

EFFECTO DE UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN UNIVERSAL EN LA REDUCCIÓN
DEL RIESGO DE BULLYING EN ADOLESCENTES DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE TOCA
TESIS DE MAESTRÍA

YUDY ALEXANDRA LÓPEZ JIMÉNEZ

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
Bogotá, D. C. Abril, 2016

EFFECTO DE UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN UNIVERSAL EN LA REDUCCIÓN
DEL RIESGO DE BULLYING EN ADOLESCENTES DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE TOCA
TESIS DE MAESTRÍA

YUDY ALEXANDRA LÓPEZ JIMÉNEZ
Código 460265

PS. CONSTANZA LONDOÑO PÉREZ, PHD
Director

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
Bogotá, D. C. Abril, 2016



Atribución-NoComercial 2.5 Colombia (CC BY-NC 2.5)

La presente obra está bajo una licencia:
Atribución-NoComercial 2.5 Colombia (CC BY-NC 2.5)

Para leer el texto completo de la licencia, visita:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/co/>

Usted es libre de:



Compartir - copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente la obra
hacer obras derivadas

Bajo las condiciones siguientes:



Atribución — Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciante (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o que apoyan el uso que hace de su obra).



No Comercial — No puede utilizar esta obra para fines comerciales.



UNIVERSIDAD CATÓLICA
de Colombia

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

ACTA DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

En Bogotá a los treinta y uno (31) días del mes de marzo del año 2016, se reunieron los suscritos miembros del Comité de Maestría en Psicología, para evaluar y otorgar la calificación final al trabajo de grado presentado por la estudiante **YUDY ALEXANDRA LÓPEZ JIMÉNEZ** titulado: "EFECTO DE UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN UNIVERSAL EN LA REDUCCIÓN DEL RIESGO DE BULLYING EN ADOLESCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE TOCA".

Una vez revisada el acta del examen de sustentación y de conformidad con los criterios establecidos por la dirección del programa, se ratificó la calificación de los jurados dada en la sustentación pública:

APROBADA


CARLOS VARGAS ORDÓÑEZ
Decano


MARÍA MARGARITA ROZA SÁNCHEZ
Directora Maestría en Psicología

“Las opiniones expresadas en éste trabajo son responsabilidad de sus autores, la Facultad de Psicología solo ha verificado el cumplimiento de las condiciones mínimas de rigor científico y de manejo ético”.

Reglamento Interno
Artículo, 65

AGRADECIMIENTOS

A las Directivas de la Institución Educativa Técnica Rafael Uribe de Toca, por facilitar el desarrollo de este trabajo investigativo.

A la Directora Dra. Constanza Londoño, por su asesoría constante.

A la Dra. Idaly Barreto, por su colaboración y gestión para que este trabajo llegara a feliz término.

A la Universidad Católica de Colombia por las herramientas aportadas en mi formación como Magíster en Psicología.

DEDICATORIA

A Dios, el autor y artífice de mis sueños.

A mi esposo por su amor y apoyo incondicional para la culminación de este proyecto familiar.

A mis bellos hijitos quienes con sus lindas sonrisas me inspiran a conquistar nuevas metas cada día.

A mis padres por haberme convertido en la persona que soy.

A mis hermanos, sobrinos y cuñados por sus palabras de ánimo.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN,	1
MARCO TEÓRICO,	3
Violencia,	3
Tipología de la violencia,	5
Violencia Escolar,	6
Tipos de Violencia Escolar,	7
Bullying y Riesgo de Bullying,	8
Tipos de Bullying,	10
Actores del Bullying,	12
Las Víctimas,	12
Los agresores,	13
Los Espectadores,	14
Etapas del proceso de Bullying,	15
Factores que inciden en el fenómeno del Bullying,	17
Consecuencias del Bullying,	19
Prevención de la Violencia,	20
Tipos de Prevención,	21
Prevención basada en la evidencia,	24
Razones para adelantar programas de prevención de Bullying basados en evidencia,	25
Programas para la Prevención del Bullying,	26
Componentes de un buen Programa de Prevención del Bullying,	32
JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA,	34
OBJETIVOS,	44
Objetivo General,	44
Objetivos Específicos,	44
VARIABLES,	45
Variable Independiente,	45
Variable Dependiente,	46
Variable Sociodemográficas,	48
Variables Extrañas,	48
HIPÓTESIS,	49

MÉTODO, 50

Diseño, 50

Participantes, 50

Instrumentos, 51

Procedimiento, 54

Consideraciones éticas, 56

RESULTADOS, 57

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES, 63

Recomendaciones para las instituciones, 69

REFERENCIAS, 70

APÉNDICES, 77

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Etapas del proceso de Bullying basado en el modelo “espiral descendente”, 16

Tabla 2. Características Sociodemográficas de los grupos, 51

Tabla 3. Descripción de las formas de Riesgo de Bullying en la medida antes de la intervención en ambos grupos, 58

Tabla 4. Medidas pre test y post test referidas a quien detiene los eventos de bullying y agresiones esporádicas y la frecuencia de los mismos, 59

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de los puntajes obtenidos en los roles en las medidas pre y post de los dos grupos, 60

Tabla 6. Comparación inter grupos de las medias de rol desempeñado en las medidas pre y post, 61

Tabla 7. Distribución de los roles de agresores y víctimas de riesgo de bullying, 62

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Componentes del Programa de Prevención Universal del Riesgo de Bullying en contextos rurales PAC, 46

LISTA DE APÉNDICES

Apéndice A. Programa de Prevención Universal del Riesgo de Bullying en Contextos

Rurales PAC: Participación. Afectividad y Compromiso, 77

Apéndice B. Cuestionario sobre Preconcepciones de Intimidación y Maltrato entre

Iguales PRECONCIMEI, 91

Apéndice C. Formato Consentimiento Informado, 94

Apéndice D. Formato Asentimiento Informado, 95

Apéndice E. Cuadro Benchmarking de Programas de Prevención del Bullying, 96

Apéndice F. Cronograma de la Investigación, 100

Apéndice G. Presupuesto de la Investigación, 101

EFFECTO DE UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN UNIVERSAL EN LA REDUCCIÓN DEL RIESGO DE BULLYING EN ADOLESCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE TOCA
TESIS DE MAESTRÍA

YUDY ALEXANDRA LÓPEZ JIMÉNEZ
PS. CONSTANZA LONDOÑO PÉREZ, PHD Director
Universidad Católica de Colombia

RESUMEN

El presente estudio de tipo cuasi experimental se realizó con el propósito de evaluar el efecto de la aplicación del Programa de Prevención Universal del Bullying PAC en la reducción del riesgo de bullying en un grupo de adolescentes de una institución educativa rural de Colombia (Toca, Boyacá). La muestra estuvo conformada por 154 estudiantes de secundaria, 96 estudiantes de la sede 1 (Grupo Experimental) y 58 estudiantes de la sede 2 (Grupo Control). Para evaluar el riesgo de bullying (agresiones esporádicas y acoso escolar) se aplicó el Cuestionario de Preconcepciones sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales (PRECONCIMEI) de Avilés (2002) en las fases de pretest y postest. Para determinar las diferencias de medias entre el GE y el GC se hizo un análisis de varianza ANOVA. Se concluye que el Programa de Prevención PAC disminuyó significativamente la frecuencia de eventos considerados indicadores de riesgo de bullying en el GE, así mismo se redujo el número de participantes que se autorreportaban en riesgo alto y medio de ser víctimas y agresores, tanto de agresiones esporádicas como de bullying. Se discuten los hallazgos y se presentan las limitaciones del estudio, junto con las recomendaciones para las Instituciones Educativas.

Palabras Clave: Bullying, Prevención.

ABSTRACT

There was realized a study of quasiexperimental type by the intention of evaluating the effect of the Program of Universal Prevention of the Bullying PAC in the reduction of the risk of bullying in a group of adolescents in a rural school of Colombia (Toca, Boyacá), A sample of 154 high school students, 96 students of the seat 1 (experimental group) and 58 students of the seat 2 (Control Group). To evaluate the risk of bullying (bullying and sporadic attacks) applied pre-test post-test Questionnaire Preconceptions about intimidation and bullying (PRECONCIMEI) Aviles (2002). To determine differences in means between GE and GC an analysis of variance ANOVA was made. We conclude that the prevention program PAC significantly decreased the frequency of events indicators of risk of bullying

at GE, also reduced the number of participants reported themselves in high and medium risk of being victims and aggressors, both sporadic aggression as bullying. The respective discussion of the results is made and the limitations of the study are presented along with recommendations for schools.

Keywords: Bullying, Prevention.

MARCO TEÓRICO

La presente investigación aborda el fenómeno del bullying como una forma de violencia escolar, que desde los años 70 ha venido cobrando gran importancia en los ámbitos educativos y de salud debido a su frecuencia, intensidad, número de afectados y consecuencias a nivel individual y comunitario que éste genera. Específicamente se realiza una aproximación al bullying en un contexto rural para aportar al conocimiento de éste fenómeno, dado a que aún es escasa su investigación en ambientes rurales (Kulig, Hall & Grant-Kalischuk, 2008, Leadbeater et al., 2013, Smokowski, 2013).

Más allá del conocimiento y diagnóstico del fenómeno del bullying y sus manifestaciones en un escenario rural, se pretendió desarrollar y evaluar una propuesta de intervención para prevenir su aparición y/o reducir su prevalencia fomentando dinámicas sociales más pacíficas en los espacios educativos. Para dar un sustento teórico a los anteriores propósitos investigativos a continuación se presenta una aproximación al estado actual de conocimiento acerca del bullying y de los programas o estrategias de prevención existentes a fin de delimitar los componentes fundamentales que hicieron parte de la propuesta resultante de la presente investigación.

Violencia

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) el término violencia designa el uso intencional de fuerza o poder físico (de hecho o como amenaza) dirigida contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga considerables probabilidades de causar daño físico, psicológico, trastornos del desarrollo, privaciones o hasta la muerte. Ésta definición adopta dos componentes muy importantes de cualquier acto violento: el primero el de la intencionalidad y el segundo el del uso del poder.

Respecto a la intencionalidad autores como Sanmartín (2006) afirman que es ésta la característica que diferencia la agresividad de la violencia, pues según él la agresividad es una conducta innata e instintiva presente en los animales y en los humanos cuya función es adaptativa y de supervivencia y se despliega de manera automática ante determinados estímulos, pero así mismo termina ante la presencia de inhibidores específicos y por lo tanto es una conducta controlable, en sus palabras “la agresividad es biología pura”. No sucede lo mismo con la violencia pues pese a que ésta tiene sus raíces en la agresividad su mayor peso está en los factores socioculturales que le quitan el carácter instintivo-automático y la vuelven una conducta intencional (planeada), dañina y aprendida del ambiente. Según Sanmartín (2006) los humanos

por ser seres biológicos tienden a ser agresivos pero en gran medida es el contexto el que ejerce mayor influencia en el hecho de que las personas sean pacíficas o violentas.

Frente a esta postura de la agresividad como conducta adaptativa, instintiva y controlable, otros autores como Train (2004) y Villanueva, Escribano, Isorna, Pellicer, Alapont, Pellicer (2007) plantean que si bien la conducta agresiva es innata, también puede ser intencionada, generar daño y malestar a otros tal como la violencia, además ésta tampoco se controla de forma natural por lo que debe promoverse y enseñarse su regulación, de lo contrario las situaciones de agresividad se producirán frecuentemente con el perjuicio consiguiente tanto para la víctima y el agresor como para los observadores, continuando así su escalada hacia conductas violentas.

Sin entrar en el debate de si una conducta es violenta o agresiva en el presente trabajo se tomarán los dos conceptos como equivalentes, reconociendo que cualquiera sea su clasificación es una conducta inaceptable dentro de las instituciones educativas por cuanto impide el desarrollo integral y vulnera los derechos de quienes intervienen en éstas; por lo tanto ante cualquier conducta que dañe, lastime, incomode a un estudiante se debe mostrar rechazo abiertamente y a la vez se deben promover y enseñar principios y valores que permitan convivir armónicamente pese y gracias a las diferencias.

Es aquí donde la escuela como segundo ambiente socializador y de aprendizaje (el primero es el hogar) juega un papel fundamental en la promoción de la convivencia pacífica a través de la educación en valores de compromiso, solidaridad y en el desarrollo de habilidades sociales que faciliten la autorregulación de emociones y la expresión de desacuerdos de manera distinta a la agresividad y la violencia como por ejemplo a través de la asertividad (Díaz-Aguado, 2005).

El uso del poder como segundo componente del concepto de violencia aportado por la OMS incluye además de las conductas violentas convencionales todas las que se dan debido a la existencia de relaciones desequilibradas de poder que pretenden controlar a la persona, coartando su libertad, autonomía, independencia y sano desarrollo. Entre ellas se encuentran: las amenazas, la intimidación, el descuido, la negligencia y los actos por omisión (OMS, 2003). De acuerdo con esta propuesta la violencia va más allá de la lesión física o la muerte e incluye otros actos que aunque no tengan consecuencias inmediatas y tangibles, sí generan una carga emocional trascendente en las víctimas, sus familias y sus comunidades.

Ésta definición de violencia de la OMS se considera apropiada para la presente investigación porque presenta una visión de la violencia como evento de salud pública necesario

de encarar, reconociendo la importancia del bienestar integral del ser humano y de las comunidades; además porque facilita su abordaje como un evento prevenible que debe ser atendido para evitar la aparición de nuevos casos en comunidades consideradas vulnerables y reducir sus expresiones en grupos que ya han expresado el problema aunque de forma incipiente.

Tipología de la violencia

Existen diversos criterios de clasificación de la violencia entre éstos el propuesto por la OMS (2003) que los agrupa en tres categorías según las características de los que cometen el acto de violencia, estas son:

1. La violencia autoinfligida: que es aquella que una persona se causa a sí misma, comprende el comportamiento suicida y las autolesiones.

2. La violencia interpersonal: es impuesta por otra persona o un grupo pequeño de personas, se subdivide en violencia familiar y violencia comunitaria. La violencia familiar o de pareja generalmente se da dentro del hogar e incluye actos como maltrato infantil, violencia conyugal y maltrato a personas de la tercera edad. La violencia comunitaria se genera entre personas que no guardan parentesco y que pueden o no conocerse, sucede por lo general fuera del hogar y dentro de ésta se ubica la violencia escolar, laboral, juvenil, los casos fortuitos de violencia, el abuso sexual por parte de extraños entre otras.

3. La violencia colectiva: ocasionada por grupos grandes como el Estado, tropas irregulares y organizaciones terroristas, abarca la violencia social, política y económica y uno de sus componentes principales es el abuso del poder.

Aunque la clasificación de la OMS no es la única, sí aporta un marco de referencia útil para comprender los tipos complejos de violencia en el mundo así como la violencia en la cotidianidad de las personas, las familias y las comunidades; para el caso particular de la violencia escolar que es el objeto de interés de esta investigación, ésta categorización se considera suficiente pues permite relacionarla y diferenciarla de los demás tipos de violencia e identificar las bases comunes sobre las que se genera, de ésta manera se facilita su comprensión, análisis e intervención oportuna y eficaz.

Sanmartín (2006) también hace una amplia y profunda categorización sobre la violencia, agrupándola según: el tipo de víctima, el escenario en el que ocurre (donde ubica la violencia escolar), el tipo de agresor y el tipo de daño causado. Ésta categorización se tratará a profundidad en el apartado de Bullying.

Violencia Escolar

Según la clasificación de la OMS (2003) la violencia escolar está agrupada bajo el tipo de violencia interpersonal más específicamente en la violencia comunitaria y hace referencia a toda acción u omisión intencionada que se da en las dinámicas relacionales de las comunidades educativas: entre estudiantes, docentes, padres de familia, directivos, administrativos e incluso entre la comunidad más cercana al contexto escolar y que daña o puede dañar a terceros ya sean personas o cosas (Muñoz & Saavedra, 2007; Sanmartín, 2006; Serrano, 2006).

Dichas conductas impiden el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y afectan negativamente el clima escolar (Ortega et al, 2005; Román & Murillo, 2011), pero especialmente causan graves consecuencias en la salud mental de quienes intervienen en éstas (Avilés, 2003; Bender & Lösel, 2011; Collell & Escudé, 2006).

Definir violencia escolar es tan complejo como lo es definir cualquier fenómeno social, pero se estima que la anterior definición es completa y pertinente al abarcar:

1. Que la violencia escolar incluye acciones u omisiones, acciones como: peleas, insultos, malas miradas y otros agravios, pero también omisiones como ignorar, excluir, discriminar.

2. Que se da en las relaciones interpersonales dentro de las instituciones educativas: violencias cruzadas entre docentes y estudiantes, docentes y docentes, docentes y directivos, directivos y padres de familia, estudiantes y estudiantes, es decir pueden ser múltiples los cruces de conducta violenta que surjan entre los integrantes de la comunidad educativa. Esto no quiere decir que en las instituciones educativas se viva en una constante “guerra”, ni que sean lugares peligrosos como algunos medios de comunicación intentan mostrarlo. Las instituciones educativas son espacios de socialización donde convergen las diferencias y por lo mismo se presentan conflictos que desafortunadamente algunas veces (no siempre) no son resueltos de forma adecuada y terminan en actos violentos.

3. Que la violencia escolar es intencional y el objetivo es causar daño trayendo consecuencias sustanciales no solo en el proceso educativo sino especialmente en el bienestar integral de las personas. Decir que hay violencia en las instituciones educativas no significa que ésta sea aceptable y que no se pueda evitar, al contrario con investigaciones como la presente se levanta una fuerte voz de rechazo a cualquier manifestación de violencia dentro de la escuela y se proponen estrategias para que dichos episodios que son puntuales dejen de presentarse o al

menos se disminuya su frecuencia y se sustituyan por valores como la empatía, la tolerancia, la democracia y el compañerismo.

Tipos de Violencia Escolar

Algunos autores han propuesto diferentes formas de clasificar las conductas violentas que suceden dentro de las Instituciones Educativas. Por ejemplo, Ortega y Del Rey (2003) subdividen la violencia escolar así:

1. Vandalismo: violencia contra los bienes.
2. Disruptividad: actos que interrumpen las clases dificultando su normal desarrollo.
3. Indisciplina: incumplimiento de reglas y normas institucionales.
4. Violencia interpersonal: son acciones intencionales contra otros.
5. Posible violencia criminal: actos que infringen las leyes internas de la institución y trascienden a las externas como las lesiones personales, las amenazas de muerte, los homicidios y el abuso sexual.

La anterior tipología puede ser discutible en cuanto a ¿en qué momento la indisciplina y la disruptividad se convierten en una conducta violenta? Ya que no todas las conductas disruptivas y de indisciplina terminan siendo violentas; sin embargo, sí lo son cuando éstas afectan el bienestar integral de algunas personas como docentes, estudiantes, directivos.

Otra clasificación de la violencia escolar es la aportada por Trianes (2000) quien plantea la siguiente subdivisión: el daño a las propiedades conocido como vandalismo; la violencia física grave que implica el uso de armas blancas o de fuego para causar daño a los miembros de la comunidad educativa; el acoso sexual que se refiere a comentarios o acciones de índole sexual sin el consentimiento de la persona afectada y el maltrato entre iguales o acoso reiterado de uno o más estudiantes hacia otro fenómeno conocido como bullying.

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional ofrece una clasificación interesante de las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, ésta es la registrada en el Artículo 40 del Decreto 1965 de 2013 (por el cual se reglamenta la Ley de Convivencia Escolar 1620 de 2013), la cual la clasifica en tres tipos, así:

1. Situaciones Tipo I. Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar.
2. Situaciones Tipo II. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (Ciberbullying) que no revistan las características de la comisión

de un delito pero si cumplen con cualquiera de las siguientes características: a. Que se presenten de manera repetida o sistemática. b. Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados.

3. Situaciones Tipo III. Corresponden a esta tipo las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente.

Esta clasificación permite realizar una diferenciación entre: conflictos, agresión esporádica y el bullying, que se presentará más adelante en su respectivo apartado.

Analizando estas clasificaciones se reconoce que en algunos casos se combinan más de un tipo de agresión. Por lo tanto estas clasificaciones sirven para facilitar el estudio y comprensión de la violencia escolar pero no se pueden convertir en camisa de fuerza para encasillar dentro de una categoría una conducta violenta que puede llevar implícita muchas otras.

Siguiendo la tipología aportada por el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1965 de 2013, en la presente investigación se profundizará en las situaciones de violencia Tipo II, específicamente en el Bullying.

Bullying y Riesgo de Bullying

El bullying es un tipo de violencia escolar que también es conocido como intimidación escolar, hostigamiento, acoso escolar o maltrato entre iguales; todos estos términos aluden a la existencia de un comportamiento negativo (dañino), intencional y repetido de parte de una o más personas dirigido contra otra que tiene dificultad para defenderse (Olweus, 2004). Sanmartín (2006) define éste fenómeno como una forma de tortura que utiliza uno o varios compañeros contra otro a quien quieren dominar, éste se da siempre en un marco de desequilibrio de poder entre agresor y víctima.

Cerezo (2009) se refiere a éste como al conjunto de conductas agresivas (físicas, psicosociales o verbales), malintencionadas, perjudiciales y persistentes de algún(os) estudiantes contra otro, que están en mayor posición de poder. Sullivan, Cleary & Sullivan (2005) agregan que el bullying suele ser organizado y oculto, inicialmente solo se da en algunas oportunidades pero luego ocurre de forma permanente.

En suma, el bullying es un tipo conducta violenta que se da al interior de las instituciones educativas y que se caracteriza porque:

1. Se da en una relación de desigualdad de poder (siempre hay un débil y un fuerte), aunque se habla de violencia entre pares.

2. Tiene la intención de hacer daño y controlar el comportamiento de alguien.

3. Es sistemática, repetitiva, organizada y se mantiene en el tiempo.

4. Existen al menos tres actores: víctima, agresor y observadores.

No obstante (Sullivan et al., 2005) indican que existe riesgo de bullying cuando los estudiantes que interactúan en el ámbito escolar expresan comportamientos violentos dirigidos hacia sus compañeros con el fin de ejercer control y hacer daño aunque estos sean esporádicos, pues consideran que estos comportamientos son desencadenantes del bullying.

El término bullying fue acuñado por Dan Olweus en Noruega a finales de los años 70, quien se interesó por investigar las relaciones interpersonales no sanas que se daban entre estudiantes en las instituciones educativas, impulsado por sus recuerdos de infancia y especialmente por la preocupación que le dejó el suicidio de estudiantes de su nación debido a que fueron víctimas de este problema (Olweus, 1998).

A partir de su investigación se empieza a ver el bullying como un fenómeno digno de estudio científico e investigadores de otros países como Finlandia (Lagerspetz et al., 1982), Estados Unidos (Perry et al., 1988), Inglaterra (Smith, 1991), Canadá (Ziegler & Rosenstein-Manner, 1991), Japón (Hirano, 1992), España (Ruiz, 1992) Australia (Rigby & Slee, 1991) y más adelante países latinoamericanos como Colombia (Cárdenas, 2009; Chaux, 2002; Chaux, Molano y Podlesky, 2009; Cuevas, Hoyos & Ortiz, 2009; Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. & Vernon, A. 2008) entre otros, se unieron a la tarea de conocer una problemática presente en las instituciones educativas que debía ser estudiada y afrontada, obteniendo datos que confirmaban la existencia del bullying en sus respectivos países. Los resultados de algunas de estas investigaciones se abordan en el apartado de Justificación y Planteamiento del problema.

Hoy se han realizado investigaciones sobre el tema en muchas partes del mundo, siendo los años 2008 y 2009 los años en que se publicó el 60 por ciento de estudios que existen sobre violencia escolar (Fernández et al., 2010) sin tener en cuenta los que se han realizado en el año 2011 a 2014.

Tipos de Bullying

Antes de avanzar en la tipología del bullying se considera necesario hacer una diferenciación entre las conductas de bullying y otras situaciones de agresividad que se pueden

presentar en los centros educativos, esto debido a que por la influencia de los medios de comunicación en el presente todas las situaciones de divergencia y/o conflicto que se dan al interior de las instituciones educativas se han denominado equivocadamente bullying. Para aclarar esta situación a continuación se presentan los conceptos de conflicto, conflictos manejados inadecuadamente, agresiones esporádicas y bullying:

1. Conflicto: son situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses; es signo de diversidad de opiniones, vivencias y emociones que no siempre se corresponden con las de los demás, por lo tanto acontecen en cualquier colectivo y son inherentes a la convivencia (Caballero, 2010). Lo que determina su carácter negativo o positivo es la manera de afrontarlo, así por ejemplo un conflicto puede terminar en una conducta agresiva cuando es manejado inadecuadamente o como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal, cuando es resuelto de manera constructiva.

2. Conflictos manejados inadecuadamente: son situaciones en las que los conflictos no son resueltos de manera constructiva y dan lugar a hechos que afectan la convivencia escolar como altercados, enfrentamientos o riñas entre dos o más personas de la comunidad educativa, siempre y cuando no exista una afectación al cuerpo o a la salud de las personas involucradas (Decreto 1965 de 2013, Art. 39).

2. Agresiones esporádicas: Cualquier tipo de agresión que ocurre una sola vez, es decir que no hace parte de un patrón de agresiones dirigidas contra una misma persona. Este concepto incluye eventos aislados de agresión física, verbal o relacional (MEN, 2014).

3. Bullying: es toda conducta negativa, intencional y sistemática de agresión e intimidación contra un estudiante por parte de otro estudiante o varios de sus pares, con quienes mantiene una relación de poder asimétrica y que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado.

Por su parte Chau (2012) hace una interesante diferenciación entre los conflictos y la intimidación que a continuación se presenta:

1. En el bullying o intimidación existe un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima quien por lo general es más vulnerable y tiene menos amigos, mientras que los conflictos no implican desequilibrio de poder pues los involucrados tienen posiciones similares en sus grupos.

2. En el bullying el maltrato es constante, sistemático y casi siempre unidireccional (de los agresores hacia la víctima), al contrario en el conflicto puede ocurrir con diferente persona en cada ocasión y por diversos motivos, pueden permanecer o no en el tiempo y pueden ser unidireccionales y bidireccionales.

3. En el bullying el agresor no está reaccionando a una ofensa real o percibida de parte de la víctima, es decir la víctima por lo general no ha hecho nada que genere la agresión; mientras que los conflictos ocurren porque quien agrede está respondiendo a lo que considera una ofensa o provocación de la otra parte.

El bullying debe ser inaceptable y prevenible, al contrario los conflictos pueden ser valiosos si se manejan de maneras constructivas por lo que no es necesario prevenirlos sino aprender a manejarlos adecuadamente.

Es importante por lo tanto al tratar casos de no entendimiento entre los estudiantes identificar de que se trata: de conflictos resueltos inadecuadamente, de agresiones esporádicas o de bullying para poder realizar una intervención precisa y adecuada en la solución de los mismos.

En cuanto a los tipos de bullying se debe tener en cuenta que no todos los casos de intimidación entre iguales se presentan de la misma manera, Sullivan et al. (2005) plantean la siguiente tipología:

1. El acoso físico: Hace referencia a empujones, patadas, agresiones con objetos, puños, pellizcos, arañones, haladas de cabello y cualquier forma de ataque físico. Según estudios (Avilés & Monjas, 2005; Del Barrio et al, 2003; Cerezo, 2009) éste tipo de acoso se presenta principalmente en el ciclo de educación primaria es decir su mayor expresión está en la adolescencia temprana (9 a 14 años) y va disminuyendo paulatinamente en el ciclo de la secundaria. También se ha descubierto que casi en todas las culturas investigadas los niños y los hombres tienen mayor tendencia a la agresión física (Chaux, 2002; Postigo, et al, 2009; Del Barrio et al, 2003).

2. El acoso no físico: puede ser verbal o no verbal, el verbal es el que se da a través de insultos, groserías, sobrenombres, poner a la persona en ridículo en público, burlarse de los defectos físicos, su procedencia o sus acciones y las amenazas. Ésta es la forma de intimidación más común en el mundo, en España según el Informe del Defensor del Pueblo (2007) entre el 48% y el 55,8% de los estudiantes afirmó que la forma más frecuente de ser maltratados, era la

verbal. En Colombia en un estudio realizado en la ciudad de Cali se corrobora esta situación, el 42,7 % de los estudiantes reportaron ser víctimas de burlas y apodos (Paredes et al., 2008) un porcentaje por encima de los demás tipos de agresión que se dan.

El acoso no verbal puede ser directo o indirecto, el directo incluye la gesticulación grosera y las actitudes de desprecio hacia el otro. Generalmente no se considera como acoso por considerarse relativamente inofensivo pero en realidad puede utilizarse para mantener el control sobre alguien y recordarle que en cualquier momento puede ser el elegido para intimidar.

El acoso no verbal indirecto incluye toda intención de aislar o excluir a alguien del grupo por medio de hacer comentarios falsos acerca de la persona para hacer que los demás sientan rechazo hacia ella ignorándola, escribiendo “papelitos” mal intencionados o letreros humillantes en lugares públicos, no sentándose a su lado, entre otras. Si los niños y adolescentes hombres usualmente se involucran en acoso físico, las niñas y adolescentes mujeres utilizan la forma de acoso no verbal indirecto como una de sus armas para hacer daño a sus víctimas (Bisquerra, 2008; Cajigas et al., 2006, Gómez et al., 2005).

Actores del Bullying

En cuanto a los actores inmersos en las conductas de bullying se encuentra lo que Sullivan et al. (2005) han denominado el triángulo del bullying: las víctimas, los agresores y los observadores.

Las Víctimas.

Según diferentes investigaciones (Díaz-Aguado, 2005; Justicia & Benítez, 2006; Olweus, 1998; Sullivan et al., 2005) las víctimas son personas con mayor tendencia a la inseguridad, baja autoestima y ansiedad que los demás. Inicialmente solían ser aquellas personas que presentaban menor desempeño escolar, tenían alguna particularidad física (gordo, delgado, tener gafas, ser de otra raza) o se mostraban muy débiles, pero actualmente se ha comprobado que también son víctimas los estudiantes que sobresalen por su alto rendimiento académico, su buen comportamiento, su belleza física, su situación económica favorable, es decir en este momento tal como lo dice Sullivan et al. (2005) se puede convertir en víctima cualquier persona que demuestre alguna vulnerabilidad y que no cuente con el apoyo de un grupo.

Olweus (1998) hace una subdivisión entre las víctimas, según él existen víctimas pasivas o sumisas y víctimas provocadoras, las primeras se reconocen por su actitud negativa hacia la violencia y hacia el uso de medios violentos por lo que los agresores saben que no responderán a

su ataque (físico o verbal), en varios casos son niños, niñas o adolescentes protegidos excesivamente por sus padres (casi siempre las madres especialmente si son cabeza de familia), se muestran tímidos, introvertidos y en muchos casos tienden a estar solos o con compañeros que se encuentran en su misma situación.

En cuanto a las víctimas provocadoras o víctimas-agresoras se caracterizan por una combinación de modelos de ansiedad y reacción agresiva, por lo general presentan problemas de concentración e hiperactividad y su comportamiento está dirigido hacia llamar la atención lo que puede resultar irritante y molesto para los demás y traer respuestas hostiles hacia ellas, generando el rechazo social lo que las hace aún más vulnerable. Son estudiantes que indistintamente pueden cumplir el rol de víctimas o agresores.

En los dos tipos de víctimas, el sometimiento a la intimidación escolar va dejando hondas heridas a su autoestima y a su autoconfianza lo que conduce a depresión, desmotivación hacia los estudios, en muchas ocasiones bajo rendimiento académico (Román & Murillo, 2011) aislamiento y en el peor de los casos el suicidio.

Los agresores.

Respecto al perfil psicológico de los agresores autores como Olweus (1998), Díaz-Aguado (2005), Cerezo (2006), Farrington y Baldry (2006) y Ortega (2008) señalan que tienen una personalidad agresiva no solo con sus compañeros sino también con figuras de autoridad como padres o maestros, tienen una actitud positiva hacia la violencia y hacia el uso de medios violentos, son impulsivos, faltos de empatía y tienden a buscar dominar a los demás. Salmivalli y Peets (2008) sugieren que la principal motivación de los agresores para cometer conductas intimidatorias es la búsqueda de un estatus alto y una posición poderosa y dominante en el grupo de pares.

Los agresores pueden distinguirse según su estilo intimidatorio, algunos de ellos “los ocultos” pueden ser reconocidos en la institución educativa por tener buenos resultados académicos, tener liderazgo y facilidad de socialización pero manipulan a sus víctimas para que trabajen en pro de sus objetivos, normalmente son egoístas y con gran seguridad en sí mismos, no sienten empatía por los demás o simplemente no les interesa como se sienten las otras personas, éste tipo de agresor es muy difícil de identificar (Sullivan et al. 2005).

Otros “los problemáticos” al contrario presenta graves problemas de socialización, tienen un repertorio muy escaso de habilidades sociales que les permita desenvolverse adecuadamente

dentro de un grupo, por lo general provienen de familias violentas y desestructuradas donde no se practica el amor ni la disciplina, suelen tener una visión negativa del mundo y dirigen su odio hacia los más débiles, de esta manera logran lo que quieren y reafirman su popularidad y liderazgo; por lo general sus resultados académicos no son buenos por lo que en muchos casos terminan desertando del sistema educativo (Chaux, 2012; Olweus, 1998; Sullivan et al., 2005).

Y el agresor víctima que en algunos escenarios puede ser el agresor (cuando tiene cierto poder sobre sus víctimas) pero en otros puede ser la víctima (cuando otros están en mayor posición de poder que él). Muestran un comportamiento agresivo e inaceptable como agresores y a la vez son vulnerables como víctimas (Chaux, 2012; Olweus, 1998; Sullivan et al., 2005).

Una característica que demuestra la intención de hacer daño de los agresores es que parecen elegir a sus víctimas así como el tiempo y el lugar de los ataques de tal forma que maximice sus posibilidades de demostrar su poder de pares y en muchos casos tienen éxito en la obtención de prestigio (Salmivalli, 2010).

Los Observadores

Finalmente para completar el triángulo del bullying se encuentran los Observadores que son las personas que no son víctimas ni agresores, pero sí conocedores de los casos de abuso de unos compañeros hacia otros y no hacen nada para detenerlo, en esta categoría se incluyen padres de familia, docentes, directivos docentes, personal administrativo, estudiantes y hasta la comunidad vecina de las instituciones educativas. Su silencio, permisividad y tolerancia hacia los hechos refuerzan al agresor y fomentan la “normalidad” de conductas agresivas dentro de la Institución (Cerezo, 2009; Justicia & Benítez, 2006).

Según Sullivan et al. (2005) los observadores pueden clasificarse como: “activos” que son amigos íntimos del agresor, “los reforzadores” que también apoyan la intimidación, “los ajenos” que pese a que no están vinculados directamente en estas situaciones con su pasividad parecen tolerar la intimidación y estar exentos a ella. Y “los defensores” que son los que tienen el valor de abandonar el papel de observadores y convertirse en agentes activos de apoyo a las víctimas y rechazo a las conductas de los agresores, es dentro de este grupo de los defensores que deberían estar clasificados todos los adultos conocedores de la situación de bullying dando así ejemplo a los estudiantes sobre la manera adecuada de frenar estos actos.

La conducta pasiva frente al sufrimiento de la víctima se puede deber por un lado a un contagio social de indiferencia que inhibe la ayuda a la persona intimidada y la práctica de

conductas prosociales, pero por otro también puede ser resultado del miedo de los estudiantes a ser incluidos dentro del círculo de victimización y convertirse también en blanco de agresiones, por lo que aunque sienten que deberían intervenir para frenar el ataque hacia la víctima prefieren no hacerlo como medida de autoprotección (Avilés, 2003).

Por lo tanto los observadores frente a una conducta de bullying se encuentran atrapados en un dilema social tal como lo menciona Salmivalli (2010): por un lado entienden que está mal la intimidación y que les gustaría hacer algo para detenerla, pero por otro se esfuerzan por asegurar su propia seguridad y estado en el grupo de pares. Sin embargo, si los observadores reforzaran menos al agresor y se negaran a darle un estatus alto por su comportamiento obligatoriamente decrementarían las conductas de acoso. Por lo tanto Salmivalli (2010) insiste en la necesidad de convertir las actitudes en contra de la intimidación ya existentes en algunos observadores en comportamientos prosociales que favorezcan a las víctimas, para ello se les debe enseñar estrategias seguras de apoyo a las víctimas y normas de mediación de conflictos.

Etapas del proceso de Bullying

Sullivan et al. (2005) proponen el modelo de la espiral descendente para comprender el funcionamiento del bullying y sus efectos a corto, mediano y largo plazo, destacando que el bullying es un proceso dinámico y orgánico, que pasa por cinco etapas que pueden ser o no evidentes según las circunstancias. La fase de aparición del riesgo incluye las etapas 1 y 2 ya que aunque no se ha convertido en permanente o se concentra la agresión en un solo individuo, ya se pueden registrar brotes de comportamiento violento entre el grupo de estudiantes; la fase de consolidación del riesgo ocurre en la etapa 3, pues las primeras expresiones del bullying ya están presentes; y de allí en adelante en las etapas 4 y 5 es posible hablar de la ocurrencia propiamente dicha del fenómeno que ya está listo para instaurarse y generar su impacto negativo mantenido en el ambiente escolar (Tabla 1).

Tabla 1.

Etapas del proceso de Bullying basado en el modelo “espiral descendente”.

Bullying	ETAPAS	AGRESOR	VICTIMA	ESPECTADOR
Bajo riesgo o aparición del riesgo.	1. Mirar y esperar	Mirar la dinámica de la clase e identificar posibles víctimas	Adaptación. No entiende la dinámica de intimidación	No signos verbales y verbales) de que no es vulnerable al acoso.
Riesgo de Bullying	2. Probar la temperatura del agua	- Pequeños actos simbólicos de intimidación. - Conseguir apoyo de otros.	- No hace frente de forma efectiva a los actos simbólicos. - Mal e incómodo. No cree que las cosas puedan empeorar.	- Incómodo. - O se retira. - O da apoyo a la intimidación.
Consolidación del riesgo	3. Ocurre algo más importante.	- Se convierte en una agresión física e intimidación más grave.	- Se convierte a la víctima en “no persona” - Se siente inútil, responsable de ser intimidada y culpable por no hacer frente a los agresores. - Cree que le dejarán tranquilo. - Cree que sólo se están divirtiendo.	- Sentimiento de impotencia y culpabilidad. - Se siente responsable por no intervenir.
Inicio del Bullying	4. El acoso sube de tono.	- Acoso empeora y continúa fuera de la escuela. - Adquieren una idea exagerada de su poder.	- El acoso es claramente vil e intencionado. - Sentimiento cada vez mayor de desesperación y baja autoestima.	- Piensa que el acoso es parte de la vida y lo mejor es protegerse. - Lo mejor es ignorar el acto o apoyar al agresor. - La víctima no merece apoyo. - La sociedad está basada en el miedo.
Consolidación del Bullying.	5. Establecimiento definitivo.	- El acoso se extiende a otros ámbitos. - Termina en actos delictivos.	- El mundo es un lugar inseguro y horrible. - La respuesta extrema y final es la tentativa de suicidio.	- En la sociedad los individuos son impotentes. Cuida de ti mismo.

Nota: recuperado de Sullivan (2005).

De esta manera se evidencia que el bullying inicialmente ocurre a través de actos simbólicos intimidatorios que dan paso a comportamientos agresivos esporádicos, los cuales poco a poco van escalando hacia el establecimiento definitivo de éste fenómeno y/o hacia actos delictivos.

Por tanto, tal como se había planteado el riesgo de bullying existe cuando entre los estudiantes se expresan comportamientos violentos dirigidos hacia sus compañeros, aunque sean esporádicos, si estos ocurren con el fin de ejercer control y daño, pues bajo la perspectiva del espiral descendente estos representan el preámbulo perfecto para la instauración del fenómeno violento denominado bullying (Sullivan, et al., 2005).

Por lo tanto es deber de las instituciones educativas la detención temprana de cualquier manifestación de comportamiento violento que esté ocurriendo dentro de sus dinámicas relacionales, incluso cuando el fenómeno del bullying tan solo es un riesgo.

Factores de riesgo en el fenómeno del bullying

Un fenómeno tan complejo como lo es el bullying no deriva de un solo factor sino de múltiples factores en interrelación (Abramovay, 2005) por lo tanto como se verá más adelante se han adelantado varias investigaciones que pretenden estudiar los factores que influyen en su aparición y desarrollo con el propósito de identificar a tiempo a los estudiantes que se encuentren dentro de la población en alto riesgo de convertirse en agresor o en víctima y realizar con ellos una intervención preventiva oportuna. A continuación se presentan algunos de dichos factores que son predictores y/o mantenedores de las conductas intimidatorias:

1. Factores Individuales: ya en el perfil psicológico del agresor se mencionaban algunos factores individuales que podrían ser predictores del bullying como son: la agresividad, impulsividad, baja tolerancia a la frustración, insuficientes habilidades alternativas a la violencia, dificultades para seguir normas y malas relaciones con las figuras de autoridad, ausencia de empatía y de sentimientos de culpabilidad (Olweus, 1998; Díaz-Aguado, 2005; Cerezo, 2006; Farrington & Baldry, 2006; Ortega, 2008).

En cuanto a las víctimas, factores como la actitud sumisa, tímida, la falta de comunicación asertiva, así como la ausencia de una sana autoestima y autoconfianza pueden ponerlos en una condición de predisposición hacia la agresión (Olweus, 1998; Sullivan et al., 2005; Díaz-Aguado, 2005; Justicia & Benítez, 2006, Sullivan et al., 2005).

2. Factores Familiares: La familia como principal fuente de formación integral del ser humano, tiene una gran influencia a favor o en contra del desarrollo de modelos agresivos o sumisos en las relaciones sociales. Varios estudios han investigado la influencia de la familia en el niño o niña agresivos y han identificado algunos factores predictores del comportamiento violento como son: la desestructuración familiar, los estilos de crianza muy laxos y faltos de

control, pero a la vez aquellos estilos autoritarios, rígidos y con carencia de afecto y dedicación, el uso de castigos físicos y maltrato emocional para la corrección, la exposición constante a escenas de violencia intrafamiliar, la ausencia de enseñanza sobre manejo adecuado de conflictos y otras variables como padres alcohólicos y drogadictos (Estévez, Murgui, Moreno & Musitu, 2007; Díaz-Aguado 2006; Hernández, Gómez, Martín & González, 2008; Smith, 2006).

3. Factores Socioculturales: además de la familia existen otros factores sociales y culturales que inciden en el comportamiento violento por ejemplo las creencias y valores culturales que se van difundiendo y que justifican la violencia como medio para alcanzar objetivos, así como la sobrevaloración del poder, del dinero, del éxito, de los bienes de consumo, de los recursos materiales a los que no todos tienen acceso y que van creando un clima de tensión que facilita la conducta violenta en todos los escenarios sociales incluido el escolar.

Por otro lado la televisión, el internet y los videojuegos que se han convertido en educadores informales de los niños, niñas y adolescentes pueden ser promotores de la violencia en la medida en que realizan una estética de la misma al presentarla como un espectáculo, como una conducta normal, inevitable y a veces hasta haciéndole una apología, generando así imaginarios colectivos de aceptación y legitimización social de la violencia. (Avilés, 2003; García, Ceballos, Uscátegui, 2011).

4. Factores en el ámbito escolar: otro de los factores decisivos en la conducta intimidatoria es el clima escolar, según Blaya (2006) las interacciones que se dan en el interior de las instituciones educativas pueden ser un buen caldo de cultivo para el bullying cuando: existe un clima escolar deteriorado, el sistema de manejo de la disciplina es punitivo con reglas y expectativas poco claras, y una exigencia incoherente e irregular de las mismas, cuando los adultos no presentan una posición firme en contra de la violencia y cuando no hay supervisión de lugares claves tales como: patios de descanso, pasillos y comedores.

Por otro lado la escuela por su carácter socializador es uno de los lugares en donde los estudiantes se asocian y hacen parte de grupos de pares con los que se identifican, esta situación puede ser un factor protector en la medida en que los estudiantes se integren con compañeros que muestren comportamientos prosociales, pero si sucede al contrario es decir que los adolescentes o niños decidan hacer parte de un grupo de pares con predisposición al uso de la violencia éste se convierte en un factor de riesgo (Pérez & Gázquez, 2010).

Consecuencias del Bullying

El problema del bullying trae consecuencias significativas en la salud mental y la afectación de aspectos emocionales y conductuales de los niños, niñas y/o adolescentes implicados, según Avilés (2003) conlleva a niveles altos y continuos de ansiedad, insatisfacción, temor, fobia a ir a la escuela e incluso a la decisión de algunos de desertar del sistema educativo y en general a la formación de una personalidad insegura e insana en las víctimas.

En los agresores de no corregir su conducta pueden ir aumentando progresivamente el grado de sus ataques hacia los demás hasta caer en actos delictivos (Bender & Lösel, 2011). En cuanto a los observadores la consecuencia más probable es la idea de valorar como respetable y necesaria la conducta agresiva y reproducirla cuando tengan la oportunidad de hacerlo. Por lo tanto, como respuesta al bullying, los actores del fenómeno, pueden padecer daño físico (como lesiones) o afecciones de la salud mental (como depresión, baja autoestima, secuelas postraumáticas) que les impiden mantener buenas relaciones con sus iguales y con frecuencia adoptan comportamientos de riesgo como pueden ser el uso de sustancias adictivas, ausentismo escolar, relaciones sexuales prematuras o violentas e incluso la autolesión o suicidio (Collell & Escudé, 2006; Erath, Flanagan & Bierman, 2008).

Hasta este punto se presentó el estado actual del conocimiento sobre el fenómeno de la violencia, la violencia escolar y especialmente el bullying identificándolo como un claro problema de las dinámicas relacionales acontecidas en el día a día de las instituciones educativas. Pero la finalidad del presente estudio va más allá del análisis y descripción del bullying para trascender hacia el abordaje del problema, pues tal como lo mencionan Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008) los estudios sobre violencia escolar y bullying han pasado por varias fases desde sus inicios:

En la primera etapa se realizaron estudios descriptivos en un número reducido de países, en la segunda las investigaciones se expandieron a multitud de países como Colombia y actualmente se está presenciando una tercera etapa que se caracteriza por el planteamiento de alternativas de intervención y abordaje del fenómeno, en el caso de la presente investigación se hará desde la intervención preventiva, por lo tanto a continuación se tratará a profundidad el tema de la prevención del bullying.

Prevención de la Violencia

A partir de 1996 cuando en la 49ª Asamblea Mundial de la Salud la violencia fue considerada un problema creciente de salud pública (OMS, 2003) ésta empieza a ser tratada como una epidemia que se presenta a nivel mundial y que es prevenible, por lo que se le aplican métodos y conceptos epidemiológicos tales como: caracterización de factores de riesgo, multicausalidad, complejidad de la red causal, junto con su aproximación empírica al problema (Guerrero, 2008).

Éste hecho de que la violencia sea tratada como un problema de salud pública implica varias ventajas, como por ejemplo la gran importancia que la salud pública le concede a la prevención, en éste marco en lugar de aceptar la violencia o sencillamente reaccionar ante ella, su punto de partida es la sólida convicción de que el comportamiento violento y sus consecuencias pueden prevenirse, de esta concepción es que se derivan estudios como el presente pues en todos los escenarios sociales se deben crear estrategias de prevención de la violencia y fomento del buen trato y las relaciones armónicas entre las personas.

Por tal razón en la actualidad la prevención de la violencia (incluida la escolar) ocupa un lugar importante en la agenda de los países (Guerrero, 2008) y de las autoridades internacionales en la salud. Desde ésta perspectiva de la salud es que se va a presentar un acercamiento al concepto de prevención.

Según el Glosario de Promoción de la Salud publicado por la OMS en 1998 la prevención comprende todas las medidas encauzadas a: reducir el riesgo de adquirir la enfermedad o la conducta insana; Mrazek y Haggerty (1994) tratando el tema de los trastornos mentales, sostienen que la prevención pretende reducir la incidencia, prevalencia, recurrencia, el tiempo de permanencia de los síntomas, la reducción de riesgo, y/o la disminución del impacto de la enfermedad en las personas afectadas, sus familias y la sociedad. Así mismo afirman que las intervenciones preventivas funcionan enfocándose en la reducción de los factores de riesgo y aumentando los factores de protección relacionados con los problemas de salud mental.

Aplicando las anteriores premisas al tema de interés del presente estudio, la conducta insana es el bullying y las consecuencias que éste trae a nivel de la salud mental de los implicados, por lo tanto el objetivo es reducir el nivel de riesgo, la incidencia, prevalencia, recurrencia e impacto de los eventos de bullying.

En el documento de la OPS y la Comisión Técnica Alemana (2006) que trata específicamente el tema de la prevención de la violencia en Colombia se define como prevención a toda estrategia de intervención social orientada a evitar un comportamiento que se considera perjudicial antes de que éste ocurra, para lograrlo se deben caracterizar los factores de riesgo y los factores protectores, pues de su acertado conocimiento depende el disponer de mecanismos preventivos adecuados.

Para el caso específico del bullying la prevención se puede definir como el conjunto de acciones pertinentes y de calidad que se adelantan en las instituciones educativas, con el propósito de evitar la aparición de éste fenómeno de abusos y malos tratos entre los estudiantes y/o reducir la incidencia, prevalencia, recurrencia e impacto de los mismos.

Se debe tener en cuenta que para que la prevención sea exitosa el enfoque preferiblemente debe ir dirigido hacia la anticipación del fenómeno y no hacia la reacción o la respuesta del mismo (medidas correctivas), pues muchas veces dichas conductas ya están muy arraigadas y las medidas correctivas se aplican de manera puntual centradas exclusivamente en los protagonistas principales lo que trae resultados escasos a mediano y largo plazo (Cerezo, Calvo & Sánchez, 2011).

Por lo tanto la mejor intervención es aquella que se da antes de que surja el problema o cuando se están presentando los primeros brotes de la conducta y no cuando ya está muy avanzada, tanto que desborde lo manejable dentro de las instituciones educativas y pase a ser asunto de las autoridades judiciales por tratarse de conductas delictivas.

Tipos de Prevención

Una de las propuestas de diferenciación de la prevención es la realizada por Caplan (1980) quien propone una clasificación de la prevención en tres tipos: prevención primaria, secundaria y terciaria. En la prevención primaria se interviene antes de que surja la enfermedad o conducta insana y tiene como misión impedir la aparición de la misma.

En la prevención secundaria el objetivo es localizar y tratar lo antes posible el problema cuya génesis no ha podido ser impedida por las medidas de prevención primaria, es decir frenar el progreso de la enfermedad o comportamiento que se encuentra en los primeros estadios.

La prevención terciaria, se lleva a cabo algún tiempo después de que la enfermedad o conducta se haya declarado y su objetivo es evitar complicaciones y recaídas, se centra en los procedimientos de tratamiento y rehabilitación para la enfermedad que tiene ya tiene claros

síntomas clínicos. Según Becoña (2002) los tres tipos de prevención anteriores son equivalentes a lo que se conoce por prevención (prevención primaria), tratamiento (prevención secundaria) y rehabilitación (prevención terciaria).

En 1987 Gordon R. hace una clasificación operativa de la prevención de enfermedades físicas, en la que segmenta la prevención en: universal, selectiva e indicada. Más adelante Mrazek y Haggerty (1994) retomando a Caplan y a Gordon aportan una clasificación que ha sido comúnmente aceptada por los expertos y trabajadores del tema, en ésta proponen un marco de referencia para la intervención de salud mental de acuerdo con la clasificación de la prevención de las enfermedades físicas (Gordon, 1987): prevención universal, selectiva e indicada y las distinciones clásicas de salud realizada por Caplan (1980): la prevención primaria, secundaria y terciaria.

Para Mrazek y Haggerty (1994) las intervenciones preventivas universales, selectivas e indicadas se incluyen dentro de la prevención primaria en la clasificación de salud mental y son un mecanismo de prevención a partir de los niveles de riesgo.

La prevención universal hace referencia a las intervenciones que se dirigen a una población en general o a todo un grupo determinado que no ha sido identificado basándose en el riesgo, por lo que cualquier persona puede beneficiarse de los programas de éste tipo de prevención. Se desarrolla mediante estrategias generales, poco costosas y aplicadas globalmente. Su objetivo es promover habilidades sociales y estilos de vida saludable, así como crear conocimiento y orientar sobre la enfermedad o problemática y sus formas de prevención (Mrazek & Haggerty, 1994).

Sus acciones tienen la intención de evitar o posponer la enfermedad o conducta insana, mediante la difusión de mensajes con información veraz sobre la conducta problema y sus repercusiones, que logren generar en los participantes una actitud crítica y proactiva respecto a su realidad y su relación frente al problema o enfermedad. En las intervenciones universales el objetivo es disminuir el riesgo no atender casos específicos, pero si estos son detectados se remiten a otro nivel de atención en salud (Blanco, 2010).

La prevención selectiva se dirige a individuos o grupos de la población cuyo riesgo de desarrollar un trastorno, enfermedad o conducta no sana, es significativamente más alto que el promedio y se evidencia por factores de riesgo: biológicos, psicológicos o sociales (Mrazek & Haggerty, 1994). Las intervenciones selectivas operan por periodos más largos e intensivos en

comparación con las acciones de prevención universal y utilizan estrategias diseñadas especialmente para atender las necesidades y riesgos particulares de la población objetivo.

La prevención indicada se dirige a personas identificadas como alto riesgo que presentan signos o síntomas mínimos pero detectables, que pronostican el inicio de un trastorno, o marcadores biológicos que indican la predisposición para desarrollar trastornos, pero que en ese momento no cumplen con el criterio para trastorno mental (Mrazek & Haggerty, 1994).

En el caso específico de un programa de prevención universal de la violencia el objetivo es disminuir el riesgo de bullying y fomentar un ambiente social e individual de respeto y tolerancia, de valores sociales y de conducta prosocial que favorezcan la solución adecuada a los conflictos a través de la NO violencia (Cerezo, Calvo & Sánchez, 2011); además busca atenuar el problema de conductas violentas menores, antes de que se agudicen o den paso a nuevas acciones con mayor poder lesivo.

La prevención selectiva enfoca sus esfuerzos hacia la atención de grupos de personas que presentan un riesgo real elevado de violencia incluso si aún no han cometido faltas graves, lo que se pretende a través de ella es disminuir la prevalencia y facilitar cambios de conducta (Guerrero, 2008).

La prevención indicada implica intervenir sobre dificultades o problemas relacionales ya detectados que deben ser encauzados antes de que se conviertan en situaciones de violencia desbordantes, se trata de trabajar con las personas que han participado o tienen un alto riesgo de implicación en conductas sociales inadecuadas (agresores) pero también con aquellos que no tienen suficientes recursos de afrontamiento o presentan problemas de integración a un grupo (víctimas). Su propósito es ayudar a quienes presentan problemas de ajuste a las demandas sociales del medio escolar.

Lo ideal es que las instituciones educativas se anticipen y a través de acciones de prevención universal impidan la generación de un ambiente escolar insano que privilegie el uso de la violencia como forma de relación y el surgimiento de formas no pacíficas de afrontamiento del conflicto. Sin embargo, posterior a un programa de prevención universal es probable que se detecten casos específicos de conducta violenta, por lo que es necesaria la implementación de acciones de prevención selectiva e indicada de tal forma que la prevención universal se convierte en un trabajo inicial en un marco de acciones globales consecutivas que irán centrándose en el entrenamiento de habilidades específicas de tal modo que se hagan duraderos los avances.

Cabe notar que debido a la complejidad de las acciones en salud y de la dificultad de dividir grupos poblacionales que comparten un contexto como es el caso de la escuela, puede ocurrir que una acción cumpla simultáneamente criterios de dos niveles de prevención. En el caso del presente estudio se trata de una acción de prevención universal por cuanto está dirigido a toda una población (estudiantes de grado 6°-9° de una institución educativa) dentro de la que pueden estar incluidos un grupo de personas en riesgo que aún no reportan el problema, pero también personas que ya han presentado el problema de forma no aguda y que se beneficiarán de la acción.

Prevención basada en la evidencia

En todas las áreas de investigación y conocimiento científico aplicado es fundamental realizar intervenciones basadas en la evidencia esto incluye a las intervenciones preventivas; por ello antes de aplicar acciones o programas de esta índole es necesario verificar que éstos tengan no sólo una buena fundamentación teórica sino un soporte empírico suficiente lo que implica que hayan sido sometidos a prueba a través de investigación rigurosa en la que se haya encontrado que son efectivos, eficaces, dignos de replicación y extensión (Becoña, 2002; Londoño & Valencia, 2005, Lutsker, 2006).

La efectividad hace referencia al grado en que una intervención produce resultados beneficiosos en la población sobre la cual fue aplicada, se mide respecto a la consecución de los objetivos propuestos con la intervención es decir con la cantidad de efecto deseado que se alcanzó, que en éstos casos de prevención corresponden a la reducción de incidencia y prevalencia de problemas de conducta intimidatoria.

Por su parte la eficacia es la capacidad de lograr el efecto en cuestión con el mínimo de recursos posibles viable, se dice que una intervención es eficiente cuando se logra el máximo nivel de efecto a partir de unos recursos dados, también cuando comparando diversas opciones que producen el mismo resultado, se elige la menos costosa (Lutsker, 2006).

Este filtro de calidad de los programas preventivos aún no se ha generalizado en las instituciones educativas del país por lo que cada institución adelanta acciones preventivas desarticuladas, sin la evidencia empírica necesaria, sin la preparación ni contextualización adecuadas y la mayoría de veces respondiendo a una problemática existente que debe ser confrontada de urgencia de alguna manera, razón por la cual los resultados no han sido los

esperados, la violencia escolar y el bullying continúan su escalada pese a que se han adelantado acciones pero no las pertinentes, efectivas ni eficaces.

Por lo tanto, es necesario que el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación se comprometan con la implementación de proyectos, programas y estrategias basados en la rigurosidad científica y la evidencia empírica, que se puedan replicar, extender y contextualizar en todas las instituciones educativas del país, pues pese a que en varios departamentos se ha venido implementado con éxito y excelentes resultados el programa Aulas en Paz (Chaux, 2012) ésta no ha sido una iniciativa del Ministerio de Educación y su implementación ha sido apoyado especialmente por la empresa privada, lo que no ha facilitado la masificación del programa en Colombia tal como está sucediendo en otros países como Noruega con el programa ZERO (Roland, et al, 2010), Finlandia con el programa KIVA (Salmivalli, et al, 2011), Estados de España como Sevilla con el Proyecto SAVE o Andalucía con ANDAVE (Ortega, 2006) en donde al menos el 60% de las instituciones educativas están trabajando un mismo programa anti-bullying.

Si las autoridades educativas del país se vincularan activamente con éste propósito apoyando y financiando la implementación de Programas como Aulas en paz en todos los municipios se aprovecharía el trabajo riguroso, la investigación constante y la experiencia adquirida por estos equipos, además todas las instituciones educativas tendrían un lenguaje común en cuanto a la prevención de la violencia escolar y se obtendrían mejores resultados de los logrados hasta el momento.

Mientras que suceden estos cambios desde las políticas educativas nacionales conviene desarrollar estudios como el presente en el que se plantea una intervención preventiva con la responsabilidad ética de hacerlo a partir de programas que han sido probados y han demostrado teórica y empíricamente ser efectivos y eficaces.

Razones para adelantar programas de prevención de Bullying basados en la evidencia, en las Instituciones Educativas:

Ortega y del Rey (2003) presentan algunas razones por las que en una institución educativa es mejor adelantar programas de prevención oportunas y de calidad y no intervenciones terapéuticas para contrarrestar el fenómeno del bullying. Dentro dichas razones se destacan:

1. La prevención es más económica pues el partir de una situación no dañada es más útil, económico y genera mejores resultados, ya que no se tratará tanto de restaurar el daño causado (ej. Daños psicológicos en las víctimas que son irreversibles) sino de evitar que se provoque.

2. El talento humano y los recursos materiales para la prevención están más al alcance de las instituciones educativas, lo que no sucede con los recursos necesarios para realizar intervenciones terapéuticas de calidad.

3. La prevención extiende sus beneficios a un gran número de personas de la comunidad educativa y no se limita a unos pocos como sucede en la intervención terapéutica.

4. La misma función formadora y orientadora de la escuela la convierte en un agente socializador preventivo y no terapéutico pues los Docentes, Orientadores, Directivos, Padres de familia, tienen formación y experiencia idónea para actuar en situaciones que no sean de alto riesgo sino de atención general.

Programas para la Prevención del Bullying

A partir del conocimiento generado por varias investigaciones sobre el fenómeno del bullying se han diseñado, aplicado y evaluado diferentes programas de intervención que buscan prevenir o mitigar el bullying y la violencia escolar. Basado en el trabajo de Ortega y Mazonee (2009) a continuación se presenta una síntesis de los programas anti-bullying más significativos adelantados en diferentes países y sus resultados, que permitirán conocer los componentes necesarios para una intervención preventiva del bullying basados en la evidencia.

1. *Bergen Anti-Bullying Program:*

Adelantado en Noruega por Olweus (1991, 1999). Es el pionero de los programas en contra de la intimidación o bullying a partir del cual se han diseñado varios de los subsiguientes. Dentro de sus componentes están: línea base a través de cuestionario autoperceptivo (pre y post); establecimiento de disciplinas y controles normativos claros, seguros y sostenidos dentro del establecimiento educativo así como control y vigilancia de los adultos sobre la conducta de los estudiantes; intervención individual con víctimas y agresores (aunque no fue muy definida esta línea) y el trabajo con padres de familia.

El trabajo a nivel de aula o curricular se enfocó hacia el entrenamiento en habilidades sociales y en la enseñanza de las cuatro reglas claves contra el abuso escolar que son: En esta Institución: 1. *No abusaremos o intimidaremos a otros.* 2. *Ayudaremos a los estudiantes que sean intimidados.* 3. *Incluiremos a los estudiantes que sean excluidos.* 4. *Cuando sepamos que*

alguien que está siendo intimidado, se lo diremos a un adulto en la escuela y a un adulto en casa. Éste trabajo se apoya en la utilización del Manual para el Profesor y Manual para estudiantes (que son tres según la edad y el grado del Estudiante), así mismo cuenta con la Guía de intervención global Institucional y la Guía de intervención individual para víctimas y/o agresores.

Los resultados del proyecto reflejaron una significativa disminución del acoso escolar (más del 50%), tanto a partir de los informes de las víctimas como de los agresores y las agresiones no se desviaron a otros contextos, además se notó mejoría en el clima escolar, satisfacción de los estudiantes y disminución general del conducta antisocial (Díaz-Aguado, 2005).

Estos resultados y la labor pionera y de difusión realizada por Olweus ha llevado a que éste modelo con múltiples adaptaciones sea aplicado en países de Europa, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda. Sin embargo, los resultados de una réplica del programa llamada Rogoland Anti-Bullying Program aplicada también en Noruega, no fueron exitosos como el Bergen debido principalmente a la falta de apoyo y seguimiento de las escuelas por parte de los investigadores.

2. Sheffield Anti-Bullying Project:

Sus autores son Smith y Sharp (1994) fue aplicado en el Reino Unido y está basado en el programa Bergen, tiene un fuerte componente de atención global al centro escolar y un paquete didáctico con componentes opcionales de subprogramas curriculares, mejora del ambiente físico, actividades de recreo, formación de personal auxiliar de comedor y tiempo libre; otro componente es el de intervención individualizada y de grupos con los implicados (víctimas y agresores); en el aula se aplican técnicas de fortalecimiento de habilidades sociales.

Sus resultados fueron positivos en cuanto a reducción de victimización y de la agresión escolar en estudiantes de educación primaria, pero más irregulares en los estudiantes de secundaria. Además tuvo una gran variabilidad entre las 23 escuelas que participaron (Smith, 2003).

3. Home Office London-Liverpool Project:

Sus autores son Putts y Smith (1995) es una réplica del Sheffield que añadió a la atención global del centro, la constitución de grupos anti-violencia escolar y la celebración de reuniones de escolares, las técnicas de ayuda entre iguales y el entrenamiento en conductas asertivas para las víctimas.

Sus resultados fueron positivos en términos de reducción de la victimización y la agresión en estudiantes de primaria y secundaria en Liverpool, pero irregulares en Londres en cuyas escuelas se incrementó la victimización y la agresión.

4. *Flanders Anti-Bullying Program:*

Aplicado en Bélgica, sus autores: Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost (2000). El programa de intervención fue una adaptación de Bergen y Sheffield, pero añadió una línea de formación de los Docentes. El programa siguió las instrucciones y el material del programa original del Bergen: una política escolar de normas y sanciones claramente contrarias al acoso; cuatro sesiones en el aula sobre estrategias y habilidades de resolución de conflictos de acoso y en apoyo a las víctimas y el tratamiento específico con agresores y víctimas (Díaz-Aguado, 2005). Este programa realizó medidas entre grupo-aula que recibió apoyo externo, grupo-aula que no recibió apoyo externo y grupo-control o sin intervención.

Sus resultados mostraron reducción de las víctimas en escuelas de primaria en comparación con el grupo-control; ninguna diferencia en las escuelas de Secundaria y ninguna diferencia entre los escolares de los grupos que recibieron apoyo externo y los que no la recibieron. En las escuelas de Secundaria el programa no resultó eficaz debido principalmente a lo inadecuado que puede resultar tratar de influir en adolescentes a partir de normas establecidas por los adultos. De lo cual se deriva la necesidad de adaptar los programas desde una perspectiva evolutiva (Díaz-Aguado, 2005).

5. *Anti-Bullying Program of Schleswig-Holstein:*

Aplicado en Alemania, sus autores son Hanewinkel y Knaak (1997), es una réplica del modelo Bergen: paquete didáctico, consejos para la política escolar (*wholepolicy*); consejos para la intervención de aula y para la atención individual. La evaluación se realizó en un modelo pre-test al inicio, post-test después del primer año de intervención, y reevaluación un año después de finalizar el programa. Los resultados fueron escasa reducción de la victimización en los años de primaria, unido a un leve incremento de ambas conductas, victimización y agresión, en los escolares de Secundaria.

6. *Sevilla Anti-Violencia Escolar: SAVE*

Su autora Ortega (1997). Basado en el programa *Sheffield* de Reino Unido, pero con un énfasis especial en la cultura escolar y en la formación de los docentes en esta área, dando además la libertad para que los docentes diseñaran y ejecutaran su propio programa de

convivencia de acuerdo con las particularidades de su Institución Educativa, contando con el apoyo periódico y sostenido del equipo investigador.

El SAVE estableció distintas líneas de actuación: en la línea preventiva actuó en el interior del currículo con programas de educación de emociones, sentimientos y valores, programas de grupo cooperativo y programas de gestión democrática de la convivencia; la segunda línea con trabajo de atención a los estudiantes en riesgo, con programas como entrenamiento en asertividad y empatía con víctimas y agresores respectivamente, y la tercera línea con intervención directa con los ya implicados en problemas de bullying a través de programas de desestructuración de redes sociales de escolares involucrados en fenómenos de violencia y bullying.

En el segundo año de implementación, se apoyó en un paquete didáctico llamado “educar la convivencia para prevenir la violencia”.

Sus resultados fueron positivos en cuanto a reducción de victimización en la comparación pre-post test, y en las escuelas experimentales versus escuelas control; no fue tan exitoso en la reducción de conductas agresivas en ambos controles, aunque en ningún caso aumentó la agresividad; pero además fue exitoso en cuanto a la participación activa de los Docentes (Ortega y Del Rey, 2001).

7. *The ZERO program against bullying:*

Aplicado en Noruega por el Centre for Behavioural Research at the University of Stavanger. Sus componentes principales: Aprendizaje Socio Emocional, desarrollo de la empatía, el respeto, la solidaridad, otros. Involucra a padres, profesores, directivos y alumnos en el mejoramiento del clima escolar. Una innovación fue la implementación de Zonas de Seguridad en la escuela que cuenta con constante supervisión de monitores identificados con un chaleco y a quien los estudiantes pueden reportar cualquier abuso. Tiene además un componente de intervención a víctimas y agresores.

En cuanto al componente pedagógico éste programa cuenta con siete manuales: Plan de acción, Guía para educandos de secundaria, Guía para educandos de primaria, Guía para Docentes, Manual “lo que las madres y padres deben saber”, Manual de Ciberbullying y Manual de aprendizaje socioemocional. Este programa en su desarrollo utiliza diversas estrategias pedagógicas como: actividades de juego de roles (role playing), estudios de casos, cátedras y lecturas, trabajos en grupos, presentaciones individuales y clases en línea (Centre for Behavioural Research, 2006).

Actualmente es catalogado como uno de los más efectivos del mundo y sus índices de disminución del bullying en promedio superan el 15% durante el primer año de implementación. Ha sido aplicado en más de 400 escuelas en Noruega. En el año 2010 se adaptó para ser aplicado en Latinoamérica obteniendo resultados exitosos en dos escuelas de alta vulnerabilidad en Chile (Roland et al., 2010).

8. *Programa KIVA*

De la Universidad de Turku (Finlandia) con la financiación del Ministerio de Educación y Cultura. Dos componentes esenciales: componente universal busca influir en las normas del grupo, fortalecer la capacidad de todos los niños a comportarse de manera constructiva, asumir la responsabilidad de no alentar el acoso y apoyar a las víctimas. El componente indicado: dirigido a la atención integral de la víctima, el agresor y los observadores. Además es complementado por una política global de la Institución en la que se cuenta con la total participación de la comunidad educativa.

Del componente pedagógico del programa KIVA se destaca: Los estudiantes reciben alrededor de veinte clases a los 7, 10 y 13 años para reconocer las distintas formas de acoso y mejorar la convivencia. Hay diez lecciones y trabajos que se realizan durante todo el curso académico sobre el respeto a los demás, la empatía. Cuentan además con material de apoyo: manuales para el profesor, videojuegos, un entono virtual, reuniones y charlas con los padres. KiVa establece que los vigilantes del recreo usen chalecos reflectantes para aumentar su visibilidad y para recordar a los alumnos que su tarea es ser responsables de la seguridad de todos.

Se ha evaluado en 117 escuelas de intervención y 117 escuelas de control: reduce el acoso y la victimización incluida la verbal, físico y cyberbullying. Genera efectos positivos como el gusto por la escuela y la motivación académica. Ganó el Premio Europeo de Prevención del Delito en 2009, y cuatro Premios Nacionales en 2008, 2010, 2011 y 2012 (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011).

9. *Programa Prevención de Montreal (PPM)*

Sus autores: Richard Tremblay, Frank Vitaro y sus colaboradores en la Universidad de Montreal. Dentro de sus componentes están el desarrollo de habilidades sociales y visitas a las familias. Para el desarrollo de habilidades sociales se llevaron a cabo 10 sesiones que se concentraron en habilidades de autocontrol, manejo de la ira y habilidades para resolver

problemas y para enfrentar situaciones difíciles como las burlas o la exclusión, se trabajaba en grupos de 4 a 6 estudiantes con uno o dos niños agresivos y los demás con conducta prosocial. El aprendizaje cooperativo se usa para brindarles a aquellos que usualmente tienen problemas de comportamiento la posibilidad de experimentar interacciones constructivas en un ambiente de aprendizaje motivante.

En una sesión típica, el moderador explicaba primero la habilidad y con ayuda de alguno de los niños, la modelaba representando una situación hipotética particular. Luego cada uno de los niños practicaba la habilidad en juegos de roles y tanto el moderador como los otros niños ofrecían retroalimentación. Finalmente cada uno definía situaciones de sus vidas cotidianas en las que podía poner en práctica esta habilidad y se proponían hacerlo como tarea para la siguiente sesión. La siguiente sesión empezaba con una discusión sobre cómo les había ido con la tarea.

En cuanto al componente de visitas a las familias, estas se realizaban a las familias de los niños más agresivos cada dos o tres semanas, durante los dos años que duraba la intervención, su objetivo era el desarrollo de habilidades para observar el comportamiento de los hijos, reforzar sus conductas prosociales, corregir sus conductas agresivas sin recurrir al maltrato y resolver conflictos familiares de maneras negociadas.

El impacto se identificó en la adolescencia y la adultez comparado con los niños que también presentaban problemas de agresión pero no participaron del programa, en los que si participaron hubo una reducción significativa en comportamientos agresivos, delincuencia, pertenencia a pandillas, deserción escolar, consumo de sustancias psicoactivas y actividad sexual temprana (Chaux, 2005; Vitaro, Brendgen & Tremblay, 2001).

10. Aulas en Paz

Implementado por la alianza entre la Universidad de los Andes y la Corporación Convivencia Productiva en varias instituciones educativas de Colombia; basado en el modelo de Montreal pero con el agregado de combinar prevención universal y selectiva: trabajo en el aula (prevención universal), grupos heterogéneos (prevención selectiva) y familia (combina ambos tipos de prevención).

El componente de aula es un currículo de 40 sesiones de 45 minutos cada una, integradas en las clases de competencias ciudadanas y de lenguaje, basadas en un modelo pedagógico de aprendizaje significativo y cooperativo, en las que las experiencias previas e intereses de los estudiantes son el andamiaje sobre el que se trabajará hacia el logro de competencias sociales

como la escucha activa, la autorregulación de emociones, la toma de perspectiva, la consideración de consecuencias, el pensamiento crítico, la empatía, entre otras.

El enfoque de formación en competencias sociales abarca no solamente lo que se debe saber, sino lo que se debe saber hacer en contextos reales, por eso es importante el modelado y el juego de roles en situaciones hipotéticas.

En el componente familiar: se realizan cuatro talleres durante el año para todos los padres de familia de los diferentes cursos, que buscan que los padres pongan en práctica las mismas competencias que sus hijos están aprendiendo. Respecto a las familias con niños más agresivos, se refuerzan los talleres con visitas a los hogares, en las que los estudiantes participan activamente.

En el componente de grupos heterogéneos: se realizan dieciséis sesiones una cada semana (o cada dos semanas), con dos niños con comportamiento agresivo y cuatro destacados por su comportamiento prosocial, para que sean los que vayan influenciando a los más agresivos. Este componente se apoya en los principios del aprendizaje cooperativo y busca reforzar los aprendizajes dados en el aula.

En la última evaluación del programa realizada en el año 2008 tanto los Docentes como los Estudiantes reportaron una disminución en agresión entre quienes recibieron el programa, en contraste con una disminución menor o incluso un aumento entre quienes no lo recibieron. También reportaron un aumento en comportamientos prosociales, y disminución de creencias que legitiman la agresión (Chaux, 2012).

La revisión de las anteriores experiencias (la mayoría de ellas exitosas) en el ámbito de la prevención del bullying y de la violencia escolar, permite inferir las condiciones y componentes mínimos que debe abarcar una buena intervención preventiva, la cual debe ser contextualizada y ajustada a las necesidades e intereses de las comunidades educativas, con el agregado de estar basadas en la evidencia de intervenciones exitosas en el mundo.

Componentes de una buena intervención en Prevención del Bullying

Como se puede observar en los diferentes programas de prevención de la violencia escolar y el bullying existe una amplia variedad de estrategias y procedimientos de intervención, sin embargo los programas que reportan buenos resultados coinciden en algunos componentes como son:

1. La prevención del bullying y el fomento de ambientes escolares pacíficos deben convertirse en una política institucional, en las que estén involucrados todos los estamentos e integrantes de la comunidad educativa (Garaigordobil, 2005).

2. Es muy importante que a través de diferentes estrategias pedagógicas se fomente el desarrollo y práctica de habilidades sociales, buen trato entre pares, conductas prosociales y manejo adecuado de conflictos en los estudiantes, pues un buen programa anti-bullying debe ampliar sus objetivos y actividades más allá del tratamiento específico del acoso, para tratar de mejorar la calidad del ambiente escolar favoreciendo la cooperación, la resolución pacífica de los conflictos y el rechazo a todo tipo de violencia, así como del modelo de dominio-sumisión (Díaz-Aguado, 2005; Ortega, 2003).

3. Los programas se deben adaptar desde una perspectiva evolutiva y desarrollarse de forma continua, pues es más efectivo que cuando se da como una intervención puntual (Díaz-Aguado, 2005).

4. Se debe tener en cuenta a los estudiantes para crear normas o pactos de convivencia con el que todos estén de acuerdo y no sientan que son órdenes externas que les imponen los adultos (Cerezo, Calvo & Sánchez, 2011).

5. Los docentes y padres de familia deben recibir formación pertinente y oportuna sobre el manejo adecuado de los conflictos, los protocolos a seguir en caso de sospechar una situación de bullying y estrategias de promoción de un clima escolar pacífico (Díaz-Aguado, 2005).

6. Para que un programa anti-bullying genere excelentes resultados, debe estar basado en las necesidades reales de la institución educativa y en las particularidades de cómo se da el fenómeno de la intimidación en ese contexto. (Díaz-Aguado, 2005; Ortega, 2003).

JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La violencia es un serio inconveniente que afrontan las sociedades, desde 1996 en la 49ª Asamblea Mundial de la Salud fue considerada como un problema creciente de salud pública, debido a la cantidad de personas que afecta en todo el mundo y a las graves consecuencias que trae para la salud y para el desarrollo psicológico y social de las personas, las comunidades y los países (OMS, 2003).

Así mismo la violencia escolar desde hace varias décadas se ha convertido en un motivo de inquietud creciente y de investigación rigurosa en el mundo, que ahora busca no solo identificar éste fenómeno social sino especialmente prevenirlo y adelantar las acciones pertinentes para mitigarlo cuando ya se está presentando.

En América Latina y el Caribe según el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) el 51,1% de 91.223 estudiantes que cursaban 6º grado de educación, habitantes de 16 países latinoamericanos dijeron haber sufrido robos, ser insultados, amenazados o golpeados por sus compañeros en la Escuela durante el mes anterior al que se recogieron los datos (LLECE, 2008).

Estas conductas de violencia escolar que incluyen agresiones esporádicas, bullying y otras constitutivas de presuntos delitos y que se pueden dar en las relaciones interpersonales que se tejen al interior de las instituciones educativas, traen graves consecuencias tanto a nivel individual como a nivel social dentro de ellas: la deserción escolar, la afectación en la salud física, mental, emocional y conductual de los niños, niñas y/o adolescentes implicados, el bajo desempeño académico y la escalada de ataques hacia actos delictivos (Avilés, 2003; Bender & Lösel, 2011; Collell & Escudé, 2006; Román & Murillo, 2011).

A su vez el problema de la violencia vivido en las aulas de clase pone en peligro la principal función de la escuela como formadora integral de ciudadanos que conviven pacíficamente y construyen ambientes sociales sanos que conlleven al desarrollo de sus sociedades; por lo tanto de no intervenir a tiempo y con las medidas pertinentes en los brotes de violencia, la escuela misma se convertiría en incubadora de ésta y perdería su condición de garante de la equidad y el respeto (Román & Murillo, 2011).

Frente a esta problemática el reto que tienen por delante todos los agentes sociales incluidas las instituciones educativas es asumir con responsabilidad el fenómeno de la violencia escolar

desde sus diferentes manifestaciones, comprenderlo desde sus expresiones globales y locales incluyendo los contextos urbanos, rurales y étnicos y creando alternativas pertinentes y relevantes que favorezcan su prevención y mitigación tal como lo pretende la presente investigación.

El problema de investigación surge a partir de la revisión detallada de la literatura disponible sobre el bullying, que denota que en los últimos años en el mundo y en Colombia se ha dado un gran desarrollo de conocimiento respecto del fenómeno especialmente en los años 2008 y 2009 en los cuales se publicó el 60 por ciento de estudios existentes sobre el tema (Fernández et al., 2010). Sin embargo, éstos estudios se han desarrollado predominantemente con estudiantes de instituciones educativas ubicadas en zonas urbanas (Elgar et al., 2003; Dukes & Stein, 2003) y poco se ha investigado acerca del bullying en contextos escolares rurales (Kulig, Hall & Grant-Kalischuk, 2008, Leadbeater et al. 2013, Smokowski, 2013).

Las investigaciones en contextos urbanos han facilitado la comprensión y conocimiento del bullying y le han dado un cuerpo teórico robusto, entre éstas se pueden citar investigaciones como la de Avilés y Monjas (2005) realizada en la ciudad de Valladolid, la de Cajigas et al. (2006) en Montevideo; la de Chaux (2002) en Bogotá, la de Postigo, et al. (2009) en Valencia y la del Defensor del Pueblo (2007) en diferentes ciudades de España como Andalucía, Madrid, Cataluña entre otras, que han permitido identificar diferentes tipos de bullying y su incidencia y prevalencia según el sexo y la edad, encontrándose que el bullying físico se presenta principalmente en el ciclo de educación primaria, es decir que su mayor expresión está en la adolescencia temprana (9 a 14 años) y va disminuyendo paulatinamente en el ciclo de la secundaria.

También se halló que casi en todas las culturas investigadas, los niños y los hombres tienen mayor tendencia a la agresión física, mientras que las niñas y adolescentes mujeres utilizan la forma de acoso no verbal indirecto como una de sus armas para hacer daño a sus víctimas.

Éstas premisas son corroboradas en el informe Health Behavior School-aged Children 2006 de la Organización Mundial de la salud (2008), el cual presenta información muy importante sobre los jóvenes y adolescentes como: la salud percibida, los conocimientos, las actitudes y las conductas entre ellas la intimidatoria convirtiéndose así en uno de los estudios sobre prevalencia y caracterización de la intimidación de mayor referencia que se ha venido desarrollando desde 1997 y con carácter transnacional pues han participado países de América

del Norte y Europa los cuales han permitido observar tendencias del fenómeno; en la última versión el estudio utilizó algunas preguntas del Cuestionario de Olweus (1996) para explorar los roles de víctima y agresor haciendo referencia a situaciones ocurridas al menos dos veces en los últimos dos meses en tres grupos de edades: 11, 13 y 15 años estableciendo comparaciones entre países, edades, hombres y mujeres.

Los resultados del estudio mostraron porcentajes de ser víctimas con diferencias por edades y sexo: a los 11 años: 15% de victimización, en mujeres 13% y en hombres 16%. A los 13 años: 14% de victimización, 13% en mujeres y 15% en hombres. A su vez, los datos mostraron en el grupo de 15 años: victimización de 10%, con 8% en las mujeres y 11% en los hombres.

Además se encontró que aproximadamente el 35% de los jóvenes consultados en el estudio declararon haber participado en algún acto intimidatorio contra otros por lo menos una vez durante los dos últimos meses anteriores a la encuesta, para el grupo de edad de 11 años varió entre el 9% y el 54%, para los de 13 años entre el 17% al 71% y para los de 15 años del 19% al 73%.

En Colombia uno de los últimos estudios a nivel nacional sobre cifras de intimidación es el de Chaux, Molano y Podlesky (2009), que se realizó con 53.316 estudiantes de quinto y noveno grado, quienes completaron una prueba nacional de competencias ciudadanas (incluida dentro de las Pruebas Saber 2009) que incluyó preguntas acerca de la intimidación y de las familias, los barrios y sus propias competencias socioemocionales.

Según los resultados el 29% de los Estudiantes de grado quinto y el 15% de los de grado noveno fueron intimidados en los últimos dos meses por compañeros de curso. Los niveles más altos de acoso escolar se relacionan con más estudiantes hombres que estudiantes mujeres, bajos niveles de empatía, familias autoritarias y violentas, niveles más altos de violencia en la comunidad, sesgos atribucionales hostiles y creencias que apoyan la agresión.

En el Valle del Cauca se realizó una investigación en 16 instituciones educativas de 8 municipios del Departamento cuyo objetivo fue la identificación de las prevalencias de intimidación en el departamento, se realizó un primer corte a un estudio de tipo transversal que estima una población de 2.000 escolares de 5° a 10° grados. El primer corte corresponde a una población de 366 escolares, el 32,2% de grado noveno con un promedio de 13 años, en la distribución el 51,4% eran mujeres. De acuerdo con el autoreporte de los estudiantes el 90,1% fueron víctimas de intimidación verbal siendo la forma más prevalente sobre las indagadas,

continúa en orden la intimidación social 86,2% y la intimidación física 71,3% mientras la coacción fue la menos reportada 29,6% (Cuevas, Hoyos & Ortiz, 2009).

Las anteriores son algunas de las muchas investigaciones que se han adelantado en el mundo con el objetivo de determinar la incidencia, prevalencia y modalidades o tipos de bullying, resaltando que hay una gran variabilidad en los resultados obtenidos, probablemente debido a las diferencias en la conceptualización de la intimidación así como a la diversidad de instrumentos utilizados para su medición.

Otros estudios como los de Díaz-Aguado (2005) en Madrid, Olweus (1998) en la ciudad de Bergen (Noruega), Cerezo (2006) en Murcia España, Avilés (2003) en Valladolid, Salmivalli y Peets (2008) y Salmivalli (2010) en la ciudad de Turku Finlandia entre otros, han coincidido en la descripción de los perfiles de los actores que intervienen en el bullying:

Las víctimas, como personas con tendencia a la inseguridad, baja autoestima, ansiedad y con estrategias de afrontamiento impropias e ineficaces para parar la intimidación que padecen. Los agresores como personas que tienen una actitud positiva hacia la agresión y hacia el uso de medios violentos, impulsivos, faltos de empatía y con tendencia a buscar dominar a los demás y tienen bajo desempeño académico.

Las víctimas-agresoras como personas con una combinación de modelos de ansiedad y reacción agresiva cuyo comportamiento está dirigido hacia llamar la atención lo que puede resultar irritante y molesto para los demás. Y los observadores que son las personas que no son víctimas ni agresores pero sí conocedores de los casos de abuso de unos compañeros hacia otros y no hacen nada para detenerlo, reforzando así o por lo menos manteniendo la conducta intimidatoria.

Al respecto de los perfiles de los intervinientes en conductas de bullying los investigadores De La Torre, Cruz, Carpio y Casanova (2008) de la Universidad de Jaen en España hicieron un estudio para conocer desde una perspectiva multidimensional las diferencias en autoconcepto de adolescentes víctimas, agresores y observadores; los resultados indican que los agresores muestran una mejor autopercepción en las dimensiones emocional y social, las víctimas puntúan más alto en las dimensiones familiar y escolar y los observadores son los que mejor se perciben en la dimensión familiar y académica y por debajo ligeramente de los agresores en la dimensión emocional y social.

Así mismo se han identificado algunos factores predictores y/o mantenedores de la conducta violenta a nivel individual, familiar, sociocultural y escolar: Estévez et al., (2007) en un estudio adelantado en tres centros de la provincia de Valencia y un centro en la provincia de Alicante encontraron que existe una estrecha asociación entre la comunicación negativa con el padre y la conducta violenta en la adolescencia, los datos también sugieren que las expectativas del profesor inciden en la actitud del alumno hacia la autoridad institucional, que a su vez se encuentra estrechamente vinculada con la conducta violenta en la escuela. Además hallaron una influencia indirecta del padre, la madre y el profesor en el comportamiento violento del hijo-alumno fundamentalmente a través de su efecto en el autoconcepto familiar y escolar.

Al respecto Joffre, García, Saldívar, Martínez, Lin, Quintanar y Villasana (2011) adelantaron un estudio cuyo objetivo fue determinar la prevalencia del bullying y explorar las variables asociadas con el riesgo de esta conducta. De un grupo de 688 alumnos con una media de edad de 13.62 años se identificaron 20.5% víctimas, 13.1% agresores y 27.4% víctimas-agresores. Los factores de riesgo relevantes para las víctimas fueron: tener algún defecto físico, que los padres consideraran normal el problema. Para los agresores: preferir programas televisivos violentos, tener amigos que pertenecieran a apandillas.

Por su parte Pérez y Gázquez (2010) con una muestra de 1214 estudiantes de entre 12 y 16 años pertenecientes a diez centros de la provincia de Almería (España), evidenciaron que en cuanto al origen de la violencia escolar entre pares estudiantes, ellos otorgaron una importancia mayor a las variables relacionadas con el contexto social, específicamente las variables: consumo de sustancias, la sobrevaloración del poder, del dinero, del éxito, de los bienes de consumo a los que no todos tienen acceso y la pertenencia a un grupo de iguales conflictivo.

Otra investigación realizada por Burgos (2013) con 482 estudiantes de cuatro colegios de Bogotá encontró que el acoso escolar y el consumo de alcohol están ligados a los niveles de autocontrol que los jóvenes manejan, su relación es inversamente proporcional: si existe bajo autocontrol existen altos niveles de consumo de alcohol y manejo inadecuado del intercambio social con los compañeros. Además que la relación del consumo de alcohol y acoso escolar es significativa en los tres actores del acoso sin poder llegar a afirmar que una dependa de la otra.

Por último en la investigación adelantada por Fierro (2013) sobre la convivencia inclusiva y democrática se corroboró que un clima escolar deteriorado, un sistema de manejo de la disciplina punitivo, con reglas y expectativas poco claras, una exigencia incoherente e irregular de las

mismas y la falta de supervisión de lugares claves tales como: patios de descanso, pasillos y comedores, son factores desencadenantes de problemas de bullying. Así también que existe una notable asociación entre la claridad de las normas de convivencia y la aplicación de medidas para prevenir y/o paliar los efectos de los comportamientos violentos y la existencia de un clima escolar positivo que favorezca la disminución de la conflictividad en las aulas.

Todo éste cuerpo teórico construido a partir de la investigación rigurosa en grandes ciudades podría llegar a ser aplicable en la comprensión del bullying en los contextos rurales. Sin embargo, los estudiantes de los sectores rurales presentan características particulares, tienen un modo de vida, una cultura, unos estresores ambientales distintos, por lo que sus formas de relación también pueden ser diferentes.

Al respecto algunos estudios han encontrado que los niveles de problemas de salud mental en particular la depresión en adolescentes y el suicidio, son más altos en las zonas rurales (Jennissen, 1992; Laurent, 2002; Leipert & Reutter, 2005; Mitura & Bollman, 2004), y éstos problemas de salud mental han sido identificados como posibles consecuencia de ser víctimas de acoso escolar (Collell & Escudé, 2006; Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen & Rimpela, 2000; Rigby, 2007).

Otra de las dificultades que deben afrontar los estudiantes de zonas rurales es la escasez de recursos económicos, en Colombia según el Departamento de Planeación Nacional (DPN) entre los años 2010 y 2012 en la zona rural la pobreza subió de 46.1% a 46.8% y la pobreza extrema se incrementó de 22.1% a 22.7% es decir el 68,2% de los habitantes rurales sobreviven en medio de una situación económica precaria. Esta situación de pobreza se convierte en un caldo de cultivo para las conductas violentas pues se ha comprobado que los mayores niveles de pobreza están significativamente relacionados con los niveles más altos de conducta violenta en la escuela, la discriminación, daños a la propiedad privada, entre otros (Eisler & Schissel, 2004; Carlson, 2006).

Estos factores de riesgo pueden influir en los estudiantes del sector rural y en las dinámicas relacionales que se tejen al interior de ella, por lo que en varias investigaciones contrario a lo que se pensaba de las escuelas rurales como lugares tranquilos, pacíficos y enriquecedores, han encontrado mayores niveles de prevalencia de violencia escolar en las instituciones educativas rurales que en las urbanas:

En el año 2004 en Appalachia Estados Unidos Dulmus, Theriot, Sowers y Blackburn realizaron una investigación en tres escuelas rurales con una muestra de conveniencia de 192 estudiantes de los grados 3° a 8° quienes contestaron el cuestionario de Olweus (1996) los investigadores encontraron que de los 192 alumnos incluidos en este estudio, 158 niños (82,3%) reportaron haber experimentado algún tipo de acoso al menos una vez en los últimos tres meses. Esta tasa de prevalencia es sustancialmente superior a las cifras reportadas en otros estudios como los ya presentados, por lo que tal hallazgo significativo planteó que el acoso escolar puede ser un problema mayor en las comunidades rurales que en las urbanas.

Resultados semejantes arrojó el estudio de Eisler y Schissel (2004) quienes realizaron una encuesta a 2600 jóvenes en edad escolar en la provincia de Saskatchewan, con el fin de analizar la correlación de las variables pobreza y miedo a la victimización en la escuela, encontrando entre otros importantes aportes que un número mayor de estudiantes de las zonas rurales (19 %) reportaron tener miedo de ir a la escuela, en comparación con sus pares urbanos (14 %). Los estudiantes rurales (13 %) también informaron experimentar más bullying físico en comparación con los estudiantes de zonas urbanas (10 %). Además hubo una mayor preocupación entre los estudiantes rurales por ser una "víctima del ataque de" fuera de la escuela (40%), frente a un (30%) de estudiantes urbanas con la misma preocupación.

En Colombia se ha realizado solo un estudio que compara el nivel de incidencia y prevalencia de agresividad escolar entre dos instituciones educativas: una rural y una urbana esta investigación la realizó Cárdenas (2009) en Ciudad Bolívar (Bogotá) con 120 estudiantes, 60 de cada Institución. Tal como sucedió en las dos investigaciones anteriores el colegio rural presentó un índice de agresión superior al del colegio urbano. Al confrontar los datos con el Cuestionario sobre abusos se encontró que un 50.2% de los estudiantes del colegio rural se habían sentido intimidados al menos una vez desde que había iniciado el año escolar en comparación con un 33.3% del Colegio urbano. En cuanto a la permanencia de estos abusos en el tiempo también se encontró que fue el Colegio rural el que presentó mayores porcentajes de agresión.

Sin embargo, los resultados de otros estudios discrepan con los anteriores hallazgos como el de Taylor (2009) quien realizó un análisis de las percepciones de intimidación con 138 estudiantes de tres escuelas rurales (dos en Alabama y una en Georgia) quienes respondieron una encuesta sobre Intimidación Escolar. Cuando se les preguntó qué tan grave consideraban el

problema de la intimidación en su escuela la mayoría (58,2%) lo calificaron como un problema menor. Una mayoría de los estudiantes (60,9 %) informaron que se sentían seguros en la escuela.

Otra investigación examinó la prevalencia del bullying en las escuelas urbanas y rurales de Mississippi (McCaskill, 2013), los estudiantes de ocho escuelas intermedias completaron el Cuestionario de Olweus para identificarlos agresores y las víctimas de bullying. Los resultados del estudio mostraron que aproximadamente el 49.9% de los alumnos de las escuelas urbanas y rurales fueron víctimas de intimidación por lo menos una o más veces durante el año escolar. En éste estudio no hubo diferencia significativa en la presencia del bullying en las escuelas urbanas y rurales. Sin embargo, sí hubo una disminución significativa en la prevalencia del bullying en las escuelas que habían implementado Programas de Prevención del Bullying y aquellas escuelas que no los habían implementado.

A partir de los hallazgos obtenidos en las investigaciones previamente presentadas y del conocimiento que éstas han generado acerca del bullying, se han diseñado, aplicado y evaluado diferentes programas cuyo propósito es prevenir o mitigar el bullying y la violencia escolar, aunque estos han sido descritos previamente en el apartado del marco teórico es posible resumir sus aportes de la siguiente manera: los programas deben ser una política institucional en las que estén involucrados todos los integrantes de la comunidad educativa, deben contener un componente de fomento de habilidades sociales y buen trato entre pares y deben estar basados en las necesidades reales de la institución educativa y en las particularidades de cómo se da el fenómeno de la intimidación en cada contexto.

Sin embargo, una limitante importante para la aplicación de dichos programas en un contexto rural colombiano es el restringido acceso a los mismos, pues programas como el Olweus, KiVa y Zero exigen que su implementación sea realizada con el acompañamiento de Entrenadores Certificados de cada uno de éstos programas los cuales son escasos (54 en todo el mundo para KiVA, 600 para Olweus); además requieren estar incluidos o tener el aval oficial de alguna Organización Social (que pueden ser ONGs, Universidades o Centros de Investigación) a quienes luego de un riguroso proceso de selección y formación les dan la Licencia para iniciar la implementación en su país, por lo tanto no es posible aplicarlos en una sola Institución si no hay una Organización Social en el país tal como sucede en Colombia.

Respecto al programa colombiano Aulas en Paz su implementación es más accesible, no obstante para su aplicación en nuevas instituciones educativas es necesario adelantar convenios

de financiación entre la Universidad de los Andes, las Secretarías de Educación y las empresas privadas de la región, además el acompañamiento en el proceso de implementación se debe solicitar con un año de anticipación, por estas razones en el Departamento de Boyacá aún no existen Instituciones Educativas beneficiarias de dicho programa.

Como respuesta a las anteriores limitantes de acceso a los programas y especialmente a la necesidad de implementar un programa de prevención que redujera el riesgo de bullying en una población educativa del sector rural que según los registros de coordinación y psicoorientación venía presentando algunos brotes de riesgo de bullying al registrar en el año 2013 once casos de agresiones entre estudiantes (físicas, psicológicas y verbales). Por lo tanto era preciso diseñar y aplicar una intervención preventiva antes de que el fenómeno se instaurara y los actos violentos se hicieran más frecuentes y con mayor poder lesivo.

De aquellos programas que según la evidencia empírica actualmente presentan resultados exitosos (Olweus, KiVA, ZERO, Aulas en Paz) se retomaron cuatro componentes principales: a) política global de centro o política institucional, b) intervención con estudiantes enfatizando el fomento de habilidades sociales y el rechazo a toda forma de violencia escolar, c) intervención con docentes y c) intervención con padres de familia, éstos componentes serán abordados a profundidad en el apartado del programa PAC.

No obstante, el diseño del programa pretendía estar a la medida de la población ya que aunque se tenían definidos los componentes del nuevo programa a partir de la revisión de las experiencias exitosas, fue después de la aplicación de la prueba pre-test con fines de caracterización del fenómeno que fue posible identificar las particularidades del riesgo de bullying en ésta población y se logró la descripción de tipos de maltrato, lugares de ocurrencia, frecuencias, autopercepción como víctimas o como agresores.

A partir de éste diagnóstico se determinaron algunas sesiones del programa de tal modo que respondieran a las principales necesidades e intereses detectados en este grupo de estudiantes, así: a) una sesión de conocimiento acerca del bullying para diferenciarlo de otras formas de agresión entre pares; b) una sesión con estudiantes acerca del bullying verbal (por ser el tipo de maltrato que mayor puntuó); c) una sesión de juego de roles promoviendo la defensa a las víctimas y d) una sesión para fomentar habilidades sociales básicas.

Así mismo se diseñaron algunas de las actividades del componente de política institucional como el día de la Declaratoria de Paz y el muro de la convivencia en el patio central por ser uno

de los lugares que presentó mayor frecuencia de maltrato entre estudiantes según el diagnóstico inicial. Cabe notar que aunque es preciso continuar con el trabajo de prevención para hacer permanente cualquier cambio logrado a través de él, este programa tuvo una delimitación temporal pues las intervenciones breves son consideradas las acciones iniciales en el panorama preventivo indicado para los ambientes en los que el riesgo apenas aparece.

De esta manera se presenta la importancia de llevar a cabo el presente estudio desde la Línea de Investigación en Psicología de la Salud, Clínica y de las Adicciones, por su interés en los análisis de corte preventivo y por el enfoque de salud mental, ya que proporciona evidencia del riesgo de bullying en un ambiente rural específico y presenta una propuesta de prevención llamada Programa de Prevención Universal del Riesgo de Bullying PAC la cual se diseñó a partir de la revisión juiciosa de experiencias exitosas (prevención basada en la evidencia) y a la medida de la población: contextualizada, ajustada a las particularidades, necesidades, intereses y expectativas de una comunidad educativa rural, lo que garantiza su pertinencia y relevancia cultural.

Por consiguiente la presente investigación aportará conocimientos que nutran el cuerpo teórico del fenómeno del bullying en contextos rurales de Colombia, por cuanto evidencia las particularidades del riesgo de bullying en este tipo de población, tales como: tipos de maltrato, lugares de ocurrencia, frecuencias, personas que lo detienen y autopercepción de los estudiantes como víctimas, agresores o no involucrados.

A su vez incentivará propuestas de intervención que den continuidad a los proyectos descriptivos y exploratorios ya elaborados en el país, así como a la creación de alternativas para que los estudiantes del sector rural puedan asistir a sus instituciones educativas sin temor, motivados para el aprendizaje y la sana convivencia.

Por lo tanto la pregunta que orientó todo el proceso investigativo es la siguiente:

¿Qué efecto tiene el Programa de Prevención Universal del Bullying PAC, en la reducción del riesgo de bullying en un grupo de adolescentes de grado 6°, 7°, 8° y 9° de una institución educativa de Toca (Boyacá)?

OBJETIVOS

Objetivo General

Evaluar el efecto que tiene el Programa de Prevención Universal del Bullying PAC en la reducción del riesgo de bullying en un grupo de adolescentes de grado 6°,7°,8° y 9° de una institución educativa de Toca (Boyacá).

Objetivos Específicos

1. Determinar la prevalencia del riesgo de bullying en los estudiantes de grado 6°, 7°, 8° y 9° de una Institución Educativa de Toca antes de la intervención.
2. Describir diversas características inherentes al riesgo de bullying en los dos grupos (control y experimental) como: formas de maltrato, lugares de ocurrencia, frecuencias, actores que detiene las agresiones.
3. Determinar las diferencias entre las víctimas y agresores del grupo control y del grupo experimental en las medias pre y post intervención, luego de la aplicación al grupo experimental del Programa de Prevención Universal del Bullying.
4. Determinar cuál grupo de los actores involucrados en las situaciones de riesgo de bullying: víctimas o agresores reportó una mayor reducción de frecuencias en el involucramiento en éste tipo de conductas.

VARIABLES

Variable Independiente

Programa de Prevención Universal del Riesgo de Bullying PAC: Un programa de prevención universal del riesgo de bullying es el conjunto de acciones pertinentes y de calidad que se adelantan dentro de las instituciones educativas con el propósito de disminuir la incidencia, minimizar la agudeza de los primeros brotes o casos y reducir las manifestaciones iniciales y las consecuencias de abusos y malos tratos entre los estudiantes.

El programa de prevención universal de riesgo de bullying que se diseñó, aplicó y evaluó se fundamentó en premisas generadas a partir de la revisión de experiencias exitosas en el mundo, tales como (Figura 1):

1. La participación activa de todos los estamentos e integrantes de la comunidad educativa, la cual se logró mediante la realización de cuatro talleres con estudiantes, dos talleres con padres de familia, y dos talleres con directivos, docentes y administrativos. En estos talleres se orientó hacia el conocimiento del fenómeno, el reconocimiento de situaciones problema y su adecuado afrontamiento.

2. La convivencia escolar armónica como política institucional, para lo cual se implementaron estrategias como: la conformación del Comité de Convivencia Escolar que apoyó la puesta en marcha y seguimiento del presente programa, la declaratoria de la Institución como territorio de paz, la elaboración del muro de la convivencia, la apertura de la emisora institucional con jingles motivadores hacia una cultura institucional de respeto, relaciones armónicas y resolución pacífica de conflictos.

3. La promoción del desarrollo de habilidades sociales, buen trato entre pares y conductas prosociales en los estudiantes, para ello se adelantaron cuatro sesiones de 90 minutos por curso, en las que se trabajaron habilidades sociales básicas que facilitan la cohesión grupal y el fomento de un clima socio-afectivo de confianza, alegría y respeto.

4. Desde lo normativo y organizativo se tuvo en cuenta a los estudiantes en la creación de normas de convivencia a partir del consenso y no como órdenes externas impuestas por los adultos, pues fueron ellos quienes elaboraron las normas de convivencia del grupo, que luego fueron tenidas en cuenta en la actualización del manual de convivencia.

5. El programa se basó en las necesidades reales de la institución educativa y en las particularidades del fenómeno de la intimidación en éste contexto, por lo que todo el proceso se inició con un diagnóstico institucional que daba cuenta del riesgo de bullying.

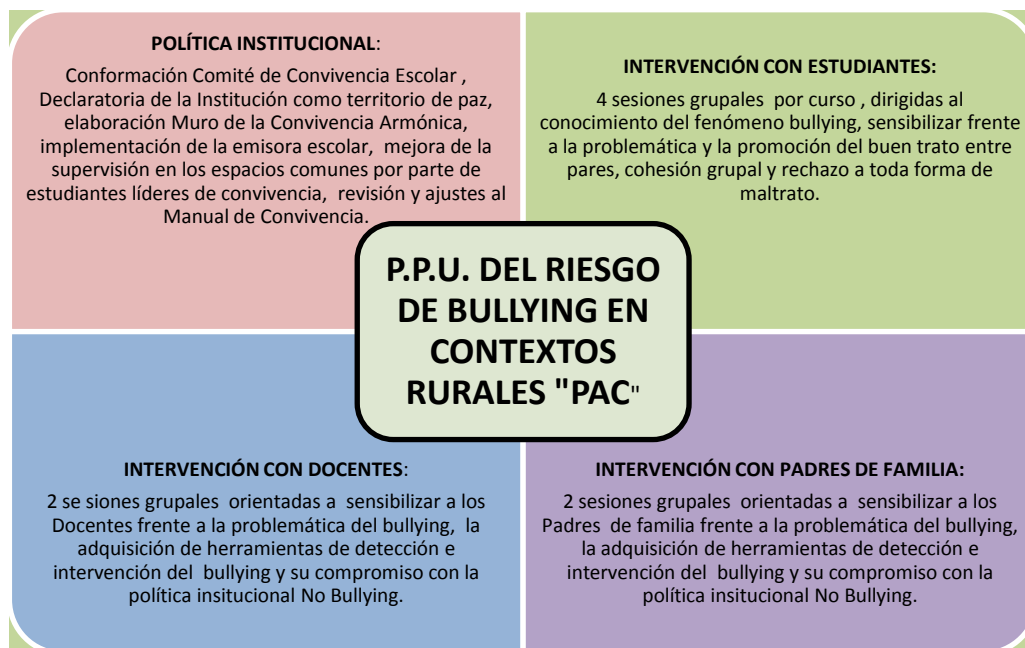


Figura 1. Componentes del Programa de Prevención Universal del Riesgo de Bullying en contextos rurales PAC.

El programa de Prevención Universal del Bullying en contextos rurales PAC es un trabajo inicial de educación global acerca del problema del bullying y su impacto, en un marco de acciones globales consecutivas (prevención selectiva e indicada) que irán centrándose en el entrenamiento de habilidades específicas de tal modo que se hagan duraderos los avances.

El programa PAC está disponible en el Anexo A. del presente documento y fue aplicado durante los meses de mayo a septiembre del año 2014 siguiendo el cronograma que allí se presenta, su implementación fue liderado por la Psicoorientadora de la Institución Educativa quien es la persona que adelantó el presente trabajo investigativo.

Variable Dependiente

Riesgo de Bullying:

El riesgo de bullying implica la expresión de comportamientos violentos esporádicos entre los estudiantes especialmente si estos ocurren con el fin de ejercer control y daño, ya que son considerados el preámbulo perfecto para la instauración del fenómeno social bullying (Sullivan,

2005). Dentro de esta variable se incluyen los pequeños actos simbólicos de intimidación, las agresiones esporádicas y las conductas iniciales de bullying.

Las agresiones esporádicas comprenden cualquier tipo de agresión que ocurre una sola vez, es decir que no hace parte de un patrón de agresiones dirigidas contra una misma persona, pero que afectan el clima del aula y el institucional y por lo tanto incide tanto en el bienestar de los estudiantes, así como en su desempeño académico (MEN, 2014).

El bullying y las agresiones esporádicas comparten formas de maltrato comunes dentro de las que se encuentran:

Agresión física: hace referencia a empujones, patadas, agresiones con objetos, puños, pellizcos, arañones, haladas de cabello y cualquier forma de ataque físico.

Agresión no física, puede ser verbal o no verbal: la verbal es la que se da a través de insultos, groserías, sobrenombres, poner a la persona en ridículo en público, burlarse de los defectos físicos, su procedencia o sus acciones y las amenazas.

La agresión no verbal puede ser directa o indirecta, la directa incluye la gesticulación grosera y las actitudes de desprecio hacia el otro. La agresión no verbal indirecta incluye los comentarios falsos acerca de la persona para hacer que los demás sientan rechazo hacia ella, el ignorarla, los letreros humillantes en lugares públicos, entre otras.

Los actores inmersos en el acto violento que indica riesgo de bullying son:

1. Las víctimas, que son identificadas como personas con tendencia a la inseguridad, baja autoestima, ansiedad y con estrategias de afrontamiento impropias e ineficaces para parar la agresión que padecen. También se encuentran las víctimas-agresoras que son aquellas personas que indistintamente son víctimas y agresores, se caracterizan por ser por una combinación de modelos de ansiedad y reacción agresiva, por lo general presentan problemas de concentración e hiperactividad y su comportamiento está dirigido hacia llamar la atención lo que puede resultar irritante y molesto para los demás y traer respuestas hostiles hacia ellas, generando el rechazo social lo que las hace aún más vulnerable.

2. Los agresores como personas que tienen una actitud positiva hacia la violencia y hacia el uso de medios violentos, impulsivos, faltos de empatía y con tendencia a buscar dominar a los demás, bajo desempeño académico.

3. Los observadores que son las personas que no son víctimas ni agresores, pero sí conocedores de los casos de abuso de unos compañeros hacia otros y no hacen nada para detenerlo, reforzando así o por lo menos manteniendo la conducta agresiva o intimidatoria.

En la presente investigación se van a evaluar los actores: víctimas y agresores de riesgo de bullying.

Siendo el propósito de un programa universal la reducción del riesgo general a partir de acciones específicas, es conveniente la utilización de cuestionarios de tamizaje que detecten de forma general los casos sin la pretensión de hacer diagnósticos individualizados, por ello se empleó el instrumento “Cuestionario de Preconcepciones sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales PRECONCIMEI” (Avilés, 2002).

El riesgo de bullying se definió de la siguiente manera:

Bajo: Cuando los participantes no reportaban agresiones hechas o recibidas.

Medio: Cuando los participantes reportaban agresiones esporádicas hechas o recibidas.

Alto: Cuando los participantes reportaban casos que correspondían a las características de bullying.

Variable Sociodemográficas

Las variables sexo y edad de los estudiantes, se incluyen al ser citadas en la literatura como factores influyentes en el comportamiento de bullying, así mismo el lugar en el que viven y con quién viven fueron tomadas en cuenta para un análisis discriminativo.

Variables Extrañas

Para que los resultados no fueran sesgados por algunas variables, se anticipó la forma de controlarlas, así: Tabla 2.

Tabla 2.
Variables Extrañas

Variable	Cómo se controló?
Los estudiantes del grupo control asisten al laboratorio de agroindustria de la Sede Principal una vez cada quince días, por lo que podrían percatarse del programa y preguntarse porque no lo están recibiendo en su sede.	Desarrollando las actividades del programa en los días en que los Estudiantes del grupo control no tenían clases en la sede central.

Entidades externas como la Personería, la Comisaría o la E.S.E. desearan adelantar charlas o talleres cortos sobre el tema con la misma población.

Se les solicitó que fueran otros los temas de las charlas o conferencias, reservando el tema del bullying solo para el presente programa, garantizando así que ninguno de los grupos (Experimental, ni Control) hubiese recibido anteriormente intervención preventiva en el tema del bullying.

Hipótesis

H1: Existen diferencias significativas entre las medias pre test y post test de riesgo de bullying en el grupo experimental.

H2: El programa PAC tiene un efecto positivo en la reducción del riesgo de bullying similar en los agresores y en las víctimas.

H01: No existen diferencias significativas entre las medias pre test y post test de riesgo de bullying en las víctimas y agresores del grupo experimental.

H02: El programa PAC tiene un efecto positivo en la reducción del riesgo de bullying, pero no es igual para los actores agresores y víctimas.

MÉTODO

Diseño

El diseño que se utilizó en ésta investigación fue de tipo cuasi experimental ya que se aplica un tratamiento a un grupo y se compara con uno de no tratamiento, y la asignación de los participantes a los grupos control y experimental no fue aleatoria, sino que se trabajó con grupos ya conformados según grados y sedes de la institución. Se realizaron medidas de pretest y posttest (Montero y León, 2005).

El objetivo de un estudio cuasi experimental es hacer inferencias a partir de los resultados acerca de la relaciones causa-efecto entre dos variables sin pretender generalizar sus hallazgos, para ello es preciso replicar la investigación en otros grupos poblacionales similares y evaluar la permanencia de los resultados obtenidos en el primer estudio, eso precisamente indica que el presente estudio debe ser considerado el primero en el proceso de determinación de evidencias validas sobre el programa de intervención para llegar a considerarlo basado en la evidencia.

Participantes

Las personas que participaron en el presente estudio fueron 154 Estudiantes de Secundaria de grado 6° a grado 9° de una Institución Educativa de Toca (Boyacá). El grupo experimental estuvo conformado por 96 de estos estudiantes de la sede principal a quienes se les aplicó el Programa de Prevención Universal del Riesgo de Bullying PAC, se escogieron como grupo experimental por el fácil acceso de la investigadora a la población lo que permitió el control de variables y la implementación del programa.

Del grupo control hicieron parte 58 Estudiantes de otra Sede ubicada en una vereda del mismo municipio, quienes están en la lista de espera para la aplicación del programa.

En el Grupo Experimental (GE) el 54% de los participantes eran mujeres, mientras que en el Grupo Control (GC) el 43%. En el GC el 100% de los participantes vivían en área rural y en el GE el 54%, los demás (46%) vivían en el sector semirural. El 67,5% de los participantes de los dos grupos vivía con su familia nuclear. El mayor número de participantes del GE pertenecía a grado 8° (32.3%) y en el GC a los grados 7° y 9° (29.3% correspondientemente). En cuanto a la edad en el GE la media fue de 13.3 y en el GC de 13.2, en toda la muestra las edades oscilaron entre los 10 y los 17 años (Tabla 2).

Tabla 2.
Características Sociodemográficas de los grupos

Variables	Grupo Experimental (n= 96)		Grupo control (n = 58)					
	F	%	F	%				
Sexo								
<i>Hombre</i>	52	54	25	43				
<i>Mujer</i>	44	46	33	57				
Lugar vivienda								
<i>Semirural(casco urbano)</i>	44	46	0	0				
<i>Rural (Vereda)</i>	52	54	58	100				
Personas con quien vive								
<i>Familia nuclear</i>	59	61.5	45	77.6				
<i>Sólo padre o madre</i>	31	32.3	9	15.5				
<i>Otros familiares</i>	6	6.3	4	6.9				
Grado								
<i>Sexto</i>	19	19.8	13	22.4				
<i>Séptimo</i>	25	26.0	17	29.3				
<i>Octavo</i>	31	32.3	11	19				
<i>Noveno</i>	21	21.9	17	29.3				
Edad	X	De	Min	Max	X	De	Min	Max
	13.3	1.42	11	17	13.2	1.65	10	17

Los criterios de inclusión fueron:

Para el Grupo Experimental: Estudiantes hombres y mujeres, del sector rural o semi-rural, matriculados para el año 2014 en la Institución Educativa sede principal en los grados de 6° a 9°. Se hace claridad que el programa fue aplicado a todos los estudiantes de la sede (desde grado 6° a grado 11°), pero por efectos de equivalencia estadística con el grupo control se evaluó solo en los estudiantes de los grados 6°- 9°.

Para el Grupo Control: Estudiantes hombres y mujeres, del sector rural, matriculados para el año 2014 en la Institución Educativa en la sede dos (vereda) en los grados de 6° a 9°.

Instrumentos

El instrumento que se utilizó en la medida pretest y postest fue el Cuestionario de Preconcepciones sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales PRECONCIMEI (Avilés, 2002), el

cual es una versión adaptada del propuesto originalmente por Ortega, Mora Merchán y Mora (1995) y utilizado y validado en el Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar SAVE en los años 1995 a 1998 y en el Proyecto Anti-violencia Escolar Andalucía ANDAVE implementado en 1997-1998 (Mata & Pineda, 2009). En los últimos años ha sido utilizado en algunos estudios sobre el tema como el de Joffre et al. (2011), Cardozo et al. (2013) y De La Torre et al. (2008).

El instrumento según Avilés y Monjas (2005) tiene como objetivo identificar y describir la expresión de comportamientos violentos simbólicos, esporádicos o permanentes entre los estudiantes, ya que los primeros son considerados indicadores de riesgo de aparición del bullying y los segundos ya son la expresión misma del bullying y se consideran como indicadores del riesgo absoluto o total de bullying.

Respecto a las condiciones psicométricas, el análisis de consistencia interna del instrumento arrojó un alfa de Cronbach de 0.82 que indica alta consistencia y la evaluación de validez de contenido realizada con el método de escalamiento óptimo de componentes principales no lineales Princlps de 8.61 considerada alta (Avilés y Monjas, 2005).

Este cuestionario es un instrumento usado para el tamizaje o detección temprana del riesgo, ya que permite la detección temprana de casos de alto riesgo, los cuales deben ser reconfirmados a través de otras modalidades como la entrevista.

El Cuestionario original consta de tres secciones con 42 ítems en total, la primera sección está dirigida a estudiantes, la segunda a padres de familia y la última a maestros, sin embargo en esta investigación sólo se utilizó la sección dirigida a estudiantes, que se compone de 12 ítems con respuestas descriptivas de opción múltiple.

El instrumento es autoaplicable y permite conocer las impresiones relativas a la conducta de bullying y agresiones esporádicas en el medio escolar e identificar el rol que ejerce la persona evaluada al clasificarla de acuerdo con su riesgo de ser víctima, agresor u observador. Así mismo reporta información sobre: la situación del estudiante, los perfiles de las víctimas, las condiciones de las intimidaciones, los perfiles de los agresores, los perfiles de los observadores y las propuestas de solución. Los 12 ítems del instrumento formulados específicamente para los alumnos se integran de la siguiente manera:

1. Formas de agresión (ítem 1)
2. Lugares donde se produce y quién trata de evitarla (ítems 4, 6)
3. Percepción de la víctima de la frecuencia y duración de los eventos (ítems 2, 3, 5, 8).
4. Percepción del agresor (ítems 7, 9).
5. Percepción de los observadores (ítems 10, 11)
6. Propuestas de salida del problema (ítem 12)

Como método para identificar el nivel de riesgo de bullying de los actores intervinientes, en la presente investigación se estructuraron las siguientes definiciones operacionales:

1. Para determinar que una persona se percibía así misma como víctima de bullying y se encontraba en alto de riesgo se calificó de la siguiente manera: debía responder a la pregunta 2 las opciones “muchas veces” o “casi todos los días”, si así lo hacía se le asignaba 1 punto.
Si respondía a la pregunta 3 con alguna de estas opciones: “desde hace unos meses”, “durante todo el año” o “siempre” se le asignaba 1 punto, ya que estas respuestas del ítem 2 y 3 evidenciaban la dinámica repetitiva y sostenida de la agresión.
Si respondía cualquier opción de las preguntas 5 y la 8 excepto la primera (nadie me intimidó), se le asignaba 1 punto para cada respuesta. Al finalizar se sumaban los puntos asignados y si daban como resultado un número mayor o igual a 3 indicaba que la persona se auto reportaba como víctima y su riesgo era alto.
Los estudiantes que no cumplían con esta condición pero se reportaban como víctimas en pocas veces se calificaron como víctimas de agresiones esporádicas con un riesgo medio. Y los estudiantes que reportaban no haber sido agredidos o intimidados se clasificaron en bajo riesgo. El puntaje total obtenido al calificar estos ítems fue tenido en cuenta para sacar las medias que se compararon para evaluar los alcances del programa.
2. Se definió como posible agresor al estudiante que optó por las siguientes opciones de respuesta: al ítem 7 “Con cierta frecuencia” y “casi todos los días” se le asignó 1 punto.
Al estudiante que respondió cualquiera de las opciones del ítem 9 excepto la primera se le asignó 1 punto. Al finalizar se sumaron los puntos asignados a los dos ítems y si el resultado fue 2 la persona se auto reportó como agresor y se consideró que se encontraba alto riesgo de bullying.

Los estudiantes que no cumplieron con esta condición pero reportaban haber sido agresores en algunas ocasiones, se calificaron como agresores esporádicos y por tanto su nivel de riesgo era medio. Quienes reportaron que nunca habían intimidado a alguien se clasificaron en bajo riesgo. El puntaje total obtenido de calificar estos ítems fue tenido en cuenta para calcular las medias que se compararon.

Se hicieron ajustes menores del lenguaje que no afectaron la validez del cuestionario, por ejemplo la palabra “motes” fue reemplazada por el término “apodos”, la palabra “instituto” por “institución”; adicionalmente, para reconfirmar la confiabilidad del instrumento se calcula la consistencia con el índice Alpha de Cronbach con resultados similares a los del estudio de validación.

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en ocho fases, así:

Primera Fase “Autorización de las Directivas de la Institución”: El proyecto de investigación se presentó ante el Rector y los Coordinadores, explicando los objetivos del estudio, las actividades a adelantar, los requerimientos de espacio y tiempo, el compromiso de la Investigadora con el proyecto, con la Institución y con la presentación de los resultados del estudio. Una vez evaluada la propuesta, los Directivos Docentes dieron la aprobación para adelantar el proyecto con los estudiantes de las dos sedes de secundaria.

Segunda Fase “Consentimiento y Asentimiento Informado”: Obtenida la aprobación de las directivas de la institución, se procedió a informar a los padres de familia y acudientes sobre el proyecto de investigación y la participación voluntaria de sus hijos en el mismo durante la primera asamblea de padres, como constancia los padres de familia que estuvieron de acuerdo con la participación de sus hijos firmaron un acta; Así mismo se solicitó que quienes NO estuvieran de acuerdo con la participación de sus hijos en el estudio lo expresaran por escrito a través de un formato que se dispuso para tal fin. Se destaca que todos los padres asistentes expresaron su aprobación para la participación de sus hijos en la investigación.

No obstante, aunque la prueba de tamizaje y el programa se aplicó a la totalidad de los estudiantes, las respuestas de los estudiantes cuyos de padres de familia no asistieron a la reunión y por lo tanto no recibieron la información para el consentimiento informado, fueron excluidas del presente estudio.

A los estudiantes también se les informó sobre el proyecto y se les aclaró que su participación era voluntaria, por lo que una vez conocidas las garantías de la investigación procedieron a diligenciar el formato de asentimiento individual.

Tercera Fase “Pre-test”: Se aplicó a los estudiantes el Cuestionario de Preconcepciones sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales PRECONCIMEI en el mes de abril en las dos sedes y por cursos, para ello se les leyeron las instrucciones de diligenciamiento, se respondieron dudas y se realizó supervisión para verificar la comprensión de las instrucciones y orientar oportunamente el correcto diligenciamiento del cuestionario. Para efectos del análisis de datos se asignó a cada estudiante un código que correspondió a su curso y al número de la lista. De esta manera se compararon las respuestas de la misma persona en el pretest y en el postest.

Cuarta Fase “Diseño del Programa de Prevención Universal del Bullying en contextos rurales PAC”: El diseño del programa obedeció a un diseño hecho a la medida de la población, ya que aunque se tenían definidos los componentes del nuevo programa a partir de la revisión de las experiencias exitosas, fue después de la aplicación de la prueba pretest que se obtuvo un diagnóstico que identificaba las particularidades del riesgo de bullying en ésta población, como: tipos de maltrato, lugares de ocurrencia, frecuencias, autopercepción como víctimas o como agresores.

A partir de este diagnóstico se diseñaron las sesiones del programa que respondían a las principales necesidades e intereses detectados en este grupo de estudiantes, como: a) una sesión de conocimiento acerca del bullying para diferenciarlo de otras formas de agresión entre pares; b) una sesión con estudiantes acerca del bullying verbal (por ser el tipo de maltrato que mayor puntuó); c) una sesión de juego de roles de defensa a las víctimas, y d) una sesión para fomentar habilidades sociales básicas.

Así mismo se diseñaron algunas de las actividades del componente de política institucional como el día de la Declaratoria de Paz y el muro de la convivencia en el patio central por ser uno de los lugares que presentó mayor frecuencia de maltrato entre estudiantes según el diagnóstico inicial.

Quinta Fase “Aplicación del programa de prevención al grupo experimental”: La investigadora quien a la vez es la Psicoorientadora de la institución educativa trabajó con estudiantes, padres de familia, docentes y directivos. La aplicación se realizó durante los meses

de mayo a septiembre de 2014, según las especificaciones descritas en el apartado de las variables y siguiendo el cronograma de actividades.

Sexta Fase “Post-test”: Nuevamente se aplicó el Cuestionario de Preconcepciones sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales PRECONCIMEI al grupo experimental y al grupo control luego de la aplicación del Programa PAC usando el mismo código asignado en el pretest.

Séptima Fase “Análisis y discusión de los Resultados”: Se analizaron los datos obtenidos y se presentaron los resultados a la luz del marco teórico, analizando las limitaciones y alcances del estudio.

Octava Fase: Socialización de los resultados a la Comunidad Educativa y presentación de sugerencias derivadas de la investigación, a través de reuniones con estudiantes, docentes, directivos y padres de familia.

Consideraciones Éticas

Para la presente investigación se acataron las normas establecidas en el Código Deontológico y Bioético para el ejercicio de la profesión de Psicología en Colombia (Título VII Ley 1090 de 2006), específicamente las referidas en el capítulo 7 sobre Investigación y Docencia, tales como:

1. Se realizó una investigación que contribuye al desarrollo del conocimiento en el campo profesional y el bienestar de las personas de una Institución Educativa, atendiendo a las reglas y exigencias del trabajo científico (Art. 49).
2. El estudio se hizo respetando en todo el proceso el derecho a la dignidad de las personas, a sus creencias, a su intimidad, salvaguardando el bienestar de los participantes (Art. 50).
3. La investigación en ningún caso causó daños a las personas y fueron ellas quienes autorizaron explícitamente su participación (asentimiento informado), además por ser menores de edad sus padres también autorizaron la participación de los estudiantes en el estudio (consentimiento informado) (Art. 52).

RESULTADOS

Con el fin de evaluar el efecto inmediato del Programa de Prevención Universal del Bullying en contextos rurales PAC para adolescentes de grado 6° a 9° de una institución educativa de Toca (Boyacá), en primer lugar se realizaron análisis descriptivos de variables como las sociodemográficas, las formas de intimidación, los lugares y tiempos de ocurrencia, a través de estadísticos descriptivos como: frecuencias, porcentajes, medias, varianza y desviación típica de acuerdo con el tipo de variable según cada caso.

El instrumento utilizado permitió identificar la probable existencia de casos de bullying que fueron clasificados así por cumplir con algunas condiciones propias de este fenómeno como: ser repetitivos, sostenidos en el tiempo y darse en una relación de desigualdad de poder. Así mismo se identificaron casos de agresiones esporádicas por cuanto algunos estudiantes se autorreportaron como agresores o víctimas de algún tipo de maltrato por lo menos una vez en el último año escolar.

Para la evaluación de los efectos del programa se llevó a cabo un análisis de varianza ANOVA entre las medias de los roles asumidos en el bullying y en las agresiones esporádicas: víctima y agresor (ver forma de evaluación de los roles en el apartado de instrumento) en los grupos experimental y control, de ésta manera se detectó un efecto significativo del programa de prevención en las medias obtenidas respecto de la variable riesgo de bullying en el grupo experimental, pero no en el grupo control.

Las formas de agresiones escolares que bien podían ser agresiones esporádicas o situaciones de bullying que se presentaban en los dos grupos antes de la intervención (Tabla 4) fueron: en el GE insultar y poner apodos (49%) seguido de hacerle daño físico (19.7%) y reírse de alguien dejándolo en ridículo (11.4%). En el GC el que mayor puntuó fue hablar mal de alguien (34.5%), en segundo lugar se ubicó el poner apodos e insultar (19%) y en tercero reírse de alguien y dejarlo en ridículo (17.2%). Las puntuaciones más bajas en los dos grupos fueron para las formas de maltrato: amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas y rechazar, aislar y no dejar participar.

En cuanto a la prevalencia del riesgo de bullying tanto en el GE como en el GC el 53% de los estudiantes reportaron que nadie los intimidaba (Bajo Riesgo), el 36.5% del GE señalaron que hace unas semanas los intimidaban (Riesgo medio), mientras que el 27.2% del GC manifestaron que hacía unos meses (Riesgo alto). Lo que muestra que antes de la intervención en el GE se presentaba una prevalencia del riesgo de bullying del 46,9%.

Entre los lugares que consideraban de mayor riesgo para conductas de agresión y bullying se encontraron: para los estudiantes del GE el salón sin profesor (71.9%) y el salón con profesor (49%). En el GC también se reporta el salón sin profesor (34.5%) y la opción cerca de la Institución (27.6%).

Tabla 3.

Descripción de las formas de Riesgo de Bullying en la medida antes de la intervención en ambos grupos.

Variables	Grupo Experimental (n=96)		Grupo Control (n=58)	
	f	%	f	%
Formas de Bullying y agresión				
<i>Insultar, poner apodos.</i>	47	49	11	19
<i>Reírse de alguien, dejarle en ridículo.</i>	11	11.4	10	17.2
<i>Hacerle daño físico.</i>	19	19.7	9	15.5
<i>Hablar mal de alguien.</i>	6	6.3	20	34.5
<i>Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas.</i>	5	5.2	2	3.4
<i>Rechazar, aislar, no dejarle participar</i>	6	6.3	3	5.2
<i>Otros</i>	2	2.1	3	5.2
Tiempo de Ocurrencia				
<i>Nadie me ha intimidado</i>	51	53.1	31	53.4
<i>Desde hace unas semanas</i>	35	36.5	13	22.4
<i>Desde hace unos meses</i>	8	8.3	10	27.2
<i>Durante todo el año</i>	0	0	2	3.4
<i>Desde siempre</i>	2	2.1	2	3.4
Lugares				
<i>En el salón con profesor</i>	47	49	5	8.6
<i>En el salón sin profesor</i>	69	71.9	20	34.5
<i>En los pasillos</i>	28	29.2	8	13.8
<i>En los baños</i>	25	26	5	8.6
<i>En los patios cuando vigila algún profesor</i>	18	18.8	2	3.5
<i>En los patios cuando NO vigila profesor</i>	32	33.3	11	19
<i>Cerca de la Institución</i>	18	18.8	16	27.6
<i>En la calle</i>	26	27.1	18	31

Notas: f: frecuencia.

La aplicación del programa en el GE se realizó durante 4 meses, al término del cual se volvió a aplicar el instrumento PRECONCIMEI a los dos grupos, encontrándose los siguientes resultados. Respecto a quien interviene para detener las situaciones de bullying o las agresiones esporádicas (Tabla 4) en el GE se evidencia un aumento en la participación de *algún profesor* que pasó de 9.4% a 19.8% en el post y de algunos compañeros (de 9.4% a 22.9%) y algunas compañeras (4.2% a 16.7%). Por su parte en el GC subió el porcentaje de *nadie interviene* (de 19% pasa a 27.6%).

En cuanto a la percepción de la frecuencia de eventos de bullying (que van desde la opción entre diez y veinte veces hasta todos los días) y de eventos de agresiones esporádicas que incluía (menos de cinco veces y entre cinco y diez veces) en el GE aumentaron las personas que reportaron que en la institución Nunca se presentaban situaciones de bullying, pasando de un 30.2% a un 52.2%; en el GC se presentó un pequeño incremento en el porcentaje de personas que consideraban que Nunca acontecían estas situaciones, pero así mismo aumentaron las respuestas de las opciones más de veinte veces y entre cinco y diez veces (Tabla 4). Estos resultados indican que el Programa de Prevención PAC disminuyó significativamente la frecuencia de eventos considerados indicadores de riesgo de bullying en el GE.

Tabla 4.

Medidas pre test y post test referidas a quien detiene los eventos de bullying y agresiones esporádicas y la frecuencia de los mismos.

Variables	Grupo Experimental (n=96)				Grupo control (n=58)			
	Pre		Post		Pre		Post	
	f	%	f	%	f	%	F	%
Quién detiene situaciones de riesgo de Bullying								
<i>Nadie</i>	27	28.1	10	10.4	11	19	16	27.6
<i>Algún Profesor</i>	9	9.4	19	19.8	15	25.9	16	27.6
<i>Alguna Profesora</i>	23	24	18	18.8	13	22.4	12	20.7
<i>Otros adultos</i>	2	2.1	7	7.3	2	3.4	2	3.4
<i>Algunos compañeros</i>	9	9.4	22	22.9	5	8.6	4	6.9
<i>Algunas compañeras</i>	4	4.2	16	16.7	2	3.4	4	6.9
<i>No lo sé</i>	22	22.9	4	4.1	10	17.2	4	6.9

Frecuencia de los eventos de riesgo de Bullying

<i>Nunca</i>	29	30.2	50	52.2	5	8.6	6	10.3
<i>Menos de cinco veces</i>	39	40.6	30	31.3	13	22.4	12	20.7
<i>Entre cinco y diez veces</i>	17	17.7	10	10.4	12	20.7	17	29.3
<i>Entre diez y veinte veces</i>	6	6.3	3	3.1	14	24.1	11	19
<i>Más de veinte veces</i>	3	3.1	2	2.1	8	13.8	9	15.5
<i>Todos los días</i>	2	2.1	1	1	6	10.3	3	5.2

Notas: f: frecuencia.

La tabla 5 muestra los estadísticos descriptivos de los puntajes obtenidos en los roles (ver definiciones operacionales en el apartado de instrumento) en las medidas pre y post de los dos grupos. En esta se observa que la media de los puntajes de los ítems que hacían referencia a las víctimas de bullying o de agresiones esporádicas bajó luego de la aplicación del programa PAC de 1.98 a 0.89 en el GE. Así mismo la media de los puntajes de las personas en riesgo de ser agresores en bullying o en agresiones esporádicas también bajó de 1.01 en la aplicación pre a 0.40 en la post. En el caso del GC sucedió lo contrario en los roles de víctima y agresor.

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos de los puntajes obtenidos en los roles en las medidas pre y post de los dos grupos.

	X	Pre			X	Post		
		De	Min	Max		De	Min	Max
Grupo Experimental								
<i>Víctimas</i>	1.98	1.61	0	4	0.89	1.08	0	4
<i>Agresor</i>	1.01	0.91	0	2	0.40	0.73	0	2
Grupo Control								
<i>Víctimas</i>	1.91	1.27	0	4	3.12	0.62	2	4
<i>Agresor</i>	1.17	0.65	0	2	1.50	0.50	1	2

Para comprobar si existía diferencia significativa entre las medias se hizo una comparación inter grupos de las medias de rol desempeñado en las medidas pre y post, en la que se observa que inicialmente los grupos eran comparables pues no habían diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los roles. Sin embargo en la medida post, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas para cada uno de los roles (Tabla 6).

Para el ANOVA se asumió el comportamiento normal de las variables porque se incluyó el 100% de la población.

Tabla 6.

Comparación inter grupos de las medias de rol desempeñado en las medidas pre y post

	ANOVA de un factor				
	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Víctimas Pre	.155	1	.155	.069	.793
Víctimas Post	180.65	1	180.65	205.08	.000
Agresor Pre	.949	1	.949	1.397	.239
Agresor Post	44.08	1	44.08	102.36	.000

Análisis adicionales

Sin la pretensión de adelantar comparaciones de proporciones y solo con el ánimo de ser ilustrativos en los cambios reportados, especialmente en cuanto a la reducción de frecuencias en los roles de víctimas y agresores de riesgo de bullying, se realiza el siguiente análisis:

En el pre test se registraron 5 casos de estudiantes que cumplieron con las condiciones para ser calificados en alto riesgo como posibles agresores de bullying ya que reportaron agredir de manera frecuente o casi todos los días a alguien 3 de ellos se encontraban en el G.E. y 2 en el G.C. Estos casos disminuyeron a 2 en el GE luego de la intervención (Tabla 7).

Así mismo los agresores esporádicos (riesgo moderado) del GE disminuyeron de 53 a 51 no sucediendo lo mismo en el GC en donde aumentó un caso de riesgo alto de agresor (pasando de 2 a 3) y 4 autorreportes de agresores esporádicos (de 29 a 33). Lo que indica que luego de la implementación del programa PAC 3 personas menos se autorreportaron en riesgo medio y alto de ser agresores.

En cuanto a las probables víctimas de bullying en el pretest se encontraron 11 personas que afirmaron ser intimidadas *muchas veces y casi todos los días*, 6 de ellas pertenecían al GE y 5 al G.C. Luego de la intervención bajó el número de participantes en alto riesgo de ser víctimas de bullying en el GE a 3, así como las víctimas de agresiones esporádicas que pasaron de ser 52 a 25, es decir que luego de la aplicación del programa 30 personas menos se autorreportaron en nivel alto y medio de riesgo de ser víctimas de bullying.

En el GC no se observan mayores cambios, el grupo de posibles víctimas aumentó levemente de 29 a 33 participantes en riesgo medio y de 41 a 42 en riesgo alto. Una persona más se autorreportó como posible agresor de bullying y 4 más como agresores esporádicos.

Tabla 7.

Distribución de los roles de agresores y víctimas de riesgo de bullying.

Variables	Grupo Experimental (n= 96)		Grupo Control (n =58)		Grupo Experimental (n= 96)		Grupo Control (n =58)	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Agrede a otros</i>								
Nunca	40	41.67	27	46.55	43	44.79	22	37.93
Alguna vez	53	55.21	29	50.00	51	53.13	33	56.90
Frecuentemente	2	2.08	1	1.72	1	1.04	2	3.45
Casi todos los días	1	1.04	1	1.72	1	1.04	1	1.72
<i>Víctima de agresión</i>								
Nunca	38	39.58	17	29.31	68	70.83	16	27.59
Pocas Veces	52	54.17	36	62.07	25	26.04	37	63.79
Muchas Veces	4	4.17	2	3.45	2	2.08	3	5.17
Casi todos los días	2	2.08	3	5.17	1	1.04	2	3.45

Notas: f: frecuencia.

Los anteriores resultados confirman que según los estadísticos descriptivos, la comparación intergrupos de las medias y el análisis de frecuencias, el programa PAC tuvo un efecto positivo en la disminución de personas autorreportadas en los dos roles estudiados (víctimas y agresores de riesgo de bullying), pero dicho efecto fue más representativo en los participantes del rol víctimas de riesgo de bullying.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los participantes de la investigación fueron preadolescentes y adolescentes, hombres y mujeres, de distintos niveles de formación entre 6° y 9° grado, que vivían con sus familias tanto en el sector rural como en el semirural del municipio de Toca.

Respecto de la situación de riesgo de bullying antes de la intervención se encontró que en los dos grupos las formas más comunes de agresión fueron la verbal y la exclusión; entre las formas de maltrato verbal se destacaron el uso de insultos, apodos, burlas y el rumor, resultados que corresponden con los hallazgos reportados en otras investigaciones como la del Defensor del Pueblo (2007) en España y la de Paredes et al. (2008) en Cali Colombia, en las que el bullying verbal fue la forma más común de intimidación con cifras por encima de otros tipos de acoso.

Así mismo, otros autores ya habían evidenciado que el rumor es la estrategia de intimidación más utilizada por las niñas y adolescentes mujeres (Bisquerra, 2008; Cajigas et al., 2006, Gómez et al., 2005). Es importante anotar que estas dos formas de maltrato (el verbal y la exclusión social) pueden estar muy relacionadas por cuanto la agresión verbal frecuentemente tiene como meta excluir socialmente a la víctima, ya que ocurre en público y podría pensarse que el acosador pretende debilitar a la víctima y controlar la respuesta de posibles observadores.

Aunque predominaban las agresiones verbales y las expresiones de violencia física eran notablemente más bajas en la población objeto de estudio, es importante notar que la violencia es un fenómeno que se hace creciente cuando no se interviene de forma oportuna. De acuerdo con Chaux (2012) y Ortega y Del Rey (2003) este tipo de violencia tiende a desencadenar escaladas de violencia que se hacen de intensidad y agudeza crecientes hasta llegar al bullying físico. Por lo tanto era oportuno intervenir con un programa de prevención universal, que a futuro debe ser complementado con el diseño de estrategias de atención en otros niveles de intervención ya sea de prevención selectiva o intervención según lo amerite cada caso.

Los posibles casos de bullying y las agresiones esporádicas ocurrían principalmente en sitios sociales y públicos como el salón de clases (con o sin profesor), los patios y los pasillos en momentos en los que no estaba presente un profesor o un adulto, resultados consistentes con los hallazgos del Defensor del Pueblo (2007) y de Hoyos y Córdoba (2005). Sin embargo, el hecho de que ocurran conductas agresivas o violentas en el salón de clases en presencia del profesor en contraposición de la creencia errónea de que la figura del docente o de un adulto actúa como inhibidor del comportamiento intimidatorio de los agresores. Ya Olweus (2004) y Varela et al.

(2009) habían subrayado la importancia de que los docentes no solo estén presentes, sino que especialmente asuman una posición firme de rechazo ante cualquier forma de agresión entre estudiantes y ejerzan un rol de vigilancia al intervenir con decisión y rapidez, incluso en las agresiones esporádicas pues de no hacerlo se puede estar enviando el mensaje de que son aceptadas y de que en ese contexto está permitido hacerle daño a otras personas (MEN, 2014).

Consistente con los hallazgos obtenidos en otros estudios (Cuevas, Hoyos & Ortiz, 2009; Hoyos & Córdoba, 2004; LLECE, 2008) respecto a la duración de los eventos de bullying se encontró que cerca de la mitad de los participantes afirmó que había sido intimidada en lapsos que variaban entre una semana (agresiones esporádicas) a varios meses, con algunos casos con un tiempo de duración de un año o más (bullying). Estos casos de meses, un año o más, indican que la acción violenta cumplía las condiciones de ser repetitivas, sistemáticas y sostenidas en el tiempo lo que las enmarcan en la categoría de violencia denominada bullying (Cerezo, 2009; Olweus, 2004; Sanmartín, 2006; Sullivan, Cleary & Sullivan, 2005).

Aunque no todas las situaciones de agresión pueden catalogarse como bullying, si es importante anotar que la alta frecuencia de las mismas facilita la aparición de casos sistemáticos y repetitivos de violencia, por lo tanto el programa debía encaminarse a la disminución de la frecuencia de este tipo de interacciones, a la prevención de nuevos casos y a la reducción del riesgo de tener consecuencias irreparables en las víctimas.

En cuanto al contexto familiar, a los padres se les ofrecieron herramientas en comunicación asertiva para que enfrentaran de forma adecuada comportamientos problemáticos de los hijos, estrategias para promover comportamientos prosociales, manejar crisis y conflictos. Aunque no se tomaron registros o medidas en las familias se esperaba que la intervención afectara de forma positiva el contexto familiar y éste a su vez la práctica de conductas prosociales de los adolescentes, pues es ya conocido que la familia como principal fuente de formación integral del ser humano, tiene una gran influencia a favor o en contra del desarrollo de modelos agresivos, sumisos o asertivos en las relaciones sociales (Estevez, et al, 2007; Hernández, et al, 2008; Smith, 2006).

De forma complementaria, a los docentes se entrenó en el manejo de los casos de agresividad y de promoción de relaciones respetuosas y constructivas en sus clases. Pese a que no se evaluó el impacto del programa en las familias ni en los docentes, existe evidencia de que la efectividad en los programas de prevención e intervención del bullying aumenta cuando

además de los estudiantes, se interviene con docentes y padres de familia (Avilés, 2009; Díaz-Aguado, 2005; Garaigordobil, 2005).

En la intervención dirigida específicamente a los adolescentes se hizo una sesión de entrenamiento en habilidades sociales, y que por complejidad del tema resultó insuficiente ya que para lograr un nivel de cambio significativo es necesario usar estrategias de aprendizaje estructurado y la exposición a situaciones reales (Caballo & Muñiz, 2011; García, 2005; López, M. 2008). Por tanto es preciso fortalecer este componente e incluirlo en programas de prevención selectiva dirigidos a la población de posibles agresores y víctimas identificados.

Tal como lo proponen programas como ZERO aplicado en Noruega y KIVA implementado en Finlandia (Roland et al., 2010; Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011), se aumentó la vigilancia en los espacios comunes. En el PAC la labor de vigilancia no fue delegada a los docentes como se hizo en los dos programas antes mencionados, ya que se entrenó a estudiantes voluntarios como líderes de convivencia, quienes fueron capacitados previamente en estrategias de resolución pacífica de conflictos y de mediación escolar entre pares para que acompañaran a sus pares en la resolución de conflictos menores y remitieran a Psicoorientación o Coordinación los casos que requerían mayor atención. Es importante resaltar que pese a que la estrategia de estudiantes voluntarios ha tenido resultados contraproducentes en otros lugares como Bogotá y Cundinamarca, ya había sido usada con éxito en otras experiencias tal como sucedió en el presente estudio (CEPAL, 2009; Viana, 2011; Viquer & Avia, 2009).

El componente institucional y municipal del programa fue desarrollado a través de la Declaratoria de Paz que se hizo en la institución involucrando a autoridades civiles y eclesiales a nivel municipal que apoyaron la iniciativa. Como resultado de esta actividad se estableció el compromiso de realizar en el año 2015 una Declaratoria de Paz en la que participen no solo las Instituciones Educativas, sino todas las entidades públicas y los sectores productivos del Municipio.

Otro de los factores que aportó al buen desarrollo del proyecto fue la entrada en vigencia de la Ley 1620 de 2013 y su Decreto Reglamentario 1965 del mismo año, por medio de la cual se le requirió a las Instituciones educativas adelantar varias de las acciones planteadas en el Programa PAC, por lo que las directivas de la Institución se mostraron abiertas y cooperantes con la implementación del programa, pues se estaban realizando simultáneamente la puesta en marcha de un programa de prevención del riesgo de bullying y el cumplimiento a los requerimientos de

la nueva Ley (1620) en materia de constitución del comité escolar de convivencia, actualización del manual de convivencia, y la implementación de líneas de acción en prevención, atención y seguimiento de casos de convivencia.

Fue positivo además el hecho de que los componentes del programa se diseñaron basados en los intereses y necesidades de la comunidad, pero también tuvieron insertas actividades innovadoras y motivantes para los estudiantes, como el uso de las TIC, la transmisión de lemas en la emisora escolar, el uso de murales para transmitir mensajes anti bullying, en el que ellos (los estudiantes) fueron creadores y a su vez receptores activos.

De otra parte, si se tienen en cuenta los resultados obtenidos luego de la intervención en la comparación realizada entre los grupos y las medidas tomadas antes y después de la intervención es posible afirmar que el Programa PAC produjo una reducción de los eventos considerados indicadores de riesgo de bullying en la sede en que se aplicó, lo que redundó en mayor percepción de seguridad y confianza para asistir a la Institución, por lo tanto es preciso adelantar la aplicación del mismo en la sede de la que provenía el grupo control.

La reducción de los eventos considerados indicadores de riesgo de bullying producida como efecto de aplicación del Programa PAC podría explicarse si se tiene en cuenta que los estudiantes del grupo experimental fueron entrenados para distinguir las situaciones de bullying (Chaux, 2012; Decreto 1965, 2013, MEN, 2014) y ello facilitó el hecho de que los participantes en riesgo alto o medio de ser víctimas y agresores reconocieran situaciones de violencia que habían sido erróneamente normalizadas y buscaran ayuda o evitaran involucrarse en este tipo de situaciones.

Así mismo los resultados muestran el efecto positivo del programa PAC en uno de los objetivos principales de la presente investigación que era la reducción del número de participantes que se autorreportaron en riesgo alto y medio de ser víctimas o agresores de riesgo de bullying, evidenciándose que disminuyeron especialmente los casos de estudiantes autorreportados como víctimas.

Esta reducción de participantes en riesgo de ser víctimas puede obedecer a que en cada una de las actividades adelantadas en el programa se buscaba deslegitimar socialmente el uso de la violencia (de cualquier tipo) como forma de relación y a que la educación acerca del problema le permite a los adolescentes identificar situaciones de abuso y las estrategias para afrontarlas de forma efectiva.

Respecto de la acción solidaria de los observadores dirigida a detener la agresión ejercida por otras personas hacia la víctima, se encontró que posterior a la intervención se incrementó el número de adolescentes, profesores y adultos que actuaron en pro de detener las situaciones de abuso. Es de señalar que en la línea de base eran varios los adolescentes que reportaban que nadie asumía la responsabilidad de frenar esta situación, es decir que probablemente se incrementó la conciencia de cuidado colectivo y de respeto mutuo en la comunidad escolar, que son la base para la consolidación de una convivencia pacífica. Por lo tanto puede concluirse que el Programa PAC también facilitó el aumento de conductas de apoyo a las víctimas.

Los resultados muestran el aumento de la intimidación verbal, probablemente porque el programa incrementó el conocimiento acerca del problema y le permitió a la comunidad escolar reconocer como inapropiadas algunas formas de interacción que habían sido normalizadas, entre ellas las burlas y los rumores. También puede pensarse que a medida en que los comportamientos de riesgo bullying físico disminuyen estos son reemplazados por formas que parecen ser menos lesivas como el bullying verbal; tal como sucedió en la investigación de Mora y Avendaño (2013), en la que en el grupo experimental luego de la aplicación de un protocolo de intervención para el manejo de situaciones de acoso escolar, disminuyeron las conductas de acoso físico entre estudiantes al tiempo que aumentaron otras formas de agresión como la exclusión social, el uso de apodosos y de insultos.

No obstante es necesario desarrollar estrategias que permitan reducir todo tipo de intimidación incluso la verbal, ya que este tipo de violencia puede producir efectos negativos importantes en la salud mental de los jóvenes ya que de acuerdo con Berger (2007) ellos le conceden gran importancia a la opinión de los pares, de tal modo que la burla, el insulto y los apodosos pueden provocar un impacto psicológico similar al inducido por las agresiones físicas.

Pese a los resultados positivos del programa PAC, la labor preventiva de este fenómeno social no termina, al contrario esta investigación es tan solo el punto de partida, pues ya se han identificado las posibles víctimas y agresores de cada uno de las sedes y es preciso implementar programas de prevención selectiva que les brinde atención directa a los jóvenes que están viviendo la intimidación; además de continuar promoviendo la cultura de paz.

Limitaciones y futuras direcciones

Es necesario señalar algunas limitaciones del presente estudio, entre ellas el hecho de que el instrumento utilizado en las dos medidas fue un auto informe aplicado solo a los adolescentes,

sin información aportada por padres y profesores respecto a la calidad de las relaciones interpersonales entre los adolescentes y los cambios que se generan a partir de la intervención, esta triangulación de información aporta mayor validez de los resultados.

Así mismo es necesario revisar la evaluación del instrumento Cuestionario de Preconcepciones sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales PRECONCIMEI (Avilés, 2002) para Estudiantes, debido a que la evaluación encasilla a los participantes que no son agresores o víctimas como observadores sin diferenciar entre quienes presencia la situación de intimidación y su reacción implica animar al agresor, quienes se muestran indiferentes ante este hecho y quienes actúan como defensores activos de las víctimas. La inclusión de este nuevo rol dentro de los actores del bullying puede dar mayor claridad del efecto de programas de prevención como PAC, pues en este estudio no se pudo precisar el efecto en este grupo, por cuanto fue el total de los participantes.

Por otro lado es necesario replantear la sesión 4 del programa PAC, debido a que abarca cuatro habilidades sociales muy importantes: asertividad, empatía, autocontrol emocional y resolución pacífica de conflictos, las cuales se deben trabajar en mayor profundidad con los estudiantes. Por lo tanto se sugiere para próximas aplicaciones abordar cada una de estas habilidades en una sesión independiente, teniendo en cuenta el componente de innovación y tecnología en su diseño.

Independientemente de lo anterior, los resultados constituyen un aporte teórico a los estudios del bullying desde la psicología de la salud así como una contribución empírica importante para la institución educativa participante. Es una base para posibles intervenciones con programas similares que promuevan la disminución de riesgo de bullying y de víctimas y agresores en otras instituciones educativas de contexto rural; sin embargo su efectividad debe ser confirmada en posteriores estudios en los que se analice el efecto diferencial producido por cada uno de los componentes.

RECOMENDACIONES PARA LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

A partir del trabajo investigativo, se sugiere a la Institución Educativa participante en el estudio:

1. Ofrecer atención pertinente y oportuna a los estudiantes identificados como víctimas y agresores a través de un programa de prevención selectiva, que les permita superar sus dificultades en el manejo de las relaciones interpersonales.
2. Implementar el Programa PAC en la sede tomada como grupo control, para disminuir la frecuencia de eventos de bullying y el número de víctimas y agresores.
3. Continuar diseñando, aplicando y evaluando estrategias de prevención articuladas y basadas en la evidencia empírica, con el fin de proteger a los estudiantes contra toda forma de acoso (incluida la verbal) y fortalecer la convivencia armónica, el respeto mutuo, la mediación y reconciliación como cultura institucional.
4. Implementar programas de promoción de la cultura de paz y resolución pacífica de conflictos desde los primeros años de formación (preescolar y Universal), pues es allí donde se pueden detener a tiempo los comportamientos sociales inadecuados y se promueve el desarrollo de competencias necesarias para la transformación social, pues la experiencia que los niños tengan en su escuela, será definitiva para su futuro y para el del país.
5. Continuar en el proceso de implementación de la Ley 1620 de 2013 y su Decreto Reglamentario 1965 de 2013.

REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: Un gran desafío. *Revista iberoamericana de educación*, 38, 53-66.
- Avilés, J. (2013). Herramientas para la evaluación del bullying. *Estudos em avaliação educacional*, 24 (56), 138-167.
- Avilés, J. (2009). Cyberbullying: Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Avilés, J. (2003). *Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Madrid: Edita Estee-Eilas.
- Avilés, J. (2002). *PRECONCIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: JMAM.
- Avilés, J. & Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Becoña, E. (2007). Bases psicológicas de la prevención del consumo de drogas. *Papeles del Psicólogo*, 28, 11-20.
- Becoña, E. (2002). *Bases científicas de la prevención de las drogodependencias*. Madrid: Ministerio del Interior Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Bender, D. & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency. Violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 99-106.
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia 7ª Edición*. España: Ed. Médica Panamericana.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la educación emocional*. España: Wolters Kluwer.
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 307-313.
- Blanco, A. (2010). *Jóvenes y Drogas. Comunicación Curso: Formación de equipos para la intervención con Jóvenes Consumidores de Alcohol y Cocaína*, Madrid: Ariel.
- Blaya, C. (2006). Factores de riesgo escolares. En Serrano, A. (Ed.). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 165-186). Barcelona: Ariel.
- Burgos, F. (2012). *Acoso escolar, consumo de alcohol y autocontrol en estudiantes de Bogotá*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Católica de Colombia, Bogotá.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia Escolar: un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, 3, 154-169.
- Caballo, V. & Muñoz, M. (2011). *Entrenamiento en habilidades sociales*. España: Ediciones Pirámide.
- Cajigas, N., Kahan, E., Luzardo, M, Najson, S., Ugo, C. & Zamalvide, G. (2006). Agresión entre pares (Bullying) en un Centro Educativo de Montevideo: Estudio de las Frecuencias de los Estudiantes de Mayor Riesgo. *Revista Médica del Uruguay*, 22, 143-151.
- Caplan, G. (1980). *Principios de psiquiatría preventiva*. Buenos Aires: Paidós.

- Cárdenas, P. (2009). Agresividad escolar en entornos rural y urbano. *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Carlson, K. (2006). Poverty and youth violence exposure: Experiences in rural communities. *Children & Schools*, 28 (2), 87-96.
- Centre for Behavioural Research. (2006). *Bullying: Libro de Ideas para los Centros de Estudiantes Escuela secundaria*. Noruega: Universidad de Stavanger.
- CEPAL, (2009). Experiencias innovadoras en la convivencia escolar y la resolución de conflictos. *Primer encuentro para la réplica en innovación social: "la mediación, el secreto para prevenir la violencia escolar"*. Serie Seminarios y Conferencias No. 58, 11-15.
- Cerezo, F., Calvo, A. & Sánchez, C. (2011). *Programa CIP: intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying: concienciar, informar y prevenir*. España: Ediciones Pirámide.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 383-394.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socioafectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso víctima - provocador. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 2, 27-34.
- Collell, J. & Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2,9-14.
- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 "Por la cual se crea el Sistema Nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar"
- Cuevas, M., Hoyos, P. & Ortiz, Y. (2009). Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 153-172.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Chaux, E. (2005). El programa de prevención de Montreal: Lecciones para Colombia. *Revista de estudios sociales*, 21, 11-25.
- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá. *Revista de estudios sociales*, 12, 41-51.
- Chaux, E., Molano, A. & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: a country-wide multilevel analysis. *Aggressivebehavior*, 35(6), 520-529.
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Elaborado por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- De la Torre, M., García, M., Carpio, M. & Casanova, P. (2009). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. & Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y aprendizaje*, 26(1), 25-47.
- Departamento Nacional de Planeación DNP. (2013). *Pobreza monetaria y desigualdad del ingreso. Análisis de los resultados recientes 2010-2012*. Bogotá: Dirección de Desarrollo

- Social. Subdirección de Promoción Social y Calidad de Vida. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=6gJu7j4dcPk%3d&tabid=337>
- Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M. (2006). Programas dirigidos a la familia. En Serrano, A. (Ed.). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel. pp. 215-242.
- Dukes, R. & Stein, J. (2003). Gender and gang membership a contrast of rural and urban youth on attitudes and behavior. *Youth & Society*, 34(4), 415-440.
- Dulmus, C., Theriot, M., Sowers, M. & Blackburn, J. (2004). Student reports of peer bullying victimization in a rural school. *Stress, Trauma and Crisis*, 7(1), 1-16.
- Eisler, L. & Schissel, B. (2004). Privation and Vulnerability to victimization for Canadian youth the contexts of gender, race and geography. *Youth violence and juvenile justice*, 2(4), 359-373.
- Elgar, F., Knight, J., Worrall, G. & Sherman, G. (2003). Behavioural and substance use problems in rural and urban delinquent youths. *Canadian journal of psychiatry*, 48(9), 633-636.
- Erath, S., Flanagan, K. & Bierman, K. (2008). Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development*, 17, 853-870.
- Estévez, L., Murgui, P., Moreno, R. & Musitu, O. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Farrington, D. & Baldry, A. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of aggression, conflict and peace research*, 2(1), 4-16.
- Fierro, E. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40, 1-18.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- García, M., Ceballos, G. & Uscátegui, A. (2011). Realidad, representación y dimensión axiológica en el cine. Una mirada a la cinematografía colombiana de la primera década del siglo XXI. *Revista Razón y palabra*, 78, 1-18.
- García, N. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11(11), 63-74.
- Guerrero, R. (2008). ¿Qué sirve en la prevención de la violencia juvenil? *Salud pública de México*, 50(1), 86-92.
- Gómez, A., Gala, F., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, A., Lupiani, S. & Barreto, M. (2005). El bullying y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de medicina forense*, 13, 48-49.
- Gordon, R. (1987). An operational classification disease prevention. In Steinberg, J. & Silverman, M. *Preventing mental disorders: a research perspective*. US National Institute of Mental Health.
- Hernández, M., Gómez, I., Martín, M. & González, C. (2008). Prevención de la violencia infantil-juvenil: estilos educativos de las familias como factores de protección. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 73-84.
- Hirano, K. (1992, September). Bullying and victimization in Japanese classrooms. In *European Conference on Developmental Psychology, Spain*.

- Hoyos, O., Aparicio, J. & Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 16, 21 - 25.
- Jennissen, T., (1992). *Health issues in rural Canada*. Political and Social Affairs Division: Government of Canada. Recuperado de: <http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/Collection-R/LoPBdP/BP/bp325-e.htm>
- Joffre, V., García, G., Saldívar, A., Martínez, G., Lin, D., Quintanar, S. & Villasana, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria, características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 68(3). 193-202.
- Justicia, F. & Benítez, J. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis de un fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 151-170.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A. & Rantanen, P. (2000). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *Bmj*, 319. doi: <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.319.7206.348> (Published 07 August 1999).
- Kornblit, A. & Adaszko, D. (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. España: Editorial Biblos.
- Kulig, J. C., Hall, B., & Grant Kalischuk, R. (2008). Bullying perspectives among rural youth: a mixed methods approach.
- Landazabal, M. G. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. España: Ministerio de Educación.
- Laurent, S. (2002). *Rural Canada: Access to health care*. PRB02-45E. Economics Division: Government of Canada. Recuperado de: <http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/Collection-R/LoPBdP/BP/prb0245-e.htm#14end>
- Leadbeater, B., Sukhawathanakul, P., Smith, A., Thompson, R., Gladstone, E. & Sklar, N. (2013). Bullying and victimization in rural schools: risks reasons and responses. *Journal of Rural and Community Development*, 8(1), 31-47.
- Leipert, B. & Reutter, L. (2005). Developing resilience: How women maintain their health in Northern Geographically Isolated Settings. *Qualitative Health Research*, 15, 49-65.
- LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación), (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Londoño, C. & Valencia, S. (2005). La investigación en el proceso de soporte empírico de las terapias: Alcances y limitaciones. *Acta Colombiana de Psicología*, 13, 163-181.
- López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.
- López, S. (2005). La publicidad como factor de cambio en los procesos de transformación social: el caso de España en el paso del franquismo a la democracia. *Publicidad y cambio social: Contribuciones históricas y perspectivas*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y publicaciones.
- Lutzker, J. (2006). *Preventing violence: Research and evidence-based intervention strategies*. Washington D.C: American Psychological Association.
- McCaskill, V. (2013). Bullying Prevalence in Mississippi: A Comparison of Urban and Rural Schools. Liberty University. Recuperate de <http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/710/>

- Márquez, M. (2009). Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario. *Latinoamstud.educ*, 5(2), 205-230.
- Mata, M. & Pineda, A. (2009). *Síndrome bullying en la población de educación básica de la ETC "Dalla Costa" de Ciudad Bolívar*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Oriente. Venezuela.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guía No. 49: Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Decreto 1965 del 11 de Septiembre de 2013 Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013 que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.
- Mitura & Bollman, (2004). Health status and behavior of Canada's youth: A rural urban comparison. *Rural and Small Town Canada Analysis Bulletin*, 5(3), 1-22.
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Mora & Avendaño (2013). *Efecto del protocolo de intervención modificado por Henao y Pérez para el manejo de situaciones de acoso escolar y promoción de la conducta prosocial en niños y niñas de una institución educativa distrital*. (Tesis de Maestría inédita). Universidad Católica de Colombia. Bogotá.
- Mrazek P.J. & Haggerty R., Eds. (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*, Washington: National Academy Press.
- Muñoz, M., Saavedra, E. & Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 82, 197-224.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Primera Edición*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares. Segunda edición*. Madrid: Morata.
- OMS. (2008). Inequalities young people's health: key findings from the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2005/2006 survey fact sheet. Copenhagen.
- OMS. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Publicación científica y técnica núm. 588. Washington, D.C: Organización Panamericana de la Salud-Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- OMS Ginebra & Ministerio de Sanidad y Consumo. (1998). Promoción de la salud: Glosario. Ginebra: Autor.
- Organización Panamericana de la Salud. (2007). *Salud en las Américas*. Washington, D.C.: Autor.
- OPS & Cooperación Técnica Alemana GTZ. (2006). *Marco conceptual de la prevención de la violencia en el contexto Colombiano*. Bogotá: Autor.
- Orpinas, P. & Horne, A. (2010). Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence. In Jimerson, S., Swearer, S. & Espelage, D. (Edited). *Handbook of bullying in schools: International Perspective*. New York: Routledge.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

- Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ortega, R., Calmaestra, J. & Mora, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R., Del Rey, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J. & Genebat, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escalas de Universal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 787-804.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: Estrategias de prevención*. (Vol. 186) Barcelona: Editorial Graó.
- Ortega, R. & Mazzone, F. (2009). Introducción. En Mazzone, F. & Mazzonis, Q. (Compiladores) *Educación en contextos de violencia y violencia en contextos educativos, reflexiones y experiencias desde las acciones de intercambio en Italia*. Italia: Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli – CISP.
- Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. & Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "Bullying" en la ciudad de Cali Colombia. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 295-317.
- Pérez, M. & Gázquez, J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 427-437.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental psychology*, 24(6), 807.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. & Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- República de Colombia. (2006). Ley 1090 del 6 de septiembre de 2006 "Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el código deontológico y bioético y otras disposiciones".
- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools and What to Do about It: Revised and Updated*. Australia: Council for Ed Research.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The journal of social psychology*, 131(5), 615-627.
- Roland, E., Bru, E., Midthassel, U. & Vaaland, G. (2010). The Zero programme against bullying: Effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education*, 13(1), 41-55.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una Mirada de Conjunto. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Román, M. & Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 56-64.
- Ruiz, R. O. (1992). Violence in schools. In *Problems of bullying and victimization in Spain. Comunicación presentada en la Conferencia Europea de Desarrollo Psicológico, Sevilla, España*.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVA program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 405-411.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.

- Salmivalli, C. & Peets, K. (2008). Bullies, victims and bully – victim relationships. In Rubin, Bukowski & Laursen (Eds.). *Handbook of peer interactions relationships and groups*. New York: Guilford Press.
- Sánchez, F. & Núñez, J. (2011). Determinantes del crimen violento en un país altamente violento: el caso de Colombia. *Presencia2010*, 2, 98-106.
- Sanmartín, J. (2006). Conceptos y tipos. En Serrano A. (Ed.). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel. pp. 21-32.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (1991). Bullying in UK schools: The DES Sheffield bullying project. *Early Child Development and Care*, 77(1), 47-55.
- Smith, P. (2006). Factores de riesgo familiares. En Serrano. A. (Ed.). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel. pp. 135-164.
- Smith, Peter K. (2004). "Bullying: recent developments. *Child and adolescent mental health*, 9(3), 98-103.
- Smokowski, P. (2013). Individual and School Risk and Protective Factors for Bullying Victimization and School Hassles: Results From the NC-ACE Rural Adaptation Project. *Society for Social Work and Research 17th Annual Conference: Social Work for a Just Society: Making Visible the Stakes and Stakeholders*.
- Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Taylor, J. C. (2009). *Rural Middle School Students' Perceptions of Bullying*. (Tesis Doctoral inédita). Auburn University. Alabama.
- Torres, S., Orejudo, S., Nasarre, F., Lanuza, R., Madonar, M. & Moreno, J. (2005). Conductas de Bullying en una muestra rural de secundaria. *Presencia2010*, 2, 122-126.
- Train, A. (2004). *Agresividad en niños y niñas. Ayudas tratamiento, apoyos en la familia y en la escuela*. Madrid: Nancea.
- Trianes, M. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- UNICEF, (2000): La deserción en la educación media en Cristian Bellei y Livia de Tomassi (editores): *Ciclo de debates: desafíos de la política educacional*. Santiago: UNICEF.
- Varela, J. (2011). Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena. *Psykhé*, 20(2). 65-78.
- Varela, J., Tijmes, C., Sprague, J. (2009). *Programa de prevención de la violencia escolar. Paz educa*. Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Viana, O., (2011). Mediación Escolar y Observatorio para la Convivencia. Estudio Comparado entre Comunidades Autónomas. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 229-248.
- Viguer, P., & Avia, S. (2009). Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario. *Cultura y Educación*, 21(3), 345-359.
- Villanueva, V., Escribano, M., Isorna, M., Pellicer, J., Alapont, L., Pellicer, P. (2007). "Agresividad y violencia." *Programa de apoyo al ámbito familiar*. Andorra: IES Pablo Serrano.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. (2001). Preventive intervention: Assessing its effects on the trajectories of delinquency and testing for mediational processes. *Applied Developmental Science*, 5(4). 201-213.
- Ziegler, S., & Rosenstein-Manner, M. (1991). *Bullying at School: Toronto in an International Context. Research Services No. 196*.

Anexo A. Programa de Prevención Universal del Riesgo de Bullying en Contextos Rurales PAC: Participación, Afectividad y Compromiso.

PROGRAMA DE PREVENCIÓN UNIVERSAL DEL RIESGO DE BULLYING EN CONTEXTOS RURALES “PAC”: PARTICIPACIÓN, AFECTIVIDAD Y COMPROMISO.

INTRODUCCIÓN

La principal función de las Instituciones Educativas debe ser la formación integral de ciudadanos que convivan pacíficamente y construyan ambientes sociales sanos que impulsen al desarrollo de sus sociedades; sin embargo, muchas veces el logro de ésta función se ve impedida por problemáticas sociales tales como el Bullying, el cual es un fenómeno que trae graves consecuencias especialmente para las víctimas, pero también para todos los implicados directa o indirectamente en él.

Al respecto es fundamental asumir con responsabilidad éste fenómeno, comprenderlo desde sus expresiones globales y locales, creando alternativas pertinentes y relevantes que favorezcan su prevención y mitigación.

Es por esta razón que en los últimos años en el mundo y en Colombia se ha dado un gran desarrollo de conocimiento del bullying; sin embargo, poco se ha investigado acerca de éste en contextos escolares rurales, menos aún se han diseñado programas acordes a sus particularidades, a sus necesidades reales y a los recursos con que dispone.

En respuesta a esta necesidad a continuación se presenta el Programa de Prevención Universal del Riesgo de Bullying en contextos rurales “PAC”: Participación, Afectividad y Compromiso, pues es bien sabido que de no intervenir a tiempo y con las medidas pertinentes en los brotes de violencia, la escuela misma puede convertirse en incubadora de ésta y perder su condición de garante de la equidad y el respeto.

OBJETIVOS

GENERAL

Reducir el riesgo de bullying en cualquiera de sus manifestaciones y/o neutralizar y mitigar el número de casos y sus consecuencias si ya se está presentando.

ESPECÍFICOS

- Involucrar a los diferentes estamentos de la comunidad educativa: estudiantes, padres de familia, docentes, administrativos y directivos en el fortalecimiento de una política institucional de convivencia armónica.
- Sensibilizar a la comunidad educativa de la importancia de desarrollar acciones de prevención e intervención contra el bullying.
- Promover en la comunidad educativa el desarrollo de conductas prosociales y el rechazo abierto a cualquier forma de maltrato.
- Facilitar a los adultos herramientas de detección e intervención temprana en cualquier manifestación de bullying.
- Fortalecer las buenas relaciones entre los Estudiantes, mejorando así el clima escolar.

PRINCIPIOS ORIENTADORES DEL PROGRAMA “PAC”:

El programa de Prevención Universal del Riesgo de Bullying en Contextos Rurales PAC se orienta bajo los siguientes principios:

1. PARTICIPACIÓN:

Para el éxito del programa es fundamental la participación activa de TODOS los integrantes de la comunidad educativa, especialmente la de los Estudiantes pues deben ser ellos quienes propongan mejores formas de convivir armónicamente, generen alternativas de solución de conflictos y trabajen en equipo para promover una cultura institucional de respeto, que surja desde sus ideas y gustos, y no desde la imposición de los adultos.

De igual manera es necesario que los Docentes, Directivos, Administrativos y Padres de Familia, participen y apoyen el desarrollo de las propuestas provenientes de la voz de los Estudiantes.

2. AFECTIVIDAD:

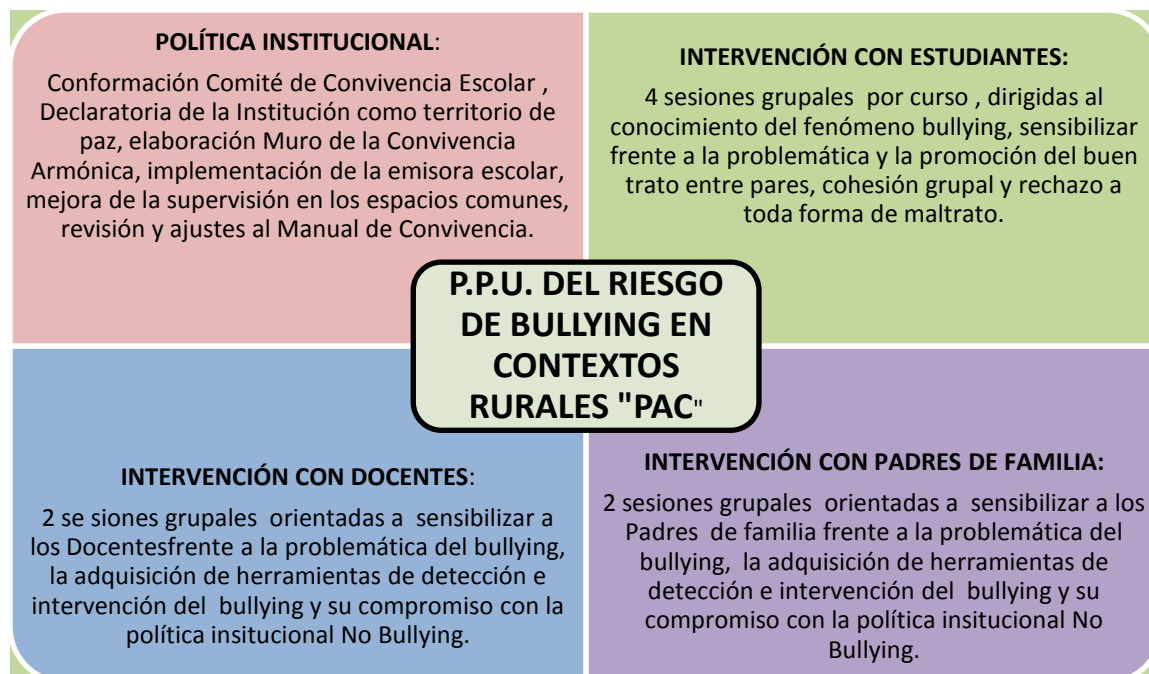
Para el programa PAC es claro que para que exista un ambiente escolar agradable para TODOS, no solo se trata de poner el bullying en el centro del debate, sino especialmente de aprender nuevas formas de relacionarse con los demás, en donde se le dé un valor especial al afecto, a la cohesión de los grupos, a la promoción del desarrollo de habilidades sociales, al buen trato entre pares y a las conductas prosociales en los estudiantes.

3. COMPROMISO:

El Programa PAC está basado en las necesidades reales de la institución educativa y en las particularidades de cómo se da el fenómeno de la intimidación en éste contexto, por lo tanto amerita el firme compromiso de TODA la comunidad educativa en la construcción de una cultura de respeto, que rechaza abiertamente el bullying, vivencia la afectividad en todas sus relaciones y trabaja arduamente por un clima escolar armónico, inclusivo y democrático.

COMPONENTES DEL PROGRAMA

Apoyados en programas que han demostrado ser efectivos y eficaces y según las características, necesidades y recursos disponibles de la población, el programa de prevención Universal del bullying en contextos rurales PAC, está integrado por los siguientes componentes:



COMPONENTE 1: POLÍTICA INSTITUCIONAL:

La Institución educativa debe construir una política institucional, que clarifique las formas de actuar frente a situaciones de bullying en la institución, pero especialmente promueva acciones preventivas, tomando en cuenta la diversidad de voces en el interior de la comunidad educativa, para ello debe adelantar acciones como:

1. Conformación del Comité de Convivencia Escolar:
El cual según la Ley 1620 de 2013 y su Decreto Reglamentario el 1965 de 2013, debe estar conformado por: El rector del establecimiento educativo, quien preside el comité, el personero estudiantil, el docente con función de orientación, el coordinador, el presidente del consejo de padres de familia, el presidente del consejo de estudiantes y un docente que lidere procesos o estrategias de convivencia escolar. Dicho comité cumple las funciones ordenadas en la Ley de Convivencia Escolar (1620 de 2013), además gestiona los recursos y espacios necesarios para llevar a cabo las acciones y actividades del programa PAC.
2. Declaratoria de la Institución como territorio de paz:
Se realiza una Jornada Institucional, en la que la comunidad educativa en pleno (incluidos los representantes de los padres de familia) firman la Declaratoria de la Institución como territorio de paz, la cual puede materializarse en un pendón, un gran cartel o un documento escrito según los recursos y creatividad de cada Institución; ésta actividad se incluye dentro del cronograma escolar y se invitan a las Autoridades Municipales como testigos del acto.
Dentro de la programación de esta jornada especial se incluye: Izar la bandera de Espacio Libre de Violencia y Constructor de Paz, la entonación de canciones que

inviten a la armonía, la reconciliación, el respeto y la paz, la presentación del trabajo que la comunidad educativa ha adelantado hacia la construcción de una política de respeto: fotos, carteles, videos, jingles.

El(a) Rector(a) expedirá una Resolución en la que se declare a la Institución “Territorio de paz”.

3. Elaboración del Muro de la Convivencia Armónica:

Se debe disponer un muro dentro de la Institución (preferiblemente del patio central), para que los Estudiantes plasmen sus ideas e ideales acerca de la convivencia armónica, para esto con anticipación se les pide a aquellos que han demostrado tener talento artístico presentar sus bocetos para que sean sometidos a votación, de esta manera son los mismos estudiantes quienes escogen el boceto que más les gusta y con el que se sienten identificados. Luego se les facilita los medios y recursos necesarios a los estudiantes para que realicen su obra.

4. Implementación de la Emisora Escolar:

En varias Instituciones Educativas existen recursos que aunque no son modernos, pueden ser de utilidad a la hora de crear cultura de paz, como aquellas cornetas antiguas que se utilizaban para enviar mensajes a la comunidad. Estas se pueden adaptar como pequeñas pero convocantes emisoras escolares. En el caso del programa PAC, se utilizan en los descansos, transmitiendo música del gusto de los estudiantes que impliquen mensajes constructivos. Pero lo más importante es transmitir jingles grabados por los mismos estudiantes, que representan sus propias vivencias y su sentir acerca del bullying y de la convivencia pacífica, terminando siempre con el slogan “Nuestra Institución Educativa..., es un territorio de paz”.

Es necesario actualizar los jingles cada vez que se considere necesario, para que no se conviertan en monótonos para los estudiantes.

5. Mejora de la Supervisión en los Espacios Comunes:

Siguiendo al Programa AntiBullying KiVa desarrollado y aplicado en Finlandia con excelentes resultados, se considera pertinente mejorar la supervisión de los espacios comunes, para ello se conforma el grupo de Líderes de Convivencia con estudiantes voluntarios que son capacitados en la solución pacífica de conflictos, la mediación entre pares y la defensa a las víctimas.

Ésta capacitación se realiza en tres sesiones en donde inicialmente se les da una charla expositiva con los fundamentos teóricos y luego a través de estrategias como juego de roles y solución de casos se practica lo aprendido; además los estudiantes cuentan con la asesoría permanente de la Psicoorientadora para despejar cualquier duda que se les vaya presentando en el desarrollo de sus funciones.

Cada semana cuatro estudiantes Líderes de Convivencia, realizan su turno de acompañamiento y promoción de la convivencia armónica durante los descansos, ayudan a sus compañeros en la solución de conflictos menores y remiten a Coordinación o Psicoorientación los casos que revisten gravedad.

Para el cumplimiento de esta labor los estudiantes portan algún distintivo como chalecos o brazaletes de colores llamativos; una vez capacitados son presentados ante la comunidad educativa resaltando su papel como agentes de convivencia pacífica. Cada semana rotan y finalizado el año escolar son reconocidos públicamente por su solidaria labor.

6. Revisión y Ajustes al Manual de Convivencia:

Dentro de las funciones del Comité de Convivencia Escolar se encuentra la de promover anualmente la revisión y ajustes al Manual de Convivencia Escolar, con la participación de TODA la comunidad educativa. Según el Decreto 1965 de 2013 (Art. 28 y 29) en el Manual de convivencia se deben incluir las definiciones, principios y responsabilidades que para todos los miembros de la comunidad educativa establece la Ley 1620 de 2013, los cuales servirán de base para que dentro del mismo manual se desarrollen los componentes de promoción, prevención, atención y seguimiento de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar.

Además las pautas y acuerdos que deben atender todos los integrantes de la comunidad educativa para garantizar la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Así mismos debe contemplar los protocolos y la ruta de atención integral para la convivencia escolar, las medidas pedagógicas y las acciones que contribuyan a la promoción de la convivencia escolar, a la prevención de las situaciones que la afectan y a la reconciliación, la reparación de los daños causados y el restablecimiento de un clima de relaciones constructivas en el establecimiento educativo cuando estas situaciones ocurran.

Para realizar dicha actualización, se realizan 2 sesiones de trabajo con cada uno de los estamentos de la comunidad educativa: consejo estudiantil, consejo de padres de familia, Directivos, Docentes y Administrativos. Como resultado de estas mesas de trabajo se obtienen aportes, opiniones y posturas frente a lo que debe incluirse en el manual de convivencia.

Luego el Comité de Convivencia Escolar analiza los aportes de las mesas de trabajo y realiza los respectivos ajustes. En una nueva sesión de trabajo se presenta a los estamentos de la institución la versión ajustada, para que la evalúen y la aprueben. El último paso es presentar la versión final ante el Consejo Directivo de la Institución, para que una vez aprobado expidan el Acuerdo correspondiente.

COMPONENTE 2: INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES

Los actores fundamentales de todo el Programa de Prevención PAC son los Estudiantes, quienes toman un papel activo como agentes de transformación social y no como espectadores o recopiladores de información.

El programa PAC por ser un programa de Prevención Universal contempla trabajo grupal

con los Estudiantes, el cual se adelanta con algunos grupos ya conformados (cursos), en diferentes escenarios y en cuatro sesiones de dos horas, así:

INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES: SESIÓN 1: CINE FORO “QUÉ ES EL BULLYING?”

Objetivos:

- ♥ Definir el fenómeno bullying: qué es, quienes son los implicados, cuales son las causas y las consecuencias.
- ♥ Tomar conciencia del alcance de éste fenómeno y del papel de los espectadores.
- ♥ Potenciar una red de apoyo a la víctima.
- ♥ Presentar la Ley de Convivencia Escolar 1620 de 2013 y el Decreto reglamentario 1965 de 2013.

Materiales:

Video Beam, Computador, videos y diapositivas.

La actividad se inicia con la proyección del video “Punto de no retorno” <https://www.youtube.com/watch?v=Vi0AZ-DI9OU>, el cual es un cortometraje que presenta la historia de un estudiante víctima del bullying: sus vivencias, temores, aciertos y desaciertos, así como la actitud de sus compañeros, docentes y padres de familia frente a su problemática.

Finalizado el video se realizan preguntas que invitan a la reflexión sobre el tema y que abren paso a una conferencia que permite profundizar en el conocimiento del bullying: concepto, tipos, causas, consecuencias y actores implicados haciendo énfasis en el papel activo de los espectadores, para ello se presenta el video “Cómo reacciona la gente frente al acoso?” <http://www.youtube.com/watch?v=bhTSKPsjliE>.

Dentro de la misma conferencia se presenta a los Estudiantes la Ley de Convivencia Escolar (1620 de 2013) y su Decreto reglamentario (1965 de 2013), especialmente en lo concerniente a la Ruta de Atención Integral para casos de violencia escolar.

Se finaliza presentando la canción lema del programa “Eres único”: <http://www.youtube.com/watch?v=F76Z6tZQE00>.

Se pide a los participantes que para la siguiente sesión se aprendan la canción lema y presenten los bocetos para la elaboración del muro de la convivencia, explicando el proceso de votación que se seguirá.

INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES:

SESIÓN 2: “EL BULLYING VERBAL”

Objetivos:

- ♥ Identificar situaciones comunes de acoso de tipo verbal dentro de los estudiantes.
- ♥ Debatir sobre la conveniencia del uso de apelativos afectuosos o positivos.
- ♥ Promover el rechazo abierto a todo tipo de apodosos o sobrenombres negativos.
- ♥ Elaborar un objeto que simbolice el rechazo a éste tipo de bullying en la Institución.
- ♥ Diseñar los jingles que se transmitirán a través de la emisora escolar.

Materiales:

Hojas con preguntas, esferos, papel, fommy, silicona, marcadores.

Se espera a los Estudiantes con las sillas organizadas en forma de círculo y se inicia la actividad con la canción lema del programa: “Eres único”, seguidamente se les solicita a los Estudiantes que respondan por escrito en la hoja que se les ha entregado, las siguientes preguntas:

1. Según lo aprendido la sesión anterior, alguna vez has sido víctima de bullying de tipo verbal? Si fue así, escribe como te sentiste?
2. Alguna vez te han puesto apodos ofensivos? Cómo te sientes cuando te llaman así?
3. Alguna vez has puesto apodos ofensivos a alguien? Cómo te sientes cuando lo llamas así?
4. Te han puesto un apelativo afectuoso? Cómo te sientes cuando te llaman así?
5. En definitiva crees que los apodos son buenos o malos? Y los apelativos afectuosos son buenos o malos?
6. Que ideas tienes para que el bullying verbal no se presente en tu grupo?

Luego de darles el tiempo necesario para que respondan, se hacen las preguntas en voz alta y se motiva la participación para que respondan con sinceridad, haciendo énfasis en escuchar cómo se sienten las personas cuando son atacadas verbalmente. La discusión se cierra argumentando que los apodos son dañinos cuando tienen la intención de ofender, humillar, aislar, intimidar a una persona. Por otro lado existen apelativos positivos que son aquellos utilizados para resaltar cualidades, demostrar cariño y generar vínculos especiales con personas cercanas, por lo que está bien utilizarlos siempre y cuando la persona se sienta cómoda con éste y le guste que la llamen así.

Después un tiempo de conversación en la que TODOS puedan participar, los estudiantes en grupos de a cinco, diseñan los mensajes que más adelante se transmitirán en la emisora escolar; se debe dejar claro que éstos mensajes deben expresar el rechazo abierto a toda forma de bullying en la institución y que se escogerán aquellas propuestas que transmitan este propósito con mayor intensidad.

Finalmente con papel fommy los participantes elaboran un botón con su nombre o con el apelativo positivo que les gusta, para que los compañeros les llamen tal como dice el botón, evitando así ofensas y apodos negativos. Este botón además simboliza el respeto por el nombre y el rechazo a toda forma de acoso verbal, lo portan durante varias semanas incluido el día de la Declaratoria de la Institución como territorio de paz. A los Docentes, Directivos y Administrativos también se les entrega los materiales para que diseñen su botón y lo porten los días convenidos.

INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES:**SESIÓN 3: FOTOS QUE HABLAN:**

Adaptado del Programa Basta de Bullying cartilla Docentes de escuela secundaria:
http://www.bastadebullying.com/pdf/es/Basta_toolkit_docentes_secundaria.pdf

Objetivos:

- ♥ Sensibilizar a los estudiantes sobre situaciones de bullying en su contexto y las vivencias de las víctimas.
- ♥ Fomentar acciones que favorezcan conductas proactivas de prevención.

- ♥ Trabajar en grupo con agrado y cooperación.

Materiales:

Cámara Fotográfica, guiones sobre situaciones de bullying, video beam.

Se conversa con los estudiantes acerca de lo que han aprendido sobre el bullying y se les presenta la actividad de la sesión que consiste en un juego de roles de contraejemplos, para ello se les entregará algunos guiones sobre situaciones de bullying, luego se dividen en pequeños grupos (Máximo 5 estudiantes) y se les propone representar la situación de bullying que se encuentra en los guiones proporcionados.

Luego de presentar el juego de roles cada grupo debe tomar dos fotografías: la primera representando alguna característica del bullying en una institución educativa del sector rural siguiendo el libreto suministrado y la segunda debe representar formas adecuadas de resolución pacífica de conflictos y la vivencia de un ambiente escolar armónico, para ello se da un tiempo de 20 minutos. Antes se hace énfasis en la capacidad de transmisión que tienen las imágenes y en la posibilidad de enviar un mensaje a través de una fotografía.

En un segundo momento de la actividad, se analizan las situaciones simuladas y con la ayuda del video beam se analizan las fotografías tomadas y cada grupo escuchará lo que las imágenes les genera a los demás.

Algunas preguntas para analizar las fotografías son:

- ¿Qué tipo de intimidación se ve en la fotografía?
- ¿Quién recibe la agresión?
- ¿Quiénes están involucrados en la situación?
- ¿Cómo actúan los testigos?
- ¿Cómo se podría intervenir para detener esta situación de acoso?

Se aclara que las fotografías fueron pensadas y producidas en el marco del programa PAC y que por lo tanto son actuadas o posadas y que su objetivo fue contribuir a que estas situaciones no sucedieran más. Las fotografías que simulaban situaciones de bullying fueron borradas de la cámara y del computador luego de su análisis y reflexión.

En un tercer momento se observan y analizan las fotografías que presentan un ambiente escolar sano y enriquecedor, se escoge aquellas que transmitan más claramente el mensaje de No Bullying, las cuales serán expuestas para toda la comunidad educativa, el día de la Declaratoria de la Institución como territorio de paz. Se finaliza la sesión cantando la canción lema del programa “Eres Único”

INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES:

SESIÓN 4: PRACTICANDO HABILIDADES SOCIALES

Objetivos:

- ♥ Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de practicar habilidades sociales básicas para la convivencia armónica.
- ♥ Ofrecer información básica sobre cuatro habilidades sociales fundamentales para la convivencia escolar.
- ♥ Fomentar la identidad, cohesión grupal y cercanía afectiva entre los estudiantes.

Materiales:

Computadores, videos, lecturas, canciones, cartulinas, marcadores.

Llevando a la práctica lo aprendido en las sesiones anteriores: ser inclusivos, apoyar a las víctimas, trabajar con los agresores, se les solicita a los estudiantes que organicen 4 grupos, y que preferiblemente sea con personas con las que poco comparten.

Una vez organizados los grupos un representante escoge una ficha que tiene escrita una de las siguientes habilidades sociales: Asertividad, Empatía, regulación y expresión de emociones o Manejo adecuado de conflictos. Cada una de estas cuatro habilidades sociales, tiene un rincón temario preparado con anticipación, en el cual se encuentra un computador con videos alusivos a la habilidad social correspondiente, así como lecturas, canciones y otros recursos.

Los estudiantes tienen 25 minutos para recibir esta información, luego otros 25 minutos para analizarla y transformarla en una construcción grupal que presentarán a los demás; dicha construcción puede ser: una canción, un cartel, una dramatización, una conferencia, coplas o cualquier otra forma creativa de presentarla, con la condición de que el mensaje de llevar a la práctica en la cotidianidad cada una de las habilidades sociales estudiadas sea claro.

Luego se reúne a todos los grupos y cada uno tiene la oportunidad de presentar su creación a los demás. Se cierra la sesión con un resumen que recopile lo más importante de cada una de las habilidades trabajadas y cantando la canción lema del programa “Eres Único”. Además se hace la invitación y distribución de tareas para el día del cierre del programa que será el día de la Declaratoria de la Institución como Territorio de paz.

COMPONENTE 3: INTERVENCIÓN CON DOCENTES

Los Docentes son muy importantes dentro del programa, por ser quienes comparten más tiempo con los estudiantes dentro de la institución y conocen sus dinámicas relacionales; por lo tanto deben estar capacitados para manejar adecuadamente cualquier brote de bullying que se presente, pero especialmente para evitar su aparición. El programa PAC plantea dos sesiones de 2 horas para trabajar con los Docentes, así:

INTERVENCIÓN CON DOCENTES:**SESIÓN 1: CONOCIENDO EL FENÓMENO BULLYING****Objetivos:**

- ♥ Definir el fenómeno bullying: qué es, quienes son los implicados, cuales son las causas y las consecuencias.
- ♥ Brindar herramientas prácticas adelantar intervenciones adecuadas cuando se presentan casos de Bullying.
- ♥ Presentar la Ley de Convivencia Escolar 1620 de 2013 y Decreto reglamentario 1965 de 2013.

Materiales: Video Beam, Computador, videos y diapositivas.

Se realiza una conferencia para Docentes, Directivos y Administrativos sobre el bullying: concepto, tipos, causas, consecuencias y actores implicados, haciendo énfasis en los indicadores de acoso para lograr detecciones tempranas y adecuadas intervenciones, así mismo en el manejo adecuado de conflictos y en la necesidad de prestar atención a aquellos que para los adultos no tendría mayor relevancia, pero que pueden ser muy importantes para los estudiantes.

Dentro de la conferencia también se presenta la Ley de Convivencia Escolar 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario 1965 de 2013, especialmente en lo concerniente al rol y responsabilidades de los Docentes y Directivos en la Ruta de Atención Integral para casos de violencia escolar (Artículos 19, 20 y 35).

Se finaliza presentando el Programa PAC como una invitación a trabajar mancomunadamente en la construcción y/o fortalecimiento de un ambiente institucional armónico, inclusivo y democrático, en el TODOS sean felices, y a mostrarse unidos en una posición de rechazo total frente a cualquier forma de maltrato dentro de la Institución.

INTERVENCIÓN CON DOCENTES:

SESIÓN 2: PROMOVRIENDO HABILIDADES SOCIALES EN EL AULA

Objetivos:

- ♥ Sensibilizar a los Docentes sobre la importancia de practicar algunas habilidades sociales básicas para la convivencia armónica.
- ♥ Fomentar la identidad, cohesión grupal y cercanía afectiva entre los Docentes.
- ♥ Ofrecer herramientas claves la promoción de habilidades sociales en los Estudiantes.

Materiales:

Computadores, videos, lecturas, canciones, cartulinas, marcadores.

Tal como se trabajó con los estudiantes la sesión de habilidades sociales, se les pide a los Docentes que se dividan en 4 grupos, preferiblemente con compañeros con los que poco comparten.

Una vez organizados los grupos un representante de cada uno, escoge una ficha que tiene escrita una de las siguientes habilidades sociales: Asertividad, Empatía, regulación y expresión de emociones o Manejo adecuado de conflictos. Cada una de estas cuatro habilidades sociales, tiene un rincón temario preparado con anticipación, en el cual se encuentra un computador con videos alusivos a la habilidad social correspondiente, así como lecturas, canciones y otros recursos.

Los docentes tendrán 25 minutos para recibir esta información, luego otros 25 minutos para analizarla y transformarla en una construcción grupal que presentarán a los demás; dicha construcción debe representar la manera en que los docentes van a promover en los estudiantes la vivencia de las habilidades sociales trabajadas, esta representación puede ser a través de una canción, un cartel, una dramatización, coplas o cualquier otra forma creativa de expresión. Luego se reúne a todos los grupos y cada uno tiene la oportunidad

de presentar su creación a los demás.

Se cierra la sesión con un resumen que recopile lo más importante de cada una de las habilidades trabajadas y tips para promoverlas en el aula. También se realiza la invitación y distribución de tareas para el día del cierre del programa que será el día de la Declaratoria de la Institución como Territorio de paz.

COMPONENTE 4: INTERVENCIÓN CON PADRES DE FAMILIA

Cuando los Padres de Familia se involucran en la educación de los hijos, ejercen una gran influencia sobre su éxito escolar, por lo que el programa PAC se apoya en la función que desde el hogar pueden ejercer los padres en la procura de un ambiente escolar libre de bullying y de cualquier forma de maltrato.

INTERVENCIÓN CON PADRES DE FAMILIA SESIÓN 1: CONOCIENDO EL FENÓMENO BULLYING

Objetivos:

- ♥ Definir el fenómeno bullying: qué es, quienes son los implicados, cuales son las causas y las consecuencias.
- ♥ Involucrar a las familias en la problemática y comprometerlas en la prevención.
- ♥ Presentar de la Ley de Convivencia Escolar 1620 de 2013 y Decreto reglamentario 1965 de 2013.

Materiales: Video Beam, Computador, videos y diapositivas.

Se realiza una conferencia sobre el bullying: concepto, tipos, causas, consecuencias y actores implicados, haciendo énfasis en los indicadores de acoso para lograr detecciones tempranas y adecuadas intervenciones. Se muestra la diferencia entre bullying y una conducta agresiva, pues a veces los padres tienden a confundirlas.

Dentro de la conferencia se presenta la Ley de Convivencia Escolar 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario 1965 de 2013, haciendo énfasis en lo referente a la Ruta de Atención Integral para casos de violencia escolar y su responsabilidad frente a la convivencia escolar (Art. 22).

Se finaliza con la invitación a participar en el Programa PAC a través de proveer a sus hijos espacios y ambientes en el hogar, que generen confianza, ternura, cuidado y protección y a trabajar junto con la Institución en la construcción de un ambiente escolar armónico.

INTERVENCIÓN CON PADRES DE FAMILIA**SESIÓN 2: PROMOVRIENDO HABILIDADES SOCIALES EN EL HOGAR****Objetivos:**

- ♥ Sensibilizar a los padres de familia sobre la importancia de practicar algunas habilidades sociales básicas para la convivencia armónica.
- ♥ Promover la práctica de habilidades sociales básicas para la convivencia armónica.
- ♥ Ofrecer herramientas claves la promoción de habilidades sociales en los Estudiantes.

Materiales: Video Beam, Computador, videos y diapositivas.

Se realiza conferencia sobre cuatro habilidades sociales básicas para tener buenas relaciones interpersonales, que son: Asertividad, Empatía, Regulación y Expresión de Emociones y Manejo adecuado de conflictos. Se explica cada una de ellas, haciendo énfasis en cómo enseñarla a los hijos en el hogar y como practicarlas en las relaciones familiares para luego trascender a otras relaciones como las escolares.

Al finalizar se realizan preguntas a los Asistentes sobre lo tratado en la conferencia y ganarán premio aquellos padres de familia que participen.

Se les invita al día de la Declaratoria de la Institución como territorio de paz, en el que participarán de diferentes actividades y firmarán el compromiso contra el Bullying.

CRONOGRAMA DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA PAC

ACTIVIDAD	FECHA
CONFORMACIÓN COMITÉ DE CONVIVENCIA ESCOLAR y PRIMERA REUNIÓN: ajustes al Manual de Convivencia.	14 de abril
SESIÓN 1 INTERVENCIÓN CON PADRES DE FAMILIA	6 de Mayo de 2014
CAPACITACIÓN ESTUDIANTES SUPERVISORES ANTIBULLYING	8 de mayo (2 horas) 13 de mayo (2 horas) 19 de mayo (2 horas)
SESIÓN 1 INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES:	12 – 16 de mayo
INICIACIÓN SUPERVISIÓN ANTIBULLYING EN LOS DESCANSOS POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES LIDERES DE CONVIVENCIA	20 de mayo
SESIÓN 1 INTERVENCIÓN CON DOCENTES	26 de mayo de 2014
SESIÓN 2 INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES	3 - 6 junio
ELABORACIÓN MURO DE LA CONVIVENCIA	10-13 junio
SEGUNDA REUNIÓN COMITÉ DE CONVIVENCIA ESCOLAR: ajustes al Manual de Convivencia.	18 de Junio
TRABAJO CON LOS DIFERENTES ESTAMENTOS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN ACTUALIZACIÓN DEL MANUAL DE CONVIVENCIA	1-11 de julio
SESIÓN 2 INTERVENCIÓN CON DOCENTES	4 Julio
LANZAMIENTO DE LA EMISORA ESCOLAR, JINGLES DE CONVIVENCIA	8 de Julio

SESIÓN 2 INTERVENCIÓN CON PADRES DE FAMILIA	16 Julio
PUBLICACIÓN DEL MANUAL DE CONVIVENCIA AJUSTADO PARA CONOCIMIENTO DE TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y SUGERENCIAS.	21-25 Julio
SESIÓN 3 INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES	21 -25 julio
SESIÓN 4 INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES	12 – 16 Agosto
DECLARATORIA DE LA INSTITUCIÓN COMO TERRITORIO DE PAZ.	24 de septiembre

Anexo B

Cuestionario sobre Preconcepciones de Intimidación y Maltrato entre iguales PRECONCIMEI

PRECONCIMEI

Cuestionario sobre preconcepciones de intimidación y maltrato entre iguales
AVILÉS, J. M^a (2002) (ADAPTADO DE ORTEGA, MORA-MERCHÁN Y MORA)

HOJA DE PREGUNTAS PARA ESTUDIANTES

El cuestionario que te presentamos a continuación es sobre BULLYING Y MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS O COMPAÑERAS. Hay bullying cuando algún chico o chica en repetidas ocasiones amenaza, maltrata y abusa de uno(a) o varios(as) compañeros o compañeras, que generalmente es más débil y no puede defenderse. Estas situaciones afectan a los implicados gravemente, así como al ambiente escolar de cualquier institución.

INSTRUCCIONES:

Por favor, lee atentamente cada pregunta en tu cuestionario y subraya la respuesta que mejor describa tu manera de pensar.

Curso: _____ No. de Lista: _____ Edad: _____ Sexo: Femenino _____

Masculino _____

Lugar de vivienda: Urbano _____ Rural _____

Vivo con: _____.

1. ¿Cuáles son en tu opinión las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros/as?

- a. Insultar, poner apodos.
- b. Reírse de alguien, dejar en ridículo.
- c. Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar).
- d. Hablar mal de alguien.
- e. Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas.
- f. Rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar.
- g. Otros.

2. ¿Cuántas veces, en este año, te han intimidado o maltratado algunos/as de tus compañeros/as?

- a. Nunca.
- b. Pocas veces.
- c. Muchas veces.
- d. Casi todos los días, casi siempre.

3. Si tus compañeros/as te han intimidado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?

- a. Nadie me ha intimidado nunca.
- b. Desde hace poco, unas semanas.
- c. Desde hace unos meses.
- d. Durante todo el año.
- e. Desde siempre.

4. ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación? (Puedes elegir más de una respuesta).

- a. En la clase cuando está algún profesor/a.
- b. En la clase cuando no hay ningún profesor/a.
- c. En los pasillos.
- d. En los baños.
- e. En el patio cuando vigila algún profesor/a.
- f. En el patio cuando no vigila ningún profesor/a.
- g. Cerca de la Institución, al salir de clase.
- h. En la calle.

5. Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (Puedes elegir más de una respuesta).

- a. Nadie me intimida.
- b. No hablo con nadie.
- c. Con los/as profesores/as.
- d. Con mi familia.
- e. Con compañeros/as.

6. ¿Quién suele parar las situaciones de intimidación?

- a. Nadie.
- b. Algún profesor.
- c. Alguna profesora.
- d. Otros adultos.
- e. Algunos compañeros.
- f. Algunas compañeras.
- g. No lo sé.

7. ¿Has intimidado o maltratado a algún compañero o a alguna compañera?

- a. Nunca me meto con nadie.
- b. Alguna vez.
- c. Con cierta frecuencia.
- d. Casi todos los días.

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

- a. Nadie me ha intimidado nunca.
- b. No lo sé.

- c. Porque los provoqué.
- d. Porque soy diferente a ellos.
- e. Porque soy más débil.
- f. Por molestarte.
- g. Por hacerme una broma.
- h. Porque me lo merezco.
- i. Otros.

9. Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros/as ¿por qué lo hiciste? (Puedes elegir más de una respuesta).

- a. No he intimidado a nadie.
- b. Porque me provocaron.
- c. Porque a mí me lo hacen otros/as.
- d. Porque son diferentes (de otra religión, de otra raza, de otro municipio...)
- e. Porque eran más débiles.
- f. Por molestar.
- g. Por hacerle una broma.
- h. Otros.

10. ¿Por qué crees que algunos/as chicos/as intimidan a otros/as? (Puedes elegir más de una respuesta).

- a. Por molestar.
- b. Porque se meten con ellos/as.
- c. Porque son más fuertes.
- d. Por hacer una broma.
- e. Otras razones.

11. ¿Con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner mote, dejar en ridículo, pegar, dar patadas, empujar, amenazas, rechazos, no juntarse, etc.) en tu Instituto durante el trimestre?

- a. Nunca.
- b. Menos de cinco veces.
- c. Entre cinco y diez veces.
- d. Entre diez y veinte veces.
- e. Más de veinte veces.
- f. Todos los días

12. ¿Qué tendría que suceder para que se arreglase este problema?

- a. No se puede arreglar.
- b. No sé.
- c. Que hagan algo los/as profesores/as.
- d. Que hagan algo las familias.
- e. Que hagan algo los/as compañeros/as.

Gracias por tu colaboración.

Anexo C.
Formato de Consentimiento Informado

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: PROGRAMA DE PREVENCIÓN UNIVERSAL DEL
BULLYING EN LA I.E.T. RAFAEL URIBE DE TOCA

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PADRES
Y MADRES DE FAMILIA

Respetados Padres y Madres de Familia:

En la I.E.T. Rafael Uribe actualmente se realiza una investigación sobre Bullying en Estudiantes de Secundaria, con el propósito de conocer cómo se presenta el fenómeno en la Institución, pero especialmente de diseñar, aplicar y evaluar un programa de prevención del mismo.

El estudio implica: la aplicación en dos oportunidades (una al comenzar el estudio y otra aproximadamente a los 3 meses) de un cuestionario a todos los Estudiantes de Secundaria y la aplicación del programa que tendrá diferentes niveles de actuación.

Con los cuestionarios se busca obtener información acerca de la percepción que tienen sus hijos(as) en relación a comportamientos violentos entre sus compañeros, para adelantar las acciones pertinentes que conlleven a un clima escolar saludable en el que todos y todas seamos felices. La información aportada por los Estudiantes es confidencial y será manejada únicamente para la investigación. En ningún momento sus nombres será mencionado en los reportes de resultados o entregado a los profesores, en este sentido su participación en el estudio no representa ninguna amenaza para su intimidad ni la de su familia. Al finalizar el estudio. Los resultados de la investigación se darán a conocer en una presentación que se hará al colegio.

Por lo anterior estamos solicitando su colaboración para que autorice que su hijo/a haga parte de este estudio. La aplicación de los cuestionarios y la intervención se realizará en horas de clase y en el colegio con aproximadamente una hora y media de duración para cada sesión (de 3 a 5 sesiones). Ustedes podrán solicitar respuesta a cualquier duda relacionada con la investigación en la oficina de Psicoorientación.

Si usted como Padre y/o Madre de Familia NO están de acuerdo con la participación de su hijo(a) en la presente investigación, por favor comuníquese con la Psicoorientadora de la Institución para amablemente atender a su solicitud de NO participación del Estudiante en la investigación.

Anexo D.
Formato de Asentimiento Informado

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: PROGRAMA DE PREVENCIÓN UNIVERSAL DEL
BULLYING EN LA I.E.T. RAFAEL URIBE DE TOCA

FORMATO DE ASENTIMIENTO ESTUDIANTES

Apreciados Estudiantes:

En la I.E.T. Rafael Uribe actualmente se realiza una investigación sobre Bullying con el propósito de conocer cómo se presenta el fenómeno en la Institución pero especialmente de diseñar, aplicar y evaluar un programa de prevención del mismo.

El estudio implica: la aplicación en dos oportunidades (una al comenzar el estudio y otra aproximadamente a los 3 meses) de un cuestionario a todos los Estudiantes de Secundaria y la aplicación del programa que tendrá diferentes niveles de actuación.

Con los cuestionarios se busca obtener información acerca de la percepción que tienes en relación a comportamientos agresivos entre tus compañeros para adelantar las acciones pertinentes que conlleven a un clima escolar saludable en el que todos y todas seamos felices. La información que nos brindes es confidencial y será manejada únicamente para la investigación. En ningún momento tu nombre será mencionado en los reportes de resultados o entregado a los profesores en este sentido tu participación en el estudio no representa ninguna amenaza para tu intimidad, tus notas o la disciplina en el colegio. Al finalizar el estudio, los resultados de la investigación se darán a conocer en una presentación que se hará al colegio.

Por lo anterior solicito tu colaboración para hacer parte del estudio. La aplicación de los cuestionarios y la intervención se realizarán en horas de clase y en el colegio con aproximadamente una hora y media de duración para cada sesión (de 3 a 5 sesiones). Tú podrás solicitar respuesta a cualquier duda relacionada con la investigación en la oficina de Psicoorientación.

Si aceptas hacer parte de la investigación por favor diligencia los siguientes datos:

Yo _____ con documento de identidad
No. _____ de _____ acepto participar en este estudio y
cooperaré respondiendo las preguntas del cuestionario en dos ocasiones y participando
activamente en el desarrollo del programa de prevención Universal del Bullying.

Nombre y firma.

Toca. ____ De _____ de 2014.

Anexo E.

Cuadro Benchmarking Programas de Prevención del Bullying.

PAIS	NOMBRE DEL PROGRAMA	AUTORES	COMPONENTES	RESULTADOS
Noruega	Bergen Anti-Bullying Program: Es el pionero de los programas anti-bullying.	Olweus. (1991 y 1999).	Cuestionario autoperceptivo (pre y post); establecimiento de disciplinas y controles normativos claros, seguros y sostenidos; trabajo en el aula sobre entrenamiento en habilidades sociales; intervención individual con víctimas y agresores (aunque no fue muy definida esta línea) y trabajo con padres de familia.	Significativa disminución del acoso escolar (más del 50%), tanto a partir de los informes de las víctimas como de los agresores. Las agresiones no se desviaron a otros contextos, mejoría en el clima escolar, satisfacción de los estudiantes y disminución general de la conducta antisocial.
	The ZERO program against bullying. (Roland et al.,2010)	Centre for Behavioural Research at the University of Stavanger.	1. Aprendizaje Socio Emocional: desarrollo de la empatía, el respeto, la solidaridad, otros; 2. Involucra a padres, profesores, directivos y alumnos en el mejoramiento del clima escolar. 3. Zonas de Seguridad en la Escuela donde los Estudiantes pueden reportar cualquier abuso, constante supervisión de monitores que tienen un chaleco que los identifica. 4. Intervención a víctimas, agresores.	Actualmente es catalogado como uno de los más efectivos del mundo y sus índices de disminución del bullying en promedio superan el 15% durante el primer año de implementación. Aplicado en más de 400 escuelas. El año 2010, se adaptó para ser aplicado en Latinoamérica, se aplicó con éxito en dos escuelas de alta vulnerabilidad en Chile.
Reino Unido	Sheffield Anti-Bullying Project: Basado en el programa Bergen	Smith y Sharp (1994)	Atención global al centro escolar; subprogramas curriculares; mejora del ambiente físico; actividades de recreo; formación de personal auxiliar de comedor y tiempo libre; intervención individualizada y de grupos con los implicados (víctimas y agresores); técnicas de fortalecimiento de habilidades sociales.	Sus resultados fueron positivos en cuanto a reducción de victimización y de la agresión escolar en Primaria pero más irregulares en Secundaria y tuvo una gran variabilidad entre las 23 escuelas que participaron.
	Home Office London-Liverpool Project	Pitts y Smith, (1995)	Es una réplica del Sheffield que añadió a la atención global del centro, la constitución de grupos anti-VE y la celebración de reuniones de escolares, las técnicas de ayuda entre iguales y el entrenamiento en conductas asertivas para las víctimas.	Sus resultados fueron positivos en términos de reducción de la victimización y la agresión en Primaria y Secundaria en Liverpool, pero irregulares en Londres, en cuyas escuelas se incrementó la victimización y la agresión.
Bélgica	Flanders Anti-Bullying Program.	Stevens, Bourdeaudhuij, Van Oost, (2000).	Una política escolar de normas y sanciones claramente contrarias al acoso; 2) cuatro sesiones en el aula sobre estrategias y habilidades de resolución de conflictos de acoso y en apoyo a las víctimas; 3) tratamiento específico con agresores y víctimas. Evaluación entre grupo-aula que recibió apoyo externo, grupo-aula que	Reducción de las víctimas en Primaria, en comparación con el grupo-control; ninguna diferencia en las escuelas de Secundaria y ninguna diferencia entre los escolares de los grupos que recibieron apoyo externo y los que no la recibieron. En las escuelas de Secundaria

PAIS	NOMBRE DEL PROGRAMA	AUTORES	COMPONENTES	RESULTADOS
			no recibió apoyo externo y grupo-control.	no resultó eficaz.
Alemania	Anti-Bullying Program of Schleswig-Holstein	Hanewinkel & Knaak, (1997)	Réplica del modelo Bergen: paquete didáctico, política escolar; intervención de aula y atención individual. La evaluación se realizó con un pre-test, post-test después del primer año de intervención, y re-evaluación un año después de finalizar el programa.	Escasa reducción de la victimización en los años de Primaria, unido a un leve incremento de ambas conductas, victimización y agresión, en los escolares de Secundaria.
Finlandia	Helsinki-Turku	Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukianinen (1996).	Actuación a nivel de centro, de aula y a nivel individual, focalizando la dinámica relacional del grupo aula. Tuvo un curso académico y realizó una evaluación post-intervención y una nueva re-evaluación de resultados seis meses más tarde.	Sus resultados fueron positivos, reducción de la victimización y la agresión en los últimos años de Primaria, aunque informaron de una gran variabilidad entre las escuelas que realizaron el programa.
	Programa KIVA (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011).	University of Turku, Finland, con la financiación del Ministerio de Educación y Cultura.	1. Componente Universal: influir en las normas del grupo, fortalecer la capacidad de todos los niños comportarse de manera constructiva, a asumir la responsabilidad de no alentar el acoso, y apoyo a las víctimas. 2. Componente Indicado: atención integral víctima, agresor y espectadores. 3. Política Global: Total participación de toda la comunidad educativa.	Se ha evaluado en 117 escuelas de intervención y 117 escuelas de control: reduce el acoso y la victimización incluida la verbal, físico y cyberbullying. Genera efectos positivos como el gusto por la escuela y la motivación académica. Ganó el Premio Europeo de Prevención del Delito en 2009, y cuatro Premios Nacionales en 2008, 2010, 2011 y 2012.
Suiza	Bern-Kindergarten Prevention Program	Alsaker & Valkanover, (2001)	Dirigido a la prevención en el Preescolar; se intervinieron 8 escuelas de Preescolar y se utilizaron otras 8 escuelas semejantes a modo de grupo-control. Se evaluaron con medidas pre y post test, mediante instrumentos de nominación docente y nominación de iguales. La intervención se focalizó en los docentes.	Disminución de la agresión física e indirecta, pero un cierto aumento de la agresión verbal, según los docentes. En la evaluación con los propios preescolares no hubo cambios positivos, aunque se apreció un leve aumento de víctimas y agresores en las escuelas control.
Austria	Styria-Austria Anti-Bullying Program	Atria y Spiel (2000)	Trabajo de aula, especialmente de corte cognitivo-conductual basado en la instrucción de habilidades sociales en el dominio de la cognición social.	No se evidenciaron resultados positivos en términos de reducción de la victimización y la agresión.
España	Sevilla Anti-Violencia Escolar: SAVE	Ortega, 1997; Ortega y col., 2000	1. Educación de emociones, sentimientos y valores; 2. Atención a los estudiantes en riesgo: entrenamiento en asertividad y empatía con víctimas y agresores respectivamente, y 3. intervención directa con los ya implicados en problemas de bullying. En el segundo	Positivos en cuanto a reducción de victimización en la comparación pre-post test, y en las escuelas experimentales versus escuelas control; no fue tan exitoso en la reducción de conductas agresivas en ambos controles, aunque

PAIS	NOMBRE DEL PROGRAMA	AUTORES	COMPONENTES	RESULTADOS
			año de implementación, se apoyó en un paquete didáctico llamado educar la convivencia para prevenir la violencia.	en ningún caso aumentó la agresividad. Fue exitoso en cuanto a la participación activa de los Docentes (Ortega y Del Rey, 2001).
Canadá	Toronto Anti-Bullying Intervention Program	Pepler, Craig, Ziegler & Charach. (1994)	Se inició con una evaluación pretest, con el cuestionario de Olweus (1989). Se trabajó con la familia, el centro educativo, en el aula y las personas involucradas.	Obtuvieron una modesta reducción del nivel de victimización y un leve incremento de la agresión, junto a otros pequeños cambios de actitudes sociales en los estudiantes.
Estados Unidos	Anti-Bullying Program of South Carolina	Melton et al., (1998).	Basado en el programa Bergen, actuó en 39 escuelas, 11 en las que se realizó intervención y 28 fueron grupo control, se realizaron dos evaluaciones post-intervención utilizando el cuestionario Olweus (1989).	Se presentó una leve reducción en el nivel de agresión y ningún cambio significativo en el nivel de victimización.
	Expect-Respsct Elementary School Project USA.	Sanchez, Robertson, Lewis, Rosenbluth, Bohman & Casey.	Actividad de aula, política del centro educativo, formación de equipos directivos, formación de familias y servicio de orientación.	Incremento de la conciencia sobre la necesidad de prevenir la VE en la institución, pero este resultado no apareció en el segundo año. En ambas evaluaciones: mayor tendencia de los estudiantes para asumir personalmente la lucha contra la VE.
Montreal	Programa de Prevención de Montreal (PPM)	Richard Tremblay, Frank Vitaro y sus colaboradores en la Universidad de Montreal	1. Desarrollo de habilidades sociales: 10 sesiones habilidades de autocontrol, manejo de la ira y habilidades para resolver problemas y para enfrentar situaciones difíciles como las burlas o la exclusión, se trabajaba en grupos de 4 a 6 estudiantes con uno o dos niños agresivos y los demás con conducta prosocial. 2. Visitas a las familias de los niños más agresivos cada dos o tres semanas, durante dos años, su objetivo desarrollo de habilidades y pautas de crianza adecuadas.	El impacto se identificó en la adolescencia y la adultez, comparado con los niños que también presentaban problemas de agresión pero no participaron del programa, en los que si participaron hubo una reducción significativa en comportamientos agresivos, delincuencia, pertenencia a pandillas, deserción escolar, consumo de sustancias psicoactivas y actividad sexual temprana (Chaux, 2005;Vitaro, Brendgen, &Tremblay, 2001).
Colombia	Aulas en Paz: Basado en el modelo de Montreal, pero con el agregado de combinar prevención	Enrique Chaux	1. El componente de aula: currículo de 40 sesiones, integradas en las clases de competencias ciudadanas y de lenguaje, busca el logro de competencias como la escucha activa, autorregulación de emociones, empatía. 2. Componente familiar: cuatro talleres durante el año para todos los padres de familia, buscan que pongan en práctica las mismas competencias que	En la última evaluación del programa (2008), tanto los Docentes como los Estudiantes reportaron una disminución en agresión entre quienes recibieron el programa, en contraste con una disminución menor o incluso un aumento entre quienes no lo recibieron. También reportaron un aumento en comportamientos

PAIS	NOMBRE DEL PROGRAMA	AUTORES	COMPONENTES	RESULTADOS
	primaria y secundaria.		sus hijos están aprendiendo. Las familias con niños más agresivos, se refuerzan los talleres con visitas a los hogares. 3. Componente de grupos heterogéneos: dieciséis sesiones, con dos niños con comportamiento agresivo y cuatro con comportamiento prosocial.	prosociales, y disminución de creencias que legitiman la agresión (Chaux, 2012).
	Protocolo de intervención modificado por Henao y Pérez (2011), para el manejo de situaciones de acoso escolar y promoción de la conducta prosocial.	Rebolledo (2009), Modificado por Henao y Pérez (2011).	1. Fomento de habilidades sociales: solución de problemas, negociación y asertividad, habilidades emocionales; 2. Modificación de pensamientos y creencias o reglas sobre el comportamiento. Ocho sesiones y so, fundamentadas en el protocolo de tratamiento planteado por Dan Olweus (1996) (Rebolledo, 2009). Henao y Pérez (2011), retoman los mismos componentes, ampliando la modificación de creencias desde la teoría de Derechos Humanos. Así mismo, incluyen el tema de los valores Humanos.	Diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en la escala de empatía. En el cuestionario UNICEF, no se detectaron diferencias significativas entre los grupos, sin embargo la media del grupo experimental cambió en 27,83 puntos y la media del grupo control sólo mejoró en 7,52 puntos. Las respuestas de los docentes muestran cambios significativos en 15 ítems, nueve a favor del grupo experimental. (Mora, 2013).

ANEXO G. PRESUPUESTO

**PRESUPUESTO INVESTIGACIÓN EFECTO PROGRAMA PAC
EN REDUCCIÓN DE RIESGO DE BULLYING**

DESCRIPCION	TOTAL
Consultas Internet	75.000,00
Fotocopias aplicación Pretest	15.400,00
Materiales aplicación Programa PAC: Mural, carteles, botones, banderas, papelería.	450.000,00
Fotocopias Aplicación Postest	15.400,00
Impresión Documentos de entrega	136.000,00
Transportes Sede 2 Grupo Control	30.000,00
Imprevistos	100.000,00
Total presupuesto	\$ 821.800,00

NOTA: La Investigadora es a su vez la Psicoorientadora de la Institución Educativa, por lo tanto no se ingresa el rubro de talento humano, ya que el proyecto se adelantará dentro de sus horas laborales.