholar.google.com/scholar?q=Senovilla%2C+H.+L.+Bullying%3A+un+miedo+de+muerte.+Extra%C3%ADdo+el%2C+2.&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5#

-Stone, L. J. & Crurch, J. (1995). Pubescencia, pubertad y desarrollo físico. En L. J. Stone & J. Crurch (Ed.), *Niñez y adolescencia* (pp. 277-290). Hormé S.A.

- Sullivan, K; Cleary, M; Sullivan. G (2005). Que sabemos sobre el acoso escolar en la escuela secundaria. En Sullivan, K; Cleary, M; Sullivan. G, *Bullying en la enseñanza secundaria* (7-22).Barcelona: Ceac.
- Torres, P. J. V., & Acevedo, P. F. L. (2009) Violencia escolar (bullying): ¿qué es y cómo intervenir? Recuperado de http://scholar.google.com/scholar?q=Torres%2C+P.+J.+V.%2C+%26+Acevedo%2C+P.+F.+L.+VIOLENCIA+ESCOLAR+%28BULLYING%29%3A+%C2%BFQU%3%89+ES+Y+COMO+INTERVENIR%3F&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5#
- Vezzoni, M. (2000). *Monografía: Asertividad*. Documento de cátedra Psicología clínica cognitivo conductual. Facultad de psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza.
- Villareal, M. E; Sanchez, J. C; Musitu, G. (2010). *Como mejorar tus habilidades sociales*. México: Tendencias.

Anexo

ESCALA DE COMPORTAMIENTO ASERTIVO PARA NIÑOS (CABS)

Este cuestionario tiene algunas preguntas sobre lo que haces en distintas situaciones. No existen repuestas “correctas” o “erróneas”. Tan sólo debes contestar lo que de verdad harías. Por ejemplo, una pregunta podría ser:

“¿Qué haces si alguien no te escucha cuando le estás hablando?” Debes elegir la respuesta que es igual a lo que vos generalmente haces. Vos generalmente:

- a) Le dirías a esa persona que te escuche
- b) Continuarías hablando
- c) Dejarías de hablar y le dirías a esa persona que te escuchara
- d) Dejarías de hablar y te reirías
- e) Hablarías más alto

De estas cinco respuestas, decide cuál es la que se parece más a la que harías si ese alguien de la pregunta fuese 1) otro chico/a 2) un adulto. Ahora rodea en la hoja de respuestas para cada pregunta. Una vez que hayas marcado la respuesta en una pregunta pasa a la siguiente. Si no entiendes una palabra, una pregunta o una respuesta, levanta la mano y te ayudarán. Recordá que debes contestar con sinceridad como te comportarías. No hay límite de tiempo pero intenta contestar lo más rápido que puedas.

1- Alguien te dice “Creo que sos una persona muy simpática”.

1.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) Decir: “No, no soy tan simpático”
- b) Decir: “Sí, creo, que soy el mejor”.
- c) Decir: “Gracias”
- d) No digo nada y me pongo colorado.
- e) decir: “Gracias, es cierto que soy muy simpático”

1.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

- a) Decir: “No, no soy tan simpático”
- b) Decir: “Sí, creo, que soy el mejor”.

- c) Decir: "Gracias"
- d) No digo nada y me pongo colorado.
- e) decir: "Gracias, es cierto que soy muy simpático"

2- Alguien ha hecho algo que crees que está muy bien.

2.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) Comportarme como si no estuviera tan bien y decirle: "No está mal".
- b) Decir: "Está bien, pero he visto mejores que éste".
- c) No decir nada.
- d) Decir: "Yo puedo hacerlo mucho mejor".
- e) Decir: "Está muy bien".

2.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

- a) Comportarme como si no estuviera tan bien y decirle: "No está mal".
- b) Decir: "Está bien, pero he visto mejores que éste".
- c) No decir nada.
- d) Decir: "Yo puedo hacerlo mucho mejor".
- e) Decir: "Está muy bien".

3- Estás haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Alguien te dice:

"No me gusta, lo que estás haciendo"

3.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) Decir: "Sos un estúpido"
- b) Decir: "Yo creo que está muy bien".
- c) Decir: "Tienes razón aunque en realidad no lo creyeras".
- d) Decir: "Creo que es fantástico. Además, ¿Vos qué sabes?"
- e) Sentirme herido y no decir nada.

3.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

- a) Decir: "Sos un estúpido"
- b) Decir: "Yo creo que está muy bien".
- c) Decir: "Tienes razón aunque en realidad no lo creyeras".
- d) Decir: "Creo que es fantástico. Además, ¿Vos qué sabes?"
- e) Sentirme herido y no decir nada.

4- Te olvidas de llevar algo que se suponía debías llevar y alguien te dice: "¡Sos un tonto! ¡Olvidarías tu cabeza si no fuera porque la tenes atornillada!"

4.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) Decir: "De todas formas yo soy más listo que vos; además, ¿Vos qué sabes?"
- b) Decir: "Sí, tenes razón. Algunas veces parezco tonto".
- c) Decir: "Si hay alguien tonto ese sos vos".
- d) Decir: "Nadie es perfecto. No soy tonto sólo porque me haya olvidado algo".
- e) No decir nada e ignorarle.

4.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

- a) Decir: "De todas formas yo soy más listo que vos; además, ¿Vos qué sabes?"
- b) Decir: "Sí, tenes razón. Algunas veces parezco tonto".
- c) Decir: "Si hay alguien tonto ese sos vos".
- d) Decir: "Nadie es perfecto. No soy tonto sólo porque me haya olvidado algo".
- e) No decir nada e ignorarle.

5- Alguien con quien te tenías que encontrar llega media hora tarde, hecho que hace que estés molesto. Esa persona no da ninguna explicación por haber llegado tarde.

5.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) Decir: "Me molesta que me hagas esperar de esta manera".

b) Decir: "Me preguntaba cuando llegarías".

c) Decir: Es la última vez que te espero

d) No decir nada

e) Decir: "Sos un tonto! ¡Llegaste tarde!"

5.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

a) Decir: "Me molesta que me hagas esperar de esta manera".

b) Decir: "Me preguntaba cuando llegarías".

c) Decir: Es la última vez que te espero

d) No decir nada

e) Decir: " Sos un tonto! ¡Llegaste tarde!"

6- Necesitas que alguien te haga un favor

6.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

a) No pedir nada

b) Decir: "Tenes que hacer esto por mí"

c) Decir: "¿Podes hacerme un favor? y explicar lo que quieres.

d) Hacer una pequeña insinuación de que necesitas que te haga un favor.

e) Decir: "Quiero que hagas esto por mí".

6.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

a) No pedir nada

b) Decir: "Tenes que hacer esto por mí"

c) Decir: "¿Podes hacerme un favor? y explicar lo que quieres.

d) Hacer una pequeña insinuación de que necesitas que te haga un favor.

e) Decir: "Quiero que hagas esto por mí".

7- Sabes que alguien está preocupado

7.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) Decir: "Pareces preocupado. ¿Puedo ayudarte?"
- b) Estar con esa persona y no hacerle saber ningún comentario sobre tu preocupación.
- c) Decir: "¿Te pasa algo?"
- d) No decirle nada y dejarle solo.
- e) Reírme y decirle: "Eres un crío".

7.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

- a) Decir: "Pareces preocupado. ¿Puedo ayudarte?"
- b) Estar con esa persona y no hacerle saber ningún comentario sobre tu preocupación.
- c) Decir: "¿Te pasa algo?"
- d) No decirle nada y dejarle solo.
- e) Reírme y decirle: "Eres un crío".

8- Estas preocupado y alguien te dice: "Pareces preocupado"

8.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) Girar la cabeza o no decir nada.
- b) Decir: "¡A ti no te importa!"
- c) Decir: "Sí, estoy preocupado. Gracias por interesarte en mí".
- d) Decir: "No es nada".
- e) Decir: "Estoy preocupado. ¡Déjame solo!"

8.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

- a) Girar la cabeza o no decir nada.
- b) Decir: "¡A ti no te importa!"
- c) Decir: "Sí, estoy preocupado. Gracias por interesarte en mí".
- d) Decir: "No es nada".

e) Decir: "Estoy preocupado. ¡Déjame solo!"

9- Alguien te culpa por un error que ha cometido otra persona

9.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

a) Decir: "¡Estás loco!"

b) Decir: "No es culpa mía. Lo ha hecho otra persona".

c) Decir: "No creo que sea culpa mía."

d) Decir: ¡Yo no he sido! ¡No sabes de lo que estás hablando!

e) Aceptar la culpa o no decir nada.

9.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

a) Decir: "¡Estás loco!"

b) Decir "No es culpa mía. Lo ha hecho otra persona".

c) Decir: "No creo que sea culpa mía."

d) Decir: ¡Yo no he sido! ¡No sabes de lo que estás hablando!

e) Aceptar la culpa o no decir nada.

10) Alguien te pide que hagas algo y tú no sabes por qué se tiene que hacer

10.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente otro chico?

a) Decir: "Esto no tiene ningún sentido. ¡No quiero hacerlo!"

b) Hacer lo que te pidan y no decir nada.

c) Decir: "Esto es una tontería. ¡No voy a hacerlo!"

d) Antes de hacerlo decir: "No comprendo por qué quieres que haga esto".

e) Decir: "Si es esto lo que quieres que haga" y entonces hacerlo.

10.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

a) Decir: "Esto no tiene ningún sentido. ¡No quiero hacerlo!"

b) Hacer lo que te pidan y no decir nada.

- c) Decir: "Esto es una tontería. ¡No voy a hacerlo!"
- d) Antes de hacerlo decir: "No comprendo por qué quieres que haga esto".
- e) Decir: "Si es esto lo que quieres que haga" y entonces hacerlo.

11- Alguien te elogia por algo que has hecho diciéndote que es fantástico

11.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) Decir: Decir: "Si realmente lo hago mejor que la mayoría".
- b) Decir: "No, no está tan bien".
- c) Decir: "Es cierto. Soy el mejor".
- d) Decir: "Gracias".
- e) Ignorarlo y no decir nada.

11.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

- a) Decir: Decir: "Si realmente lo hago mejor que la mayoría".
- b) Decir: "No, no está tan bien".
- c) Decir: "Es cierto. Soy el mejor".
- d) Decir: "Gracias".
- e) Ignorarlo y no decir nada.

12- Alguien ha sido muy amable con vos

12.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) Decir: "Ha sido muy amable conmigo, gracias".
- b) Comportarme como si la persona no hubiera sido tan amable y decirle: "Sí, gracias".
- c) Decir: "Me has tratado bien pero me merezco mucho más."
- d) Ignorarlo y no decir nada a esa persona.
- e) Decir: "No me tratas todo lo bien que deberías".

12.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

- a) Decir: "Ha sido muy amable conmigo, gracias".
- b) Comportarme como si la persona no hubiera sido tan amable y decirle: "Sí, gracias".
- c) Decir: "Me has tratado bien pero me merezco mucho más."
- d) Ignorarlo y no decir nada a esa persona.
- e) Decir: "No me tratas todo lo bien que deberías".

13- Estás hablando muy alto con un amigo y alguien te dice "Perdona, pero haces demasiado ruido"

13.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) Para de hablar inmediatamente.
- b) Decir: "¡Si no te gusta andate!, y continuaras hablando alto.
- c) Decir: "Lo siento hablaré más bajo" y entonces hablas en voz baja.
- d) Decir: "Lo siento". Y dejar de hablar.
- e) Decir: "Muy bien". Y continuar hablando alto.

13.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

- a) Para de hablar inmediatamente.
- b) Decir: "¡Si no te gusta andate!, y continuaras hablando alto.
- c) Decir: "Lo siento hablaré más bajo" y entonces hablas en voz baja.
- d) Decir: "Lo siento". Y dejar de hablar.
- e) Decir: "Muy bien". Y continuar hablando alto.

14- Estas haciendo cola y alguien se cuela delante de ti.

14.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) Hacer comentarios en voz baja, como por ejemplo: "Algunas personas tienen mucha cara", sin decir nada directamente a esa persona.
- b) Decir: "vete al final de la cola".
- c) No decir nada a esa persona.

- d) Decir en voz alta: “¡Imbécil, vete de aquí!”.
- e) Decir: “Yo estaba aquí primero. Por favor, vete al final de la cola”.

14.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

- a) Hacer comentarios en voz baja, como por ejemplo: “Algunas personas tienen mucha cara”, sin decir nada directamente a esa persona.
- b) Decir: “vete al final de la cola”.
- c) No decir nada a esa persona.
- d) Decir en voz alta: “¡Imbécil, vete de aquí!”.
- e) Decir: “Yo estaba aquí primero. Por favor, vete al final de la cola”.

15- Alguien te hace algo que no te gusta y te enojas

15.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) Gritar: “Eres un imbécil. ¡Te odio!”
- b) Decir: “Estoy enfadado. No me gusta lo que has hecho”.
- c) Actuar como si me sintiera herido pero no decir nada a esa persona.
- d) Decir: “Estoy furioso. Me caes mal”.
- e) Ignorarlo y no decir nada a esa persona.

15.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

- a) Gritar: “Eres un imbécil. ¡Te odio!”
- b) Decir: “Estoy enfadado. No me gusta lo que has hecho”.
- c) Actuar como si me sintiera herido pero no decir nada a esa persona.
- d) Decir: “Estoy furioso. Me caes mal”.
- e) Ignorarlo y no decir nada a esa persona.

16- Alguien tiene algo que quieres utilizar

16.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) Decir a esa persona que me lo diera.
- b) No pedirlo.
- c) Quitárselo a esa persona.
- d) Decir a esa persona que me gustaría utilizarlo y entonces pedirselo.
- e) Hacer un comentario sobre eso pero no pedirselo.

16.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

- a) Decir a esa persona que me lo diera.
- b) No pedirlo.
- c) Quitárselo a esa persona.
- d) Decir a esa persona que me gustaría utilizarlo y entonces pedirselo.
- e) Hacer un comentario sobre eso pero no pedirselo.

17- Alguien le pide algo prestado al niño, pero es nuevo y el niño no lo quiere prestar

17.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) Decir: "No, es nuevo y no quiere prestarlo. Quizás en otra ocasión".
- b) Decir: "No me hace mucha gracia prestarlo, pero puedes llevártelo".
- c) Decir: "No. Cómprate uno".
- d) Prestarlo aunque no quiera hacerlo.
- e) Decir: "Estas loco".

17.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro adulto?

- a) Decir: "No, es nuevo y no quiere prestarlo. Quizás en otra ocasión".
- b) Decir: "No me hace mucha gracia prestarlo, pero puedes llevártelo".
- c) Decir: "No. Cómprate uno".
- d) Prestarlo aunque no quiera hacerlo.
- e) Decir: "Estas loco".

18- Alguien está hablando sobre un pasatiempo que al niño le gusta mucho. El niño quiere participar y decir algo.

18.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) No decir nada
- b) Interrumpir e inmediatamente empezar a contar lo bien que él hace ese pasatiempo.
- c) Acercarse al grupo y participar en la conversación cuando fuera posible.
- d) Acercarse al grupo y esperar a que se dieran cuenta de su presencia.
- e) Interrumpir e inmediatamente empezar a contar lo mucho que le gusta ese pasatiempo.

18.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

- a) No decir nada
- b) Interrumpir e inmediatamente empezar a contar lo bien que él hace ese pasatiempo.
- c) Acercarse al grupo y participar en la conversación cuando fuera posible.
- d) Acercarse al grupo y esperar a que se dieran cuenta de su presencia.
- e) Interrumpir e inmediatamente empezar a contar lo mucho que le gusta ese pasatiempo.

19- El niño está haciendo un pasatiempo y alguien le pregunta ¿Qué haces?

19.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) Decir: "Oh, una cosa" o "Oh, nada".
- b) Decir: "No me molestes. ¿No ves que estoy ocupado?"
- c) Continuar haciendo el pasatiempo y no decir nada.
- d) Decir: "A ti no te importa".
- e) Dejar de hacer el pasatiempo y explicar lo que hace.

19.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

- a) Decir: "Oh, una cosa" o "Oh, nada".
- b) Decir: "No me molestes. ¿No ves que estoy ocupado?"

- c) Continuar haciendo el pasatiempo y no decir nada.
- d) Decir: "A ti no te importa".
- e) Dejar de hacer el pasatiempo y explicar lo que hace.

20- El niño ve a alguien, tropieza y cae al suelo

20.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) Reírse y decir: "¿Por qué no miras por dónde vas?"
- b) Decir: "Estas bien ¿Puedo hacer algo?"
- c) Preguntar: "¿Qué ha pasado?"
- d) Decir: "Así son las cosas".
- e) No hacer nada e ignorarlo

20.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

- a) Reírse y decir: "¿Por qué no miras por dónde vas?"
- b) Decir: "Estas bien ¿Puedo hacer algo?"
- c) Preguntar: "¿Qué ha pasado?"
- d) Decir: "Así son las cosas".
- e) No hacer nada e ignorarlo

21-- El niño se golpea la cabeza con una estantería y le duele. Alguien le dice: ¿Estas bien?

21.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) Decir: "Estoy bien. Déjame solo."
- b) No decir nada e ignorar a la persona.
- c) Decir: "¿Por qué no metes las narices en otra parte?"
- d) Decir: "No, me he golpeado la cabeza. Gracias por preguntar".
- e) Decir: "No es nada. Estoy muy bien."

21.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

- a) Decir: "Estoy bien. Déjame solo."
- b) No decir nada e ignorar a la persona.
- c) Decir: "¿Por qué no metes las narices en otra parte?"
- d) Decir: "No, me he golpeado la cabeza. Gracias por preguntar".
- e) Decir: "No es nada. Estoy muy bien."

22- El niño comenta un error y culpan a otra persona

22.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) No decir nada
- b) Decir: "Es culpa suya".
- c) Decir: "Es mi culpa".
- d) Decir: "No creo que sea culpa de esa persona".
- e) Decir: "Tiene mala suerte".

22.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

- a) No decir nada
- b) Decir: "Es culpa suya".
- c) Decir: "Es mi culpa".
- d) Decir: "No creo que sea culpa de esa persona".
- e) Decir: "Tiene mala suerte".

23- El niño se siente insultado por algo que ha dicho alguien

23.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) Irse y no decir nada sobre su enojo.
- b) Decir a esa persona que no lo vuelva a hacer.
- c) No decir nada a esa persona aunque se sintiera insultado.
- d) Insultar a esa persona

e) Decir a esa persona que no le gusta lo que le ha dicho y pedirle que no vuelva a hacerlo.

23.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

a) Irse y no decir nada sobre su enojo.

b) Decir a esa persona que no lo vuelva a hacer.

c) No decir nada a esa persona aunque se sintiera insultado.

d) Insultar a esa persona

e) Decir a esa persona que no le gusta lo que le ha dicho y pedirle que no vuelva a hacerlo.

24- Alguien interrumpe constantemente al niño mientras está hablando

24.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

a) Decir: "Perdona, me gustaría terminar de decir lo que te estaba contando".

b) Decir: "No es justo. ¿No puedo hablar yo?"

c) Interrumpir a la otra persona empezando a hablar otra vez.

d) No decir nada y dejar que la otra persona continuara hablando.

e) Decir: "¡Cállate! ¡Estaba hablando yo!".

24.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

a) Decir: "Perdona, me gustaría terminar de decir lo que te estaba contando".

b) Decir: "No es justo. ¿No puedo hablar yo?"

c) Interrumpir a la otra persona empezando a hablar otra vez.

d) No decir nada y dejar que la otra persona continuara hablando.

e) Decir: "¡Cállate! ¡Estaba hablando yo!".

25- Alguien le pide al niño que haga algo que le impide hacer lo que realmente desea

25.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

a) Decir: "Tengo otros planes, pero haré lo que quieres".

b) Decir: "De ninguna manera. Búscate otro."

c) Decir: " Oh! bueno. Haré lo que tú quieres".

d) Decir: "Olvídate de eso. ¡Lárgate!".

e) "Tengo otros planes. Quizás la próxima vez".

25.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

a) Decir: "Tengo otros planes, pero haré lo que quieres".

b) Decir: "De ninguna manera. Búscate otro."

c) Decir: " Oh! bueno. Haré lo que tú quieres".

d) Decir: "Olvídate de eso. ¡Lárgate!".

e) "Tengo otros planes. Quizás la próxima vez".

26- El niño ve a alguien con quien le gustaría encontrarse

26.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

a) Llamar a gritos a esa persona y pedirle que se acercarse.

b) Ir hacia esa persona, presentarse y empezar a hablar.

c) Acercarse a esa persona y esperar para empezar a hablar.

d) Ir hacia esa persona y empezar a hablarle sobre sus logros personales.

e) No decir nada a esa persona.

26.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro adulto?

a) Llamar a gritos a esa persona y pedirle que se acercarse.

b) Ir hacia esa persona, presentarse y empezar a hablar.

c) Acercarse a esa persona y esperar para empezar a hablar.

d) Ir hacia esa persona y empezar a hablarle sobre sus logros personales.

e) No decir nada a esa persona.

27- Alguien a quien no conoce el niño lo para y lo saluda

27.1 ¿Qué dirías/ harías generalmente a otro chico?

- a) Decir: “¿Qué quieres?”
- b) Decir: “No me molestes ¡Lárgate!”
- c) No decir nada
- d) Decir: “¡Hola!, presentarse y preguntar al desconocido quien es.
- e) Hacer un gesto con la cabeza, decir: “¡Hola!” e irse.

27.2 ¿Qué dirías/ harías generalmente a un adulto?

- a) Decir: “¿Qué quieres?”
- b) Decir: “No me molestes ¡Lárgate!”
- c) No decir nada
- d) Decir: “¡Hola!, presentarse y preguntar al desconocido quien es.
- e) Hacer un gesto con la cabeza, decir: “¡Hola!” e irse

CUESTIONARIO SOBRE INTIMIDACIÓN

Y MALTRATO ENTRE IGUALES

ORTEGA, R., MORA-MERCHÁN, J.A. y MORA, J.

El cuestionario que tienes pretende ayudarnos a conocer cómo son las relaciones que se dan entre los chicos de tu edad. Con la información que tú y otros chicos y chicas nos dan, podremos identificar algunos de los problemas que a veces surgen entre ustedes. La información que nos dan, especialmente si es sincera, es de gran importancia para intentar buscar las soluciones adecuadas, porque sólo vos sabéis cómo te sentís ante determinadas situaciones.

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER EL CUESTIONARIO

1. Lee las preguntas detenidamente. Revisa todas las opciones y elige la respuesta que prefieras.
2. Elige sólo una respuesta, rodeando con un círculo la letra que tiene la opción a su lado. ATENCIÓN, hay preguntas donde debes responder seleccionando más de una opción y otras donde puedes elegir todas las respuestas que quieras. En ambos casos se te indica en la misma pregunta.

3. En algunas preguntas aparece una opción que pone "otros". En estas preguntas, elígela si lo que tú responderías no se encuentra dentro de las otras opciones. Si rodeas esta opción escribe sobre la línea de puntos tu respuesta.

4. Para rellenar el cuestionario utiliza un lápiz. Si te equivocas al responder corrige borrando, no taches.

5. Si te surge alguna pregunta mientras llenas el cuestionario levanta la mano y te respondemos

1. ¿Con quién vives?

- a. Con mi papá y mi mamá.
- b. Sólo con uno de ellos.
- c. Con otros familiares.
- d. Otros

2. ¿Cuántos hermanos tienes? (sin contarte a ti).

- a. Ninguno.
- b. 1.
- c. 2.
- d. 3 o más

3. ¿Cómo te encuentras en casa?

- a. Muy bien.
- b. Bien.
- c. Ni bien ni mal.
- d. Mal.
- e. Muy mal.

4. Señala cuáles de estas situaciones suceden en tu casa (puedes elegir más de una respuesta).

- a. Discusiones.
- b. Excursiones, fiestas.
- c. Peleas (algunos se pegan).
- d. Otras

5. ¿Cómo te llevas con la mayoría de tus compañeros?

- a. Bien.

- b. Ni bien ni mal.
 - c. Mal.
 - d. Muy mal, me hacen la vida difícil.
- 6. ¿Cuántos buenos amigos (amigos de verdad) tenes en tu colegio/instituto?**
- a. Ninguno.
 - b. 1.
 - c. Entre 2 y 5.
 - d. 6 o más
- 7. ¿Te has sentido en alguna ocasión aislado o rechazado por tus compañeros?**
- a. Nunca.
 - b. Pocas veces.
 - c. Con bastante frecuencia.
 - d. Siempre o casi siempre
- 8. ¿Cómo te tratan tus profesores?**
- a. Bien.
 - b. Ni bien ni mal.
 - c. Mal.
 - d. Muy mal, están en contra mía.
- 9. ¿Cómo te va en el colegio?**
- a. Muy bien.
 - b. Bien.
 - c. Ni bien ni mal
 - d. Mal
 - e. Muy mal
- 10. ¿Cuántas veces te han tratado mal alguno/s de tus compañeros?**
- a. Nunca.
 - b. Pocas veces.
 - c. Con bastante frecuencia.
 - d. Siempre o casi siempre

11. Si tus compañeros te han tratado mal en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?

- a. Nadie me ha tratado mal.
- b. Desde hace una semana.
- c. Desde hace un mes.
- d. Hace más de un mes

12. ¿Hay alguien más que te trata mal con frecuencia?

- a. No.
- b. Sí (si quieres dinos quién a continuación)

13. Si te han tratado mal en alguna ocasión ¿Por qué crees que lo hicieron? (puedes elegir más de una respuesta).

- a. Nadie me ha tratado mal nunca.
- b. No lo sé.
- c. Porque los provoqué
- d. Porque soy diferente a ellos.
- e. Porque soy más débil.
- f. Por molestarme.
- g. Por gastarme una broma.
- h. Otros

14. ¿En qué clase están los chicos que suelen tratar mal a sus compañeros? (puedes elegir más de una respuesta).

- a. No lo sé.
- b. En la misma clase.
- c. En el mismo curso, pero en otra clase.
- d. En un curso superior.
- e. En un curso inferior.

15. ¿Quiénes suelen ser los que tratan mal a sus compañeros?

- a. No lo sé.
- b. Un chico.

- c. Un grupo de chicos.
- d. Una chica.
- e. Un grupo de chicas.
- f. Un grupo de chicos y chicas.

16. ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de tratar mal? (puedes elegir más de una respuesta).

- a. No lo sé.
- b. En la clase.
- c. En el patio.
- d. En la calle.
- e. Otros

17. ¿Quién suele intervenir para parar las situaciones en que se están tratando mal?

- a. No lo sé.
- b. Nadie.
- c. Algún profesor.
- d. Algún compañero

18. Si alguien te trata mal ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (puedes elegir más de una respuesta).

- a. Nadie me trata mal.
- b. No hablo con nadie.
- c. Con los profesores.
- d. Con mi familia.
- e. Con compañeros.

19. ¿Serías capaz de tratar mal a alguno de tus compañeros en alguna ocasión?

- a. Nunca.
- b. No lo sé.
- c. Sí,

Si me provocan.

Si mis amigos lo hacen.

Otras razones

20. Si has tratado mal a alguno/s de tus compañeros ¿te ha dicho alguien algo al respecto? (puedes elegir más de una respuesta).

- a. No he tratado mal a nadie.
- b. Nadie me ha dicho nada.
- c. Sí, y les ha parecido mal.

A mis profesores.

A mi familia.

A mis compañeros.

- d. Sí, y les ha parecido bien.

A mis profesores.

A mi familia.

A mis compañeros.

21. Si has participado en situaciones donde has tratado mal a tus compañeros ¿Por qué razones lo hiciste? (puedes elegir más de una respuesta).

- a. No he tratado mal a nadie.
- b. No lo sé.
- c. Porque me provocaron.
- d. Porque son distintos en algo (gitanos, boliviano, peruano, de otros sitios).
- e. Porque eran más débiles.
- f. Por molestar.
- g. Por gastar una broma.
- h. Otros

22. ¿Cuáles son a tu parecer las dos formas más frecuentes de tratarse mal entre compañeros?

- a. No lo sé.
- b. Poner sobrenombres o dejar en ridículo.
- c. Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar).
- d. Robo.
- e. Amenazas.
- f. Rechazo, aislamiento, no juntarse.
- g. Otros

23. ¿Con qué frecuencia se dan estas situaciones de tratarse mal en tu colegio?

- a. Nunca.
- b. Pocas veces.
- c. Muchas veces

24. ¿Cuántas veces has participado en situaciones de tratar mal a tus compañeros?

- a. Nunca.
- b. Pocas veces.
- c. Muchas veces

25. ¿Qué piensas de los chicos que tratan mal a otros compañeros?

- a. Nada, paso del tema.
- b. Me parece mal.
- c. Es normal que pase entre compañeros.
- d. Hacen bien, tendrán sus motivos.

26. ¿Por qué crees que algunos chicos tratan mal a otros? (puedes elegir más de una respuesta).

- a. No lo sé.
- b. Porque se meten con ellos.
- c. Porque son más fuertes.
- d. Por gastar una broma.
- e. Otras razones:

27. ¿Qué sueles hacer cuando un compañero trata mal a otro?

- a. Nada, paso del tema.
- b. Nada, aunque debería hacer algo para parar la situación.
- c. Aviso a alguien que pueda parar la situación.
- d. Intento cortar la situación personalmente.

28. ¿Crees que habría que solucionar este problema?

- a. No sé.
- b. No.
- c. Sí.
- d. No se puede solucionar.

29. ¿Qué tendría que suceder para que se arreglase?

- a. No se puede arreglar.
- b. No sé.
- c. Que intervinieran (Explica brevemente lo que vos crees que deberían de hacer):

Los profesores

Las familias

Los compañeros

30. Si tienes algo que agregar sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo a continuación.

ESCALA MESSY

Rodea con un círculo el número que mejor represente tu forma de ser o comportarte generalmente, teniendo en cuenta la siguiente equivalencia

Nunca 1

A veces 2

A menudo 3

Siempre 4

1. Me gusta ser el/la líder. 1 2 3 4
2. Critico o me quejo con frecuencia. 1 2 3 4
3. Pregunto a los demás cómo están, qué hacen. 1 2 3 4
4. Doy ánimo a un amigo/a que está triste. 1 2 3 4
5. Me siento solo/a. 1 2 3 4
6. Actúo como si fuera mejor que los demás. 1 2 3 4
7. Me enojo con facilidad. 1 2 3 4
8. Hago preguntas cuando hablo con los demás. 1 2 3 4
9. Ayudo a un amigo/a que está lastimado/a. 1 2 3 4

10. Juego solo/a. 1 2 3 4
11. Intento ser mejor que los demás. 1 2 3 4
12. Soy testarudo/a. 1 2 3 4
13. Participo en los juegos con otros. 1 2 3 4
14. Tengo muchos amigos/as. 1 2 3 4
15. Tengo miedo de hablarle a la gente. 1 2 3 4
16. Creo que lo sé todo. 1 2 3 4
17. Molesto a la gente para hacerla enojar. 1 2 3 4
18. Hago cosas buenas por la gente que se porta bien conmigo. 1 2 3 4
19. Me siento feliz cuando otra persona está bien. 1 2 3 4
20. Me gusta estar solo/a. 1 2 3 4
21. Me siento celoso/a de otras personas. 1 2 3 4
22. Me vengo de quien me ofende. 1 2 3 4
23. Me burlo de los demás. 1 2 3 4
24. Me siento bien si ayudo a alguien. 1 2 3 4
25. Sé cómo hacer amigos/as. 1 2 3 4

Tablas de respuestas “cuestionario intimidación y maltrato entre iguales”

1. ¿Con quién vivis?				
	Victimas	Espectadores	intimidadores	int. Victimizados
Padre y madre	50%	69,84%	66,67%	100%
Solo con uno de ellos	25%	11,11%		
Con otros familiares		4,76%		
Otros	25%	14,29%	33,33%	
2. Cuántos hermanos tenes?				
	Victimas	Espectadores	Intimidadores	intimidadores victimizados
Ninguno	25%	7,94%		100%

1	25%	47,62%		
2	25%	26,98%		
3o más	25%	17,46%	100%	
3.¿Cómo te sentís en tu casa?				
	Víctimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores victimizados
Bien	50%	80,95%	33,33%	100%
Ni bien ni mal	50%	17,46%	33,33%	
Mal		1,59%	33,33%	

4.Señala cuales de estas situaciones suceden en tu casa (puedes elegir más de una respuesta)				
	Victimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores Victimizados
Discusiones	100%	69,84%	100%	50%
Excursiones, fiestas		26,98%		
Peleas(algunos se pegan		7,94%		
Otras		20,63%		50%

5.¿Cómo te llevas con la mayoría de tus compañeros?

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores Victimizados
Bien	25%	87,30%	100%	
Ni bien ni mal	75%	12,70%		100%
Mal				

6.¿Cuántos buenos amigos (amigos de verdad) tenes en tu colegio?

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores Victimizados
Ninguno				
1		4,76%		
Entre 2 y 5	75%	47,62%	33,33%	100%
6 o más	25%	47,62%	66,66%	

7. ¿Te has sentido en alguna ocasión aislado o rechazado por tus compañeros?

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores Victimizados
Nunca		44,44%	100%	
Pocas veces	50%	53,97%		
Muchas veces	50%	1,59%		100%

8. ¿Cómo te tratan tus profesores?

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores Victimizados
Bien	50%	61,90%	33,33%	100%
Ni bien ni mal	25%	33,33%	66,67%	
Mal	25%	4,76%		
9. ¿Cómo te va en el colegio?				

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores Victimizados
Bien	75%	57,14%	33,33%	100%
Ni bien ni mal	25%	41,27%	33,33%	
Mal		1,59%	33,33%	

10. ¿ Cuántas veces te han tratado mal alguno/s de tus compañeros?

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores Victimizados
Nunca		55,55%	100%	
Pocas veces		44,44%		
Muchas veces	100%			100%

11. Si tus compañeros te han tratado mal en alguna ocasión. ¿Desde cuándo se producen estas situaciones?

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores Victimizados
Nadie me ha tratado mal	25%	74,6	66,67%	
Desde hace una semana		6,35%		
Desde hace un mes		7,94%		
Desde principio de curso		7,94%		
Desde siempre	75%	3,17%	33,33%	100%

12. ¿ Hay alguien más que te trata mal con frecuencia?

No	25%	88,89%	75%	
Si	75%	11,11%	25%	100%

13. Si te han tratado mal en alguna ocasión porq crees que lo hicieron? (Puedes elegir más de una rta.)

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores Victimizados
Nadie me ha tratado mal nunca	16,67%	40,54%	100%	
No lo sé	16,67%	10,81%		
Porque los provoqué	16,67%	9,46%		
Porque soy diferente a ellos	33,33%	8,11%		25%
Porque soy más débil		4,05%		
Por molestarme		8,11%		25%
Por gastarme una broma	16,67	17,57%		25%
Otros..		1,35%		25%

14. En que clase están los chico q suelen tratar mal a sus compañer (puedes elegir más de una respuesta)

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores Victimizados
No lo sé	33,33%	41,10%	100%	
En la misma clase	33,33%	35,51%		50%
En el mismo curso, pero en otra clase		13,70%		50%
En un curso superior	16,67%	12,33%		
En un curso inferior	16,67%	1,37%		

15. ¿Quiénes suelen ser los que tratan mal a sus compañeros?

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores Victimizados
No lo sé	25%	39,68%	66,67%	
Un chico	25%	26,98%	33,33%	
Un grupo de chicos		26,98%		
Un chica	25%			
Un grupo de chicas				
Un grupo de chicos y chicas	25%	6,35%		100%

16. En qué lugares se suelen producir estas situaciones de tratarse mal?

(Puedes elegir más de una rta.)

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	Intimidadores Victimizados
No lo sé	20%	22,78%		
En la clase	40%	32,91%	50%	33,33%
En el patio	40%	24,05%	50%	33,33%
En la calle		15,19%		
Otros...		5,06%		33,33%

17. ¿Quién suele intervenir para parar las situaciones en que están tratando mal?

	Victimas	Espectadores	intimidadores	intimidadores Victimizados
No lo sé	25%	20,63%	33,33%	
Nadie		15,87%		100%
Algún profesor	25%	28,57%	33,33%	
Algún compañero	25%	34,92%	33,33%	

18. Si alguien te trata mal ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (puedes elegir más de una respuesta)

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	intimidadores victimizados
Nadie me trata mal	25%	41,18%	100%	
No hablo con nadie	50%	22,06%		
Con los profesores		1,47%		
Con mi familia		17,65%		100%
Con compañeros	25%	17,65%		

19. ¿Serías capaz de tratar mal a alguno de tus compañeros en alguna ocasión?

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	intimidadores victimizados
Nunca		28,57%	33,33%	
No lo sé	25%	28,57%		100%
Si me provocan	50%	39,68%	33,33%	
Si mis amigos lo hacen		3,17%		
Otras razones	25%		33,33%	

20. Si has tratado mal a alguno/s de tus compañeros ¿te ha dicho alguien algo al respecto?

(Puedes elegir más de una

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	intimidadores victimizados
No he tratado mal a nadie	20%	61,76%	50%	100%
Nadie me ha dicho nada		13,24%		
Si, y les pareció mal a mis profesores		2,94%		
Si, y les pareció mal a mi familia	40%	13,24%		
Sí, y les pareció mal a mis compañeros	20%	4,41%	25%	
Sí y les pareció bien a mis profesores				
Sí y les pareció bien a mi familia				
Sí, y les pareció bien a mis compañeros	20%	4,41%	25%	
21. Sí has participado en situaciones donde has tratado mal a tus compañeros ¿Por qué razones lo hiciste?(Puedes elegir más de una respuesta)				
	Victimas	Espectadores	Intimidadores	intimidadores victimizados
No he tratado mal a nadie		50%		100%
No lo se		4,41%		
Porque me provocaron	75%	23,53%	25%	
Porque son distintos en algo (gitano,etc)	25%	4,41%	50%	
Porque eran más débiles				
Por molestar		4,41%	25%	
Por gastar una broma		13,24%		
Otros...				
22. ¿Cuáles son a tu parecer las dos formas más frecuentes de tratarse mal entre compañeros?				
	Victimas	Espectadores	Intimidadores	intimidadores victimizados
No lo sé		11,90%		
Poner sobrenombres o dejar en ridículo	50%	52,38%	66,67%	50%
Hacer daño físico(pegar, empujar, petear)		13,10%		
Robo		1,19%	33,33%	
Amenazas	25%	1,19%		
Rechazo, aislamiento, no juntarse	25%	16,67%		50%
Otros....		3,57%		
23. ¿ Con qué frecuencia se dan estas situaciones de tratarse mal en tu colegio?				
	Victimas	Espectadores	Intimidadores	intimidadores victimizados
Nunca		11,11%		
Pocas veces	25%	79,37%	66,67%	
Muchas veces	75%	9,52%	33,33%	100%
24. ¿Cuántas veces has participado en situaciones de tratar mal a tus compañeros?				

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	intimidadores victimizados
Nunca	50%	55,56%		
Pocas veces	50%	44,44%		
Muchas veces			100%	100%

25. ¿Qué piensas de los chicos que tratan mal a otros compañeros?

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	intimidadores victimizados
Nada, paso del tema		12,70%	33,33%	
Me parece mal	75%	74,60%	33,33%	100%
Es normal que pase entre compañeros		9,52%		
Hacen bien, tendrán sus motivos	25%	3,17%	33,33%	

26. ¿Por qué crees que algunos chicos tratan mal a otros? (puedes elegir más de una respuesta).

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	intimidadores victimizados
No lo sé	25%	18,42%	25%	
Porque se meten con ellos	25%	14,47%	25%	
Porque son más fuertes		21,05%	50%	
Por gastar una broma	25%	32,89%		
Otras razones.....	25%	13,16%		100%

27. ¿Qué sueles hacer cuando un compañero trata mal a otro?

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	intimidadores victimizados
Nada, paso del tema	25%	9,52	33,33%	
Nada, aunque debería hacer algo para parar la situación.	50%	23,81%	33,33%	100%
Aviso a alguien que pueda parar la situación		20,63%		
Intento cortar la situación personalmente	25%	46,03%	33,33%	

28. ¿Crees que habría que solucionar este problema?

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	intimidadores victimizados
No sé		12,70%		
No	25%	1,59%		
Sí	75%	84,13%	66,67%	100%
No se puede solucionar		1,59%	33,33%	

29. ¿Qué tendría que suceder para que se arreglase?

	Victimas	Espectadores	Intimidadores	intimidadores victimizados
No se puede arreglar	33,33%	6,35%		

No sé	33,33%	49,21%		
Que se haga algo	33,33%	44,44%	100%	100%
30. Si tienes algo que agregar sobre el tema que no hayamos preguntado, puedes escribirlo a continuación.				

Talleres:

Talleres Nº 1

Taller teórico práctico: “Habilidades sociales y asertividad”

Objetivo:

- brindar a los niños información y ejemplos sobre habilidades sociales y asertividad.
- Desarrollar actividades concretas para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y conducta asertiva.

Tiempo estimado: 1 hora.

Nº de participantes: - Grupos pequeños de 5 alumnos

-Grupo-clase

Material necesario: Aula grande con sillas móviles

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

- Se pregunta a los alumnos si saben lo que significa asertividad y habilidades sociales.
- Se le da la definición y la profesional representara como modelo una situación en donde se puede ver habilidad social adecuada y asertividad
- Se explica a los alumnos la diferencia entre conducta pasiva, asertiva y agresiva.

4-Se divide al curso en 6 grupos de aproximadamente 5 alumnos

5- Se les explica a los grupos la forma de manifestar correctamente quejas, cambio de conducta, modo de defender los propios derechos, ser empático, pedir favores y como decir que no.

6-Se le entrega una situación a cada grupo, para que los mismos decidan como resolverla, colocando como sería una conducta pasiva, una asertiva y una agresiva

7-Cada grupo pasa enfrente del curso y representa la situación, el resto del grupo ofrecerá feedback a los alumnos que estén representando.

8-Se establece un debate sobre la situación representada, animándose a que aporten sus experiencias personales al respecto.

Definición de **asertividad**: “Es la capacidad de poder expresar lo que un piensa y siente y cuando es capaz de defender con decisión y firmeza sus derechos, sin atropellar los derechos de los demás”(Opazo, R.)

Existe conducta

Pasiva-----Asertiva-----Agresiva

Conducta pasiva: Esta conducta implica la violación de los propios derechos, al no ser capaz de expresar sentimientos, pensamientos y emociones.

Acompañado a lo verbal suele darse lo no verbal, como evitación de la mirada, postura corporal tensa, bajo volumen de voz, comportamiento nervioso.

Esta persona puede sentirse mal consigo misma como consecuencia de no expresar sus opiniones o sentimientos.

Conducta agresiva: Esta conducta implica la defensa de los derechos personales y la expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera tal que a menudo es deshonesto, normalmente inapropiada, y siempre viola los derechos de las otras personas.

La conducta agresiva en una situación puede expresarse de manera *directa o indirecta*. *La agresión verbal directa* incluye ofensas verbales, insultos, amenazas y anotaciones hostiles y humillantes. El componente no verbal puede incluir gestos hostiles o amenazantes, como esgrimir el puño o miradas intensas y ataques físicos. *La agresión verbal indirecta* incluye anotaciones sarcásticas, comentarios rencorosos y murmuraciones. Las conductas no verbales agresivas incluyen gestos físicos realizados mientras la atención de la persona se dirige hacia otro lugar o actos físicos dirigidos hacia otras personas u objetos.

Conducta asertiva: Hay dos clases de respeto implicados en la aserción: el respeto hacia uno mismo, es decir el expresar las necesidades propias y defender los propios derechos, así como el respeto hacia los derechos y las necesidades de las otras personas. Se realiza sin intención de causar daño, etc.

Aclarar que con lo que decimos tienen que coincidir nuestros gestos, tanto de la cara, las manos, etc.

Habilidades sociales: "Es la capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida del reforzamiento social". (Hersen y Bellack, 1977)

Cada vez que hablamos con otra persona o grupo de gente es importante recordar que lo que decimos y la forma en que lo hacemos puede influir en sus reacciones y en lo que pensarán de nosotros. Por ejemplo si el perro de un amigo de nosotros se escapa y por este motivo nuestro amigo está triste, probablemente no sería una buena idea decir: bueno no importa, era un perro estúpido, sucio y feo! Te hizo un favor escapándose. Lo más probable es que después de decir eso tengas un amigo menos.

1 ¿Cómo crees que se sintió la otra persona?

2-¿Cómo podría reaccionar la otra persona?

3-Buscar ejemplos de otras cosas que hubiesen sido más apropiadas decirle.

Ventajas: De poseer buenas habilidades sociales:

- Comprendes mejor a los demás.
- Comunicas mejor con los demás.
- Haces más amigos y conoces mejor a tus amigos
- Podes tener mejor rendimiento escolar, menos problemas con los amigos o compañeros.
- Podes tener mejor relación con tus profesores y compañeros.

Inconvenientes: De tener pocas habilidades sociales:

- Puede que no seas capaz de comunicar muy bien, tus necesidades o sentimientos a los demás.
- Puede resultar más difícil hacer nuevos amigos y conservar los que tenes.
- Puede ser que a los demás les cueste comprenderte
- Te podes encontrar solo sin amigos, y tener problemas con los adultos

Ejemplo de habilidades sociales:

Situación: 1: Sospechas que un amigo tomo prestado uno de tus libros sin antes pedírtelo.

Respuestas:

- Vos: Pedro ¿vos tenes mi libro de matemática?

Amigo: Ahhh sí! Espero que no te moleste lo necesitaba para resolver uno de mis problemas de matemática.

Vos: Esta bien, no tengo problema en prestártelo, pero por favor pídemelo antes. Así no creo que lo he perdido.

(Asertiva) Esta es una buena respuesta asertiva porque:

-Evitas que tu amigo se enoje

-Esto evitara que vuelva a repetirse el mismo tipo de problema, porque ahora tu amigo sabe que quieres que te pida el libro antes de llevárselo.

- Vos: Me gustaría encontrar mi libro. Espero que nadie se lo haya llevado!

Amigo: Lo tengo yo espero que no te haya molestado.

Vos: Pensaba que lo había perdido

(Pasiva) Esta es una respuesta pasiva y menos deseable porque

-No has dicho lo que realmente querías decir

-Puede que tu amigo lo vuelva a hacer, porque no le aclaraste que eso te molesta

- Vos: Te agarre, me estas robando el libro de matemática

Amigo: Solo tome tu libro

Vos: Claro seguro que te creo ¡Gracias por pedírmelo!

(Agresiva)Esta respuesta es agresiva porque:

- No has dicho lo que realmente querías decir
- Puedes perder un amigo por atacarlo verbalmente
- Puede que vuelva a actuar de la misma forma

Quejas:

Una queja es una manifestación sobre alguien o sobre algo que no nos gusta. Cuando expresamos una queja tiene que ser para mejorar las cosas, nunca para herir a los demás o para hacerles sentir mal

Situación:

Algunos compañeros que se sientan detrás tuyo no te dejan escuchar lo que dice la profesora.

Rta: No puedo escuchar lo que dice la profe, por favor podes hablar en voz baja.

Solicitar cambio de conducta:

Algunas veces, la gente hace cosas que nos molestan o irritan, si bien puede que no sepan que nos están molestando. El riesgo es que si no lo haces correctamente la persona puede enojarse con nosotros, pero si no decís nada podes vos terminar enojado. Por lo que es importante decir algo pero lo es más decirlo de forma amable, respetuosa y considerada

Situación:

Un amigo se está burlando de vos y no te gusta.

Defender los propios derechos

Hoy vamos a discutir por qué y cómo debemos defender nuestros derechos. Por defender nuestros derechos entendemos que hagamos que los demás sepan cuando no nos tratan de forma justa o cuando nos hacen algo que no nos gusta. A veces, esto puede consistir simplemente en comunicar a los demás lo que pueden esperar de nosotros y, otras veces, puede implicar el tener una actitud firme y establecer límites.

Situación:

Alguien de la clase te acusa injustamente de haber hablado cuando el profe salió de la curso un momento.

Empatía:

Significa ser capaz de sentir y comprender lo que otra persona siente. Generalmente cuando empatizas intentas ayudar a alguien a que se sienta mejor haciéndole saber que comprendes lo que siente. Sin embargo no tenes que empatizar solo en situaciones tristes o desdichadas, sino también en momentos de alegría.

Situación:

Uno de tus compañeros viene sonriendo y muy contento porque lo han elegido para jugar en el equipo de futbol del colegio.

Pedir favores:

Vamos a hablar de cómo pedir favores. Cuando decís una petición de forma amable, considerada realmente tenes mayores posibilidades de conseguir lo que quieres. Es importante saber también que la otra persona tiene derecho a negarnos el favor de la misma forma que nosotros tenemos derecho a pedirlo.

Una cosa que no podemos olvidar es explicarle a la persona la importancia del favor y que estarías contento de poder devolverlo en el futuro.

Situación: Cuando llegas al colegio te das cuenta que te has olvidado el dinero para la comida. Vas a tener que pedir prestado dinero a un amigo.

Pero cuando se lo pedís, tu amigo te dice que lo quiere ahorrar para el fin de semana.

Rta: Te lo devuelvo mañana, así lo vas a tener para el fin de semana.

-Es asertiva porque se lo pediste amablemente sin ponerlo en aprieto y probablemente obtendrás los resultados deseados.

Dar una negativa o decir no:

Negarse consiste en la forma de decir no de forma adecuada cuando alguien nos pide que hagamos algo. Es importante encontrar una forma adecuada y positiva de decir “no”, como por ejemplo decir, preferiría no hacer esto. No es correcto decir no por hacernos los listos o molestar.

Situación: Un amigo tuyo que va a tu curso tiene dificultades en las matemáticas, y te llama para decirte que le hagas los deberes.

Taller Nº2:

“Buscando soluciones a un problema”

Objetivos:

- Aprender una estrategia de resolución de problemas
- Desarrollar la capacidad de demora de respuesta
- Desarrollar el pensamiento alternativo
- Desarrollar la capacidad de anticipar las consecuencias de la propia conducta
- Implementar la capacidad de toma de decisiones, eligiendo la mejor alternativa frente a una situación problema

Tiempo estimado: 1 hora

Nº de participantes: Grupos de 7 alumnos

Grupo clase

Material necesario: Aula grande con sillas móviles

Introducción

Cuando las personas tienen un problema en muchas ocasiones se ponen tristes y tratan de solucionarlo de inmediato. Si mediante un problema la persona se toma un tiempo para pensar y buscar diferentes modos de solución y se da un espacio para pensar las consecuencias probablemente, podría elegir la solución más adecuada.

Etapas del proceso de solución de problema son:

- Definición del problema
- Análisis del problema (explicación de por qué se presenta el problema)
- Generación de alternativas de solución
- Evaluación de las alternativas generadas
- Elección de la alternativa más adecuada.
- Implementación de la alternativa elegida
- Evaluación (chequear si la alternativa elegida soluciono el problema)

Las estrategias para la adecuada resolución de un problema puede aprenderse y ejercitarse.

El *pensamiento alternativo*: Subyacentes a las estrategias de solución de problemas esta la capacidad de plantearse distintas alternativas en relación a una situación.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

- 1-El curso se divide en cuatro grupos
- 2-Se plantea una situación problema que incluya a más de una persona
 - Ustedes están jugando en el recreo y la pelota se les cae a la casa del vecino. Considerando que no pueden salir del colegio, ¿qué alternativas tienen?
- 3- Cada grupo analiza el problema y piensa alternativas de solución, como mínimo cuatro (tienen 10 min para hacerlo)
- 4 Se le pide al grupo que imagine cuales son las consecuencias de cada una de las alternativas que pensaron. (Positivas y negativas)
- 5-Se les pide que ellos piensen cual es la mejor alternativa
- 6-Cada grupo expone al curso
 - La solución elegida
 - Las razones por las cuales fue elegida
 - Las razones por las cuales las otras alternativas no fueron elegidas.

