

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

BULLYING Y HABILIDADES SOCIALES: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS EN LA INTERVENCIÓN CON ENTRENAMIENTO SOCIAL

Nury Catalina Díaz Duarte¹

María Alejandra León Galeano²

Ancizar Paz Realpe³

Leonardo Amaya M⁴

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Facultad de Psicología

Especialización en Psicología Clínica de la Niñez y la Adolescencia

(Octubre 2014)

¹ Autor(a) Nury Catalina Díaz Duarte
² Autor(a) María Alejandra León Galeano
³ Autor(a) Ancizar Paz Realpe
⁴ Directo(a) Leonardo Amaya M

BULLYING Y HABILIDADES SOCIALES: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS EN LA INTERVENCIÓN CON ENTRENAMIENTO SOCIAL

**Esta investigación pertenece al Grupo de Investigación Contexto y
Crisis de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Sabana**

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Facultad de Psicología

Especialización en Psicología Clínica de la Niñez y la Adolescencia

(Octubre 2014)

CONTENIDO

| | |
|---|----|
| Contenido | |
| Introducción | 4 |
| Justificación | 5 |
| Marco teórico | 6 |
| Generalidades del Bullying | 6 |
| Papel de los roles en el Bullying | 9 |
| Habilidades sociales y Bullying | 12 |
| Intervenciones | 15 |
| Social Skills Training | 16 |
| Emphaty Training | 19 |
| Olweus Bullying Prevention Programe (OBPP) | 20 |
| Kiva Programe | 22 |
| The Quest For The Golden Ruler | 22 |
| Friendly Scholl Frieny Families Programe (FSFF) | 23 |
| Social And Emotional Learning (SEL) | 24 |
| Kidpower: Everyday Safety Skills Program (ESSP) | 25 |
| Program PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) | 26 |
| Program ViSC (School-Based Violence Prevention Program) | 27 |
| Aulas en paz | 27 |
| Objetivo | 28 |
| Objetivo general | 28 |
| Objetivos específicos | 28 |
| Descripción de variables | 28 |
| Método | 29 |
| Tipo de investigación | 29 |
| Unidad de análisis | 29 |
| Instrumento | 30 |
| Procedimiento | 30 |
| Resultados | 31 |

Conclusiones

39

Referencias

Introducción

Dan Olweus (2011) define el matoneo como una forma especial de comportamiento agresivo que viola los derechos de la otra persona; esta conducta es intencional, reiterada y se da en desigualdad de condiciones. El autor destaca que es una manera de trasgredir o romper las reglas y presentar un patrón de conducta antisocial. De esta manera el acoso escolar o intimidación es un acto agresivo, que se produce con frecuencia en el contexto escolar y que afecta no solo a la víctima sino también a otros participantes que están involucrados en esa situación (Salmivalli, 2010).

La intimidación escolar, también conocida como matoneo, o por su término en inglés Bullying, es la forma de violencia escolar que plantea retos más significativos a las instituciones, tanto en el mundo como en Colombia (Olweus, 2007; Salmivalli, 2010; Chaux, 2011). En nuestro país, los esfuerzos escolares orientados a reducir el fenómeno y disminuir sus efectos deletéreos en los estudiantes se enfrentan a retos específicos presupuestales, formativos y culturales (Chaux, 2011). En Colombia, la ley 1620 del 15 de marzo de 2013, por la que se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar ha profundizado en exigencias hacia los entornos escolares para contener la violencia y fomentar la convivencia en el entorno de las aulas. Sin embargo, haciendo alusión a lo expresado por Ramos, Nieto y Chaux (2007) es difícil encontrar equipos profesionales suficientemente comprometidos y entrenados para efectuar la implementación de estrategias eficaces en la prevención o mitigación de la intimidación.

Justificación

El Bullying es el principal tipo de violencia que enfrentan los menores dentro de un plantel educativo (Bauman, 2007). Diversas mediciones han destacado la significativa extensión del acoso en entornos escolares del mundo. La Organización Mundial de la Salud (OMS) en el 2010, reporta una prevalencia en toda Europa comprendida entre el 13% y 27% de la población estudiantil de primaria y secundaria. En Brasil, Rech, Halpern, Tedesco y Santos (2013) encontraron una prevalencia de víctimas de 10,2 % y de agresores de 7,1%. Brito y Oliveira (2013), también en Brasil, encontraron que el 48.9% de sus encuestados eran o habían sido víctimas de intimidación y el 32.1% eran o habían sido agresores. Para Vanderbilt y Augusting (2010) la intimidación ocurre en todos los países, afectando entre el 9% y el 54% de los jóvenes.

Adicionalmente, los niños con discapacidad son víctimas de intimidación con una frecuencia exactamente 3,7 veces mayor que los no discapacitados. Ese resultado se ha obtenido a partir del análisis de 17 estudios en los que se recogen datos de un total de 18.374 niños con discapacidad procedentes de España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Israel, Reino Unido y Suecia. Se demuestra así que los niños con discapacidad son vulnerables a la violencia de una manera desproporcionada y que sus necesidades están desatendidas (Organización Mundial de la Salud, 2012).

En el contexto colombiano, el DANE (2012) realizó una encuesta en la que los resultados mostraron que el 11,4% de los estudiantes de grado 6° a 9° manifestó haber sido víctima de

algún tipo de amenaza, ofensa o presión por parte de alguna persona del colegio. En cuanto al género, se observó que las mujeres están más expuestas a este tipo de situación (11,7%), en comparación con los hombres (9,6%). En Bogotá, el 17,4% de los estudiantes de grado 5° aseguran que un compañero de su curso lo ofendió o le pegó durante todo el tiempo; dicha prevalencia disminuye para los grados 6° a 9° en la que se registra un 12,6%, mientras que para los grados 10° y 11° corresponde al 5,5%.

El impacto que ha generado la intimidación escolar en los diferentes países, pone de relieve la necesidad de ampliar su foco de análisis. No se trata de una dinámica reducida a agresor-víctima, sino de un proceso de interacción violenta en el que otros pares (al igual que otros sistemas sociales) asumen roles que influyen sobre dicha relación; estos pueden fomentar o suprimir tal comportamiento (Swearer, Espelage, Vaillan, Court & Hymel, 2010; Salmivalli, 2010; Liu & Graves, 2011). Las implicaciones de las intervenciones van más allá de mitigar las conductas del agresor y defender a la víctima, se trata de generar una cultura de buen trato fortaleciendo en los distintos actores destrezas que les garanticen en mayor medida entornos más funcionales.

Marco Teórico

Generalidades del Bullying

Dan Olweus (2011) define el matoneo como una forma especial de comportamiento agresivo que viola los derechos de la otra persona; esta conducta es intencional, reiterada y se da en desigualdad de condiciones. El autor destaca que es una manera de trasgredir o romper las reglas y presentar un patrón de conducta antisocial. De esta manera, el acoso escolar o

intimidación es un acto agresivo, que se produce con frecuencia en el contexto escolar y que afecta no sólo a la víctima sino también a otros participantes que están involucrados en esa situación (Salmivalli, 2010).

La intimidación implica tres criterios: (1) la conducta negativa intencional que (2) se produce normalmente con alguna repetición y es (3) dirigido hacia una persona que tiene dificultades para defenderse a sí mismo o a sí misma (Olweus 2011; Del Rio, Sábada & Bringue, 2009).

Salmivalli (2010) menciona seis roles participantes en el Bullying: 1) *víctima*: Es el objetivo de acoso sistemático, 2) *victimario*: Es quien toma la iniciativa para ejercer comportamientos intimidatorios, 3) *asistente de victimario*: Es quien apoya de manera activa los comportamientos del agresor, 4) *reforzador*: Es quien proporciona retroalimentación y anima los comportamientos del agresor por medio de risas, abucheos, “barra”, 5) *defensor víctima*: Toma una parte activa en la defensa de la víctima, trata de detener el acoso, 6) *Forastero*: Es quien observa y se retira del episodio de agresión sin intervenir en el mismo. Algunas revisiones realizadas en la literatura hacen pensar que la poca participación de los espectadores (forasteros) para evitar las situaciones de intimidación podrían estar relacionados a las características de situaciones típicas de intimidación y a la posición social de los matones y víctimas en el grupo (Salmivalli, 2010).

Otro rol de primordial importancia en el Bullying es el que ejercen los padres de familia en el desarrollo de habilidades en el niño para que éste aprenda a manejar la frustración, aceptar demoras y decepciones, operar en el ambiente de manera autónoma y cooperar con pares (Sroufe, 1990, citado por NICHD, 2004).

A pesar de la variabilidad en su definición, otros autores como Liu y Graves (2011), apoyan los criterios mencionados anteriormente. El acoso es generalmente considerado como un tipo específico de agresión en la que el comportamiento tiene la intención de dañar o perturbar, se produce repetidamente en el tiempo y existe un desequilibrio de poder con una persona o grupo. La intimidación puede tomar varias formas, entre ellas, verbal, relacional o física. De igual forma, el desequilibrio de poder entre víctima y perpetrador puede ser físico o psicológico.

Una descripción general de los tipos de intimidación ha sido: (a) Intimidación física que incluye golpes, empujones, patadas, puñetazos, mordiscos, pellizcos, restricción, destrucción o robo de la propiedad del agredido y así sucesivamente; (b) Intimidación verbal que incluye insultos, lenguaje abusivo, humillación, burla; (c) Intimidación a través de la agresión relacional, como la exclusión de alguien del grupo o una celebración o evento del grupo, ignorarlo deliberadamente o no hablarle; (d) *CyberBullying*, agresión a través del uso de dispositivos electrónicos que incluyen insultos, burlas, amenazas, la difusión de rumores, manipulación de fotografías, creación de perfiles falsos que le denigran o enviar la comunicación privada a los demás (Karin & Austin, 2012; Salmivalli, 2010; Woods et al., 2013).

En convergencia con los elementos mencionados, Salmivalli (2010) delimita la intimidación como "un subtipo de comportamiento agresivo, en el cual un individuo o un grupo de individuos en varias ocasiones ataca, humilla, o excluye a una persona relativamente impotente" (p. 114). Otros autores omiten el desbalance de poder, como Hong y Espelage (2012) que definen el matoneo como "una conducta que implica formas de agresión físicas o verbales de manera sistemática y crónica" (p.116).

Algunos investigadores asumen el *CyberBullying* como una forma relativamente nueva de intimidación que utiliza la tecnología informática y de internet, incluyendo teléfonos móviles,

sitios de redes sociales, mensajes de texto para difundir rumores, intimidar directamente o dañar la reputación virtual de la víctima (Liu & Graves, 2011; Kowalski, Limber, Limber & Agatston, 2012).

El acoso cibernético puede ser simplemente otro método para intimidar, éste proporciona un mecanismo para decir y hacer las cosas a los demás que nunca se dirían o se harían en las interacciones cara a cara (Kowalski, Limber, Limber & Agatston, 2012). La diferencia de poder en el acoso cibernético se da con la experiencia que se tiene al usar medios electrónicos, más que de fuerza física o el poder físico de los clichés sociales (Vessey et al., 2013). El “cyberacoso” es más fácil para el agresor, puesto que se facilita el envío de mensajes y se extiende el sufrimiento en el tiempo, adicionalmente, la víctima tiene menos estrategias de control y los agresores pueden ocultar su identidad evitando exponerse (Martínez, 2013).

El papel de los roles en el Bullying

La mirada más atenta a los fenómenos sociales involucrados en los grupos de pares en el aula ha permitido observar la significación de los roles implicados y su influencia en la violencia escolar. En el contexto escolar, los pares asumen roles distintos en la dinámica de intimidación. Los más cercanos a las víctimas son un factor protector en la medida que pueden defenderlos de las agresiones del intimidador, otro grupo de pares como los espectadores pueden no involucrarse directamente con los episodios pese a evidenciar comportamientos maltratantes, otros pueden reforzar las ofensas ejercidas por el intimidador (Crawford & Manassis, 2011).

Continuando en esta línea, Bollmer, Harris y Milich (2006) plantean que los agresores tienden a ser rebeldes, hostiles, faltos de empatía, antisociales, impulsivos, centrados en ellos

mismos y manipuladores. Sus narrativas muestran aparente placer y falta de remordimiento. Las víctimas mostraron alto nivel de neuroticismo y comportamientos como llorar, esconderse, sudar, entre otros, lo que supone que el ser víctima puede servir como recompensa para que el agresor persista o reincida (Bollmer et al., 2006).

Olweus (2007) añade que los tipos de víctimas más comunes son pasivos o dóciles y con alto grado de retraimiento, no les agrada involucrarse en conflictos, tienen tendencia a experimentar ansiedad, son inseguros por lo cual no hacen nada por defenderse ante las ofensas, reportan bajos niveles de satisfacción y felicidad, poseen una baja autoestima, se deprimen y piensan en el suicidio más frecuentemente que sus compañeros, a menudo no tienen un/a amigo/a íntimo/a y se relacionan mejor con los adultos que con los niños de su edad.

En complemento de lo anterior, en la actualidad se ha identificado que los niños que padecen algún tipo de discapacidad sufren actos de violencia con una frecuencia casi cuatro veces mayor que aquellos sin discapacidad. Según explicó en rueda de prensa el experto en Discapacidad y Rehabilitación de la OMS, Tom Shakespeare, ese resultado se ha obtenido a partir del análisis de 17 estudios en los que se recogen datos de un total de 18.374 niños con discapacidad procedentes de España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Israel, Reino Unido y Suecia (Organización Mundial de la Salud, 2012).

Los resultados del informe ponen de manifiesto que los niños con discapacidad son víctimas de alguna forma de violencia con una frecuencia exactamente 3,7 veces mayor que los no discapacitados, mientras que en el caso de violencia sexual los niños con discapacidad la sufren con una frecuencia 2,9 mayor que el segundo grupo de niños.

Por otra parte, los agresores poseen fuerte necesidad de dominar o someter a otros alumnos y salirse con la suya, se enfadan con facilidad, a menudo se muestran desafiantes y

agresivos con los adultos, incluidos los padres o profesores, participan en otras actividades contra las normas como el vandalismo, la delincuencia y el consumo de drogas. En el caso de los chicos, suelen ser más fuertes físicamente que los chicos de su edad y que sus víctimas en particular (Olweus, 2007; Perren & Alsaker, 2006).

Siendo la docencia un rol fundamental dentro de las dinámicas propias de los ámbitos educativos, Fekkes, Pijpers, y Vanhorick (2005) afirman que los profesores deberían aprender habilidades para intervenir eficazmente en los incidentes que se reportan. También mencionan que es importante que los docentes involucren a los padres de los agresores en la resolución del problema, ya que los agresores deben aprender en su entorno familiar que dicho tipo de conducta es reprochable. En Colombia, la ley 1620 de 2013, capítulo 3 indica de manera explícita que las personas responsables de asumir los procedimientos contenidos en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, La Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, son los docentes y el rector o director de cada institución. De esta forma se acentúa o se visibiliza mayormente la necesidad de que los docentes cuenten con competencias para afrontar el reto de la convivencia escolar pacífica. Consecuentemente, las escuelas deberían adoptar una perspectiva integral para la prevención de la intimidación donde los niños participen en las estrategias de lucha contra el Bullying, se les debe enseñar las reglas que indican la no aceptación de este comportamiento y deberán ser motivados a intervenir, detectar y reportar estos eventos. Por otro lado los padres deberán estar informados sobre las políticas escolares sobre el tema y participar cuando se produzcan incidentes de intimidación.

Habilidades sociales y Bullying

Las habilidades sociales son una clase específica de comportamientos que un individuo exhibe para completar con éxito una labor social. Las tareas sociales podrían incluir cosas como ingresar a un grupo de pares, iniciar y mantener una conversación, hacer nuevos amigos, participar en juegos con sus compañeros, entre otras (Gresham, Elliott, Cook, Vance & Kettler, 2010).

Las habilidades sociales han sido integradas a grupos de competencias requeridas para establecer vínculos significativos, gestionar la agresión verbal o física e intervenir en el medio social del aula. En el caso de la intimidación, la víctima se encuentra en una posición más frágil y tiene dificultad para defenderse por sí misma del abuso físico, verbal o social (Olweus, 1993, citado por Vessey et al., 2013). Lo anterior, ha destacado la necesidad de un trabajo que proporcione herramientas que le permitan, sobre todo a la víctima, modificar el desbalance de poder. Este enfoque ha favorecido la visión del Bullying como un fenómeno de tipo social donde los estudiantes participan en diferentes roles (Salmivalli, 2010).

Las deficiencias a nivel de habilidades sociales experimentadas por los adolescentes representan una de las situaciones de relevancia en contextos escolares. Investigaciones realizadas por Postigo, González, Mateu, y Montoya (2012) demuestran que la carencia de dichas habilidades en la población estudiantil da lugar a un pobre ajuste, resultado del cual se produce matoneo o victimización.

En complemento de lo anterior, la investigación ha puesto de manifiesto que el desarrollo de habilidades sociales asertivas favorece la aparición de comportamientos funcionales en el

ámbito familiar y escolar (Betina & Contini, 2011), por ejemplo los niños que perciben los encuentros sociales de manera favorable tienen también conductas más competentes y menos agresivas en preescolar y están mejor preparados para formarse en la escuela, son más persistentes tienen mejor motivación y actitud hacia el aprendizaje (Ziv, 2013).

Complementariamente, existe evidencia acerca de la disminución en comportamientos maltratantes cuando se da entrenamiento en habilidades sociales ya que se incrementa la capacidad cognitiva de estar al tanto de los pensamientos y sentimientos del otro, a su vez, se incrementa un papel positivo y de apoyo en los comportamientos prosociales (Sahin, 2012).

Sánchez, Ortega y Menesini (2012) afirman que el modo en que se es capaz de reconocer y manejar las emociones que se sienten, de expresarlas, de reconocerlas en los demás, y de conectarse afectivamente con ellas, modula la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen y permiten ser más o menos competentes en la vida intra e inter personal.

Cada rol desempeñado en la intimidación favorece o modula el mantenimiento de dicha dinámica. Mientras víctimas y espectadores tienen una cultura de silencio que ayuda a perpetuar la conducta violenta del agresor, éste adquiere estatus en el grupo (Trautmann, 2008). El silencio opera entonces como un indicador de inhabilidad o incapacidad para defenderse, mientras que la agresión se configura como un medio efectivo para obtener beneficios, en este caso, estatus. Las habilidades o competencias sociales de los niños como el manejo de sus emociones y la capacidad para responder de manera asertiva ante una burla, una ofensa o una exclusión podría llevar a que se relacionaran de manera más pacífica y constructiva con los demás (Chaux, 2005).

Respecto al tema del específico del Bullying, Sánchez et al. (2012) afirman que los agresores presentan dificultad para reconocer las emociones en los demás, sobre todo situados ante episodios cercanos a su experiencia personal, como son situaciones de abuso y prepotencia

entre iguales. En este tipo de situaciones tienden a mostrar escasos sentimientos de culpa y empatía hacia el sufrimiento ajeno, experimentando orgullo e indiferencia hacia los demás, movidos por beneficios personales y de reputación social. En el caso de las víctimas del Bullying, su dificultad para reconocer las emociones de los demás, se centran en situaciones neutras o situaciones sociales novedosas en las que tienen poca experiencia. Ante escenarios de Bullying, se muestran sensibles al dolor ajeno presentando altos niveles de responsabilidad moral en la que además tienden a autoculparse por lo que les ocurre, mostrando vergüenza y sentido de ridículo, lo que les lleva a aislarse de circunstancias sociales en las que pueden verse expuestos.

Se ha encontrado que la alta intimidación conduce a una alta dominancia social y que los agresores no constituyen un grupo homogéneo, entonces se dice que la intimidación escolar sería un medio eficaz para alcanzar altos niveles de dominio y de recursos si se ve reforzada por el grupo de pares de manera directa o indirecta, por lo tanto, las intervenciones con mayor probabilidad de éxito serían las que utilizan el grupo para privar a los agresores de su motivación para participar en el acoso mediante la reducción de las recompensas que se presentan (Reijntjes et al., 2013).

Nocentini, Menesini y Salmivalli (2013) encontraron que a nivel individual, el género, la agresión rasgo, y la competencia por la dominancia social se asociaron con un mayor nivel de intimidación. Existe interacción significativa entre el género y la competencia por el dominio social y esto se relaciona con el comportamiento de acoso cobrando mayor fuerza en los hombres que en mujeres, además los adolescentes agresivos tienen un alto riesgo de intimidar a otros, especialmente en las aulas donde los espectadores tienden a proporcionar refuerzo y recompensas sociales para la intimidación.

Choi, Johnson y Johnson (2011) corroboran en su estudio sobre dominancia social que las niñas son más cooperativas, mostraron más conductas prosociales y rara vez participan en conductas agresivas, mientras que los niños competitivos, tendían a mostrar más intimidación física, acoso relacional, intimidación verbal e victimización física y presentan menos conductas prosociales. Estos resultados permiten ver que los estudiantes que son individualistas y dominantes tienden a autoperibirse como intimidadores, son más astutos y participan en acoso sin el conocimiento del maestro. Su motivación no necesariamente está dirigida a construir relaciones o lograr una posición jerárquica de dominancia ya que sus razones estarían dirigidas a sentirse poderoso o entretenerse.

Otros autores como Shafer y Silverman (2013) sugieren la importancia de efectuar programas de intervención en matoneo basados en el aprendizaje social, con el fin de enseñar a los niños las destrezas necesarias para tener relaciones interpersonales exitosas y manejar los conflictos. Se plantea la importancia que aprendan las habilidades de auto-regulación, toma de perspectiva, manejo de emociones, solución de problemas, habilidades de comunicación y de amistad. Los programas más efectivos son consistentes con la teoría del aprendizaje social en la medida que producen un cambio cultural hacia la aceptación y tolerancia al implicar a toda la comunidad escolar y usar el aprendizaje vicario.

Intervenciones

Salmivalli (2010) comparte la idea que: “la intimidación es un proceso de grupo, por lo cual, las intervenciones deben estar dirigidas a nivel de grupo de pares, en lugar de únicamente a las víctimas y los matones individualmente” (p.112).

Los programas de intervención pueden incluir prácticas de apoyo psicosocial, como la terapia de grupo para la ira, la gestión y el desarrollo de habilidades de afrontamiento alternativas para atender adecuadamente a la agresión (Liu & Graves, 2011, p.565). Es relevante mencionar que más allá de poder asistir a quienes se encuentran involucrados en la violencia escolar, es necesario reaccionar de manera temprana a través del entrenamiento en habilidades sociales desde la corta edad de tal manera que se logre fomentar comportamientos pacíficos y solidarios a partir de la primera infancia.

Se puede evidenciar que es posible frenar una trayectoria de desarrollo hacia la violencia y la delincuencia si se interviene temprano en la educación. En este caso, las habilidades para gestionar de manera exitosa las relaciones interpersonales se convierten en un factor de protección frente a dificultades emocionales y físicas que se pueden presentar en situaciones de Bullying (Chaux, 2005). A continuación se describirán algunos programas de intervención para el Bullying con elementos dirigidos a fortalecer habilidades sociales en los estudiantes.

Social Skills Training.

Koiv (2012) realizó un estudio con el propósito de evaluar el impacto de un Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales en un grupo base de individuos que participaban en conductas de matoneo. El entrenamiento se enfocó en las siguientes habilidades: 1) Cooperación y otras alternativas a la agresión, (2) Resolución de problemas y conciencia de las consecuencias, (3) Reconocimiento y control de la ira, inhibición de interacciones verbales y no verbales en respuesta a una provocación, expresión y comprensión de sentimientos de los otros, (4) Conversaciones, dar y recibir cumplidos, (5) Lidar con la frustración y el estrés, lidiar con el rechazo y las acusaciones, (6) Educación moral, resolución de dilemas morales (Koiv, 2012).

El programa fue una combinación de técnicas cognitivo-conductuales y de aprendizaje social, para ayudar a los niños a construir habilidades sociales y relaciones positivas con pares. Las sesiones de entrenamiento se enfocaron en enseñar habilidades usando instrucciones didácticas cortas, modelamiento conductual, juegos de roles, y ensayos conductuales.

Para maximizar la adherencia y motivación de los participantes la estructura de cada sesión se llevó a cabo de la siguiente manera: (1) En todas las sesiones después de haber sido conocido el grupo inicial, el grupo de entrenadores hacía una revisión de los reportes de los niños en relación con sus habilidades mostradas la semana anterior. (2) Los entrenadores les mostraban a los niños las nuevas habilidades que ellos/as debían aprender a través de modelamiento, estilos didácticos y discusiones de cómo, por qué y cuándo emplear las habilidades. (3) Los entrenadores modelaron las habilidades sociales en repetidas ocasiones. (4) Los entrenadores utilizaron guiones breves de situaciones problemáticas para los niños y ellos debían tratar de resolver la situación a través de juego de roles, los entrenadores grabaron esto y posteriormente solicitaron a los niños que se evaluaran y retroalimentaran unos a otros. (5) Se discutieron dilemas morales de la vida diaria con los niños relacionados con las habilidades sociales. (6) Se les brindó un tiempo libre con varios juegos de aprendizaje, actividades creativas las cuales requerían el uso de habilidades y comportamientos pro-sociales hacia los demás. (7) Finalmente, se permitió un espacio en el cual los niños/as exteriorizaron sus pensamientos y sentimientos acerca de cada una de las sesiones, adicionalmente se les otorgó tarea para que las habilidades aprendidas fueran practicadas en el hogar y se les asignó la responsabilidad de reportar dicha tarea durante la siguiente sesión de entrenamiento (Koiv, 2012).

La intervención alcanzó un decremento significativo en la frecuencia del matoneo escolar entre los agresores y víctimas que participaron en el programa de Entrenamiento en Habilidades

Sociales, confirmando la predicción de mejorías persistentes en términos de tasas de decremento de matoneo durante el año escolar (Koiv, 2012).

En línea con lo anterior, Fox y Boulton (2005) midieron la efectividad de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para víctimas de Bullying; los componentes del entrenamiento fueron: Introducción y Amistad (escucha); Amistad (conversaciones); Amistad (preguntar e integrarse); Lenguaje corporal; Asertividad; Trato con el agresor; Manejo con el agresor (continuación); Finalización. Los resultados no mostraron diferencias significativas en los grupos experimentales comparados con los grupos control respecto a la situación de Bullying, sin embargo, los grupos experimentales, mostraron aumento significativo de autoestima respecto al grupo control el cual fue permanente durante los tres siguientes meses de seguimiento (Fox & Boulton, 2005).

Los autores del estudio exponen que los grupos de apoyo para las víctimas deben ser vistos como una intervención necesaria para abordar el problema de acoso en las escuelas. Se propone trabajar a nivel del aula y con grupos pequeños vinculando a los niños de mayor riesgo. Igualmente las intervenciones deben centrarse en la enseñanza de las habilidades sociales específicamente, respondiendo a los déficits de los niños en términos de sus competencias emocionales, por último, planear la generalización de lo aprendido en todo el contexto escolar (Fox & Boulton, 2005).

Stan y Galea (2014) evaluaron el programa de entrenamiento en habilidades sociales llamado “Lucha contra el Bullying”, desarrollado por Stevens, De Bourdeaudhuij y Van Oost (2000), el cual incluye a nivel de la escuela: Actividades de intervención dirigidas a padres y maestros; a nivel del aula de clases: Actividades para grupos de colegas; a nivel del grupo de estudiantes: Actividades relacionadas con el currículo y a nivel individual: Actividades enfocadas

tanto a los matones como a víctimas. Después de aplicar el programa, la frecuencia de la intimidación disminuyó. Tanto el desarrollo de habilidades sociales y emocionales como el bienestar socio-emocional de los estudiantes obtuvieron mejoría, lo cual generó manifestaciones menos frecuentes en eventos de intimidación, victimización y aumento en la frecuencia de comportamiento pro-social entre los estudiantes de escuela intermedia. El estado de bienestar socio-emocional mejoro después de la intervención, para estudiantes de la escuela donde el programa de “Lucha contra el Bullying” fue implementado.

Por otro lado, DeRosier (2004) evaluó la eficacia de una intervención en habilidades sociales para los niños que experimentan aversión entre iguales, intimidación o ansiedad social. Para el estudio se aplicaron varios cuestionarios de auto-informe; adicionalmente se obtuvieron reportes verbales por parte de los participantes en donde manifestaron el grado de rechazo experimentado y la percepción de intimidación por parte de los compañeros. Consecutivamente, la autoeficacia fue evaluada a través de la escala de 20 ítems de Ollendick y Schmidt (1987). Adicionalmente, se evaluó la ansiedad social a través de la Escala de Ansiedad Social para Niños-Revisado (La Greca y Piedra, 1993), entre otras herramientas que se ajustaron al estudio. Como resultado se encontró incremento en las relaciones interpersonales de los niños al igual que en aspectos de autoeficacia y autoestima. A nivel de ansiedad social se percibió decremento tanto en este ítem como en los comportamientos agresivos y eventos relacionados con intimidación a otros (DeRosier, 2004).

Empathy Training.

Sahin (2012) investigó la efectividad del entrenamiento en empatía como programa de intervención sobre las conductas de matoneo en las escuelas primarias. Expone que dentro del

entrenamiento se utilizaron estrategias con el fin de reconocer y nombrar sentimientos, se realizaron juegos de roles, técnicas didácticas y de modelado. El contenido de las sesiones fueron las siguientes: (1) Conocimiento de empatía y de habilidades de empatía, (2) Enseñanza de conciencia de la sensibilidad emocional I, (3) Enseñanza de conciencia de la sensibilidad emocional II, (4) Diferenciación perceptual I, (5) Diferenciación perceptual II, (6) Obtención de perspectiva interna, (7) Atmósfera empática y flujo de información empática, (8) Desarrollo de la habilidad de escucha empática, (9) Desarrollo de habilidad de respuesta empática I, (10) Desarrollo de habilidad de respuesta empática II, (11) Finalización del grupo.

A los grupos experimentales se les aplicó dicho programa de entrenamiento en empatía en 11 sesiones de 75 minutos. A los grupos control se les dio sesiones de conversación para intercambiar ideas sobre problemas cotidianos.

En esta intervención, se alcanzó un decremento significativo en las conductas de matoneo en el grupo como resultado del entrenamiento en empatía y la magnitud del cambio continuó en las mediciones de seguimiento. El entrenamiento reveló un efecto significativo en las conductas empáticas al final de la intervención y en las mediciones posteriores (Sahin, 2012).

Thomas (2010) señala que bajo la aplicación de un programa de entrenamiento en empatía, se reducen significativamente conductas de violencia e intimidación, al mismo tiempo que se incrementan comportamientos prosociales, la empatía y expresiones amorosas entre los participantes.

Olweus Bullying Prevention Programme (OBPP).

Uno de los programas más utilizados para reducir y/o prevenir el Bullying en los colegios es el Programa de Prevención de la Intimidación de Olweus (OBPP). Trabaja sobre factores de riesgo como la impulsividad, explosividad y carencia de empatía por parte del agresor, además busca aumentar las estrategias efectivas de afrontamiento por parte de las víctimas. A nivel de pares, busca disminuir las actitudes positivas hacia la violencia. A nivel familiar se pretende aumentar el grado de atención e intervención asertiva por parte de los padres de familia. A modo escolar se dirige a disminuir el grado de indiferencia por parte de la comunidad hacia el Bullying (Bauer, Lozano & Rivara, 2007; Limber, 2011). El programa de prevención de la intimidación de Olweus es considerado como un programa modelo por el SAMHSA (EE.UU. Department of Health and Human Services' substance Administration) y es efectivo para llevar a cabo intervención en los contextos escolares.

Los componentes básicos del programa están dirigidos al aula, individuo, y comunidad; también incluyen discusiones regulares sobre las normas contra el acoso y otras actividades diseñadas para involucrar a los estudiantes con el objetivo a largo plazo de cambio de actitudes y percepciones que rodean la intimidación de los estudiantes (Bauer, Lozano & Rivara, 2007; Limber, 2011).

El programa trabaja en tres niveles; en el primero se administra el cuestionario de Olweus, al agresor y a la víctima y se registra de manera anónima. Este se aplica en varios momentos del año. Luego se conforma el comité de prevención de Bullying (maestros, estudiantes, padres de familia, coordinador), posteriormente se capacita a los docentes por medio de manuales para abordar situaciones de intimidación y conductas antisociales de los estudiantes. También se crean las reglas generales en el colegio en contra del acoso escolar. En el segundo nivel se realiza trabajo a nivel salón en el que se entablan diálogos y reflexiones acerca del Bullying. También se

abren estos espacios para los padres de familia. En el tercer nivel las intervenciones se realizan a nivel individual con los agresores teniendo el objetivo de motivarlos a desistir de dichas conductas en el salón. Con las víctimas se buscan alternativas que no los expongan y les brinden seguridad. Con los padres se busca analizar las situaciones y crear alternativas de acción convenientes para todas las partes (Bauer, Lozano & Rivara, 2007).

En complemento de lo anterior, Bowllan (2011) examinó el impacto del programa OBPP de Olweus en las conductas de intimidación en una escuela de Estados Unidos con un grupo de grado octavo. Encontró que existen resultados positivos para los estudiantes y profesores indicando que la aplicación del programa es útil para reducir las tasas de prevalencia de Bullying y en efecto, las posteriores consecuencias negativas, al tiempo que mejora el clima escolar.

Del mismo modo, Yaakub, Haron & Leong (2010) y Nasim & Shole (2012) desarrollaron estudios con el objetivo de examinar la eficacia del programa de prevención de Olweus en la reducción de la intimidación en las escuelas. Utilizaron comparaciones pre-prueba / post-prueba experimental que incluyeron grupos de control y la participación de escuelas secundarias. Los resultados mostraron eficacia del programa en la reducción del Bullying en las escuelas y a nivel de aula resultados más positivos a nivel de clima escolar.

KiVa Programe.

KiVa es un programa anti-Bullying en Finlandia, que utiliza estrategias para fortalecer las habilidades sociales relacionadas con la empatía hacia las víctimas. Se estructuró sobre la base de que el comportamiento de los espectadores es esencial en la continuación o cese de la intimidación y por lo tanto los esfuerzos de intervención deben centrarse en todos los estudiantes

y no sólo en los autores y víctimas de la intimidación (Garandau, Lee & Salmivalli, 2014). Los principales componentes son lecciones acerca de los mecanismos de intimidación y consisten en conferencias, así como ejercicios prácticos y discusiones de grupo; un total de diez lecciones de 90 minutos se entregan a través del año escolar. Se emplean acciones universales que incluyen un juego de computadora diseñado para que coincida con los temas planteados durante las lecciones (Garandau et al., 2014). Adicionalmente, y con una muestra de 7.413 estudiantes (7-12 años) a partir de 417 aulas en 76 escuelas elementales, se probó que la integración de los planes de estudio con el programa KiVa está relacionado con la eficacia del programa en cuanto a la reducción de problemas de acoso en las aulas (Haataja et al, 2014).

The Quest for the Golden Ruler.

El juego Quest for the Golden Ruler, es un programa interactivo que ofrece una estrategia para que los estudiantes aprendan de manera individual y colectiva a promover un clima seguro y positivo. Se compone de tres módulos: Problemas de equidad y seguridad en sus escuelas (Corte de la Academia), habilidades sociales (Misión a Marte), y estrategias para evitar y afrontar la intimidación (Escuela de Fantasmas) (Rubin, Pepler, Brown & Craig, 2011). Se utiliza como método de enseñanza de habilidades sociales o de prevención de la intimidación. A pesar de ser nuevo, la evidencia de la investigación preliminar muestra mejoras significativas en el conocimiento y actitudes prosociales. Este programa se destaca por la forma en que aborda la prevención del Bullying. No busca solamente detener la agresión sino que va más allá estimulando habilidades de buen trato y de generación de ambientes agradables (Rubin et al., 2011).

En el programa se utiliza un juego en la WEB con herramientas interactivas animadas en el que se facilita un entorno virtual seguro y privado. Los niños interactúan con personajes animados en juegos de roles virtuales en los que para pasar de un nivel a otro deben proporcionar soluciones a situaciones sociales mientras van adquiriendo habilidades de este tipo. Las técnicas que se utilizan en el juego son moldeamiento, juegos de roles, entre otras (Rubin et al., 2011).

The Friendly Schools Friendly Families Programe (FSFF).

Es un modelo ecológico que aborda de manera integral los diferentes sistemas asociados a la escuela con el objetivo de prevenir o reducir el *Bullying*; incluye cuatro campos de intervención: Toda la escuela, el aula, la familia y el individuo (Cross et al., 2012). Los estudios sugieren que las intervenciones que se dirigen a los estudiantes en su contexto social, incluyendo su casa y la escuela, tienen más probabilidades de producir un cambio positivo que los enfoques de aula única (Cross et al, 2012). Lo que se resalta de este programa es que pretende ir más allá de lograr la concordia entre estudiantes; pertenece a la línea de generar culturas amigables en los contextos que les permitan no sólo tener las condiciones necesarias para estar bien, sino que puedan además de eso, disfrutar de la estadía en los mismos.

Busca fortalecer a nivel de los agresores: autorregulación, empatía. A nivel de víctima: Estrategias de afrontamiento. A nivel de pares o espectadores: Comportamientos para disminuir la violencia. A nivel de familia: Asertividad en la intervención. A nivel de escuela: competencias en la intervención. Las técnicas de intervención que utilizan son: Debates, juegos de roles, actividades de liderazgo, entre otras.

El procedimiento general se divide en tres niveles. En el Nivel 1 se aplican cuestionarios para identificar los roles de agresor y víctima. Posteriormente se conforma el comité de prevención de Bullying por docentes, padres de familia y estudiantes. En el Nivel 2 se realizan debates en el aula y conversatorios direccionados a la reducción del Bullying, éste va dirigido también a padres de familia. En el Nivel 3 se ejecutan intervenciones para agresores y víctimas.

Social and Emocional Learning (SEL).

Si bien es cierto que las intervenciones para el Bullying y para su prevención deben darse desde varios niveles, el Social and Emocional Learning: SEL (Aprendizaje Social y Emocional) resulta un elemento eficaz para enseñar a los estudiantes competencias sociales; permite fortalecer habilidades para solución de problemas interpersonales, incrementar conductas prosociales e implementar herramientas efectivas de afrontamiento (Smith & Low, 2013). El Aprendizaje Social y Emocional funciona como un elemento preventivo hacia el Bullying y las implicaciones emocionales que éste trae (Avlidou & Dadatsi, 2013; Barbero, Ruiz, Bartolomé & García, 2012).

El modelo de intervención de los programas de aprendizaje social y emocional (SEL) relaciona los conceptos de auto-control, conciencia emocional y comprensión con habilidades sociales y resolución de problemas en aras de optimizar la competencia social y emocional, por lo cual, las intervenciones enseñan a los niños a reconocer las señales internas y externas de afecto siendo esto relevante para el desarrollo de autocontrol infantil. Dicho procedimiento consiste en enseñar a los niños una serie de lecciones, en donde deben identificar los sentimientos de los demás y los propios a través de caras dibujadas en pequeñas tarjetas. Adicionalmente, se les motiva a reconocer la diferencia entre los sentimientos y comportamientos. Finalmente, se les

orienta a desarrollar la diferencia entre respuestas de comportamiento apropiadas e inapropiadas. Otra parte de este aprendizaje se enfoca en promover habilidades relacionadas con el aumento del comportamiento social positivo como la participación social, la conducta pro-social y las habilidades de comunicación con las cuales facilitar la construcción y sostenimiento de amistades, trato con buenos modales, tomar turnos y compartir juegos con los amigos luego de las dificultades que se puedan presentar, exponer el punto de vista y escuchar a los demás. Las conductas positivas son provocadas y reforzadas durante cada lección por los docentes (Bierman et al., 2010).

Para Elias (2004) el "Aprendizaje social y emocional" (SEL) permite reconocer las emociones en uno mismo y en los demás; regular y gestionar las emociones; reconocer fortalezas y aspectos por mejorar; escuchar y comunicar con precisión y asertividad; tomar decisiones, resolver problemas, planear, llevar a cabo procesos de negociación y resolución de conflictos sin violencia, implementar comportamiento con base en responsabilidad ética y social.

En complemento de lo anterior, Hallam (2009) y Heydenberk y Heydenberk (2007) encontraron que el programa SEL ayudó a que los estudiantes aumentaran su confianza en las interacciones, tuvieran mejor comprensión de aspectos sociales-emocionales y afrontaran los incidentes de comportamiento de una manera más reflexiva.

Kidpower: Everyday Safety Skills Program (ESSP).

Kidpower (ESSP), es un taller diseñado para aumentar el conocimiento de los niños en toma de decisiones seguras. Incluye entrenamiento en habilidades relacionadas con la seguridad y vincula a los padres de familia paralelamente. Ha demostrado su efectividad en el incremento de

conocimientos y habilidades en manejo de situaciones de Bullying por parte de los estudiantes. Los participantes registran un pretest con el que los facilitadores elaboran una línea base de habilidades o destrezas en los estudiantes. Posteriormente, reciben 10 lecciones prácticas de 2 horas en las que aprenden habilidades relacionadas con: Establecimiento de límites, estrategias de seguridad ante lo desconocido, búsqueda de ayuda, mantenimiento de calma y de confianza. Las estrategias utilizadas por los facilitadores corresponden a debates, reflexiones, instrucciones, modelado y juego de roles. Los padres de familia participan a través de tareas delegadas para la casa, las cuales se desarrollan entre padres e hijos, con la utilización de tiras cómicas. Dichas tareas son retroalimentadas por el facilitador. Por último, se aplica un post-test con el ánimo de medir el fortalecimiento en habilidades (Brenick, et al, 2014). Este programa también ha demostrado ser eficaz en el entrenamiento de adolescentes ansiosos víctimas de intimidación. El trabajo de los padres de familia es especialmente útil en el desarrollo de seguridad y mantenimiento de estabilidad emocional en los estudiantes (Berry & Hunt, 2009).

Program PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies).

PATHS es un programa que retoma algunos elementos del aprendizaje social y emocional; ayuda a los niños a resolver conflictos de forma pacífica, manejar las emociones de manera positiva, empatizar y tomar decisiones responsables. El programa se ejecuta dos o tres veces por semana, 30 minutos por sesión. Cada módulo de clase contiene materiales de ayuda que proporcionan una visión completa del programa. Cada lección se presenta en un formato de guión listo para su uso, por lo que los profesores saben exactamente qué material utilizar y cómo orientar las actividades de su aula (estilo manual) (Channing Bete Company 2014).

Bierman et al. (2010) examinaron el impacto del programa PATHS mediante un método logintudial con 2.937 niños de grados 1, 2, y 3 en Estados Unidos. Los resultados encontrados demostraron efectos positivos con la exposición continuada al programa, en ellos se incluyen reducción de la agresión y el aumento de conducta prosocial.

Por otro lado, investigaciones en Estados Unidos evidencian un aumento en la comprensión emocional y una disminución de problemas de conducta con la utilización del programa PATHS. Específicamente, el programa ha ayudado a los niños a adquirir una mejor comprensión de las emociones, fomentar empatía y fortalecer el autocontrol (Curtis & Norgate, 2007).

Program ViSC (School-Based Violence Prevention Program).

ViSC es un programa de prevención de violencia e intimidación escolar. Los entrenadores Visc son docentes de universidades o psicólogos educativos que desarrollan tres talleres a lo largo de un año escolar. Los talleres se componen de 15 unidades de formación (de 45 min cada uno) para todo el personal docente. Los maestros son capacitados en (a) cómo reconocer los casos de acoso, (b) cómo atender los casos de acoso, y (c) la forma de aplicar las medidas de prevención en el ámbito escolar. Los maestros que están dispuestos a coordinar las actividades de prevención en el ámbito escolar son nombrados como miembros del equipo de la escuela Visc. Además, se les ofrece una preparación voluntaria en donde son entrenados en estrategias para fomentar la empatía en la escuela a nivel de aula. Posteriormente, los profesores de la clase Visc aplican estos contenidos mediante la implementación de un proyecto de prevención de la intimidación de 13 semanas en sus clases (Schultes, Stefanek, van de Schoot, Strohmeier, & Spiel, 2014).

Otros autores como Strohmeier, Hoffmann, Schiller, Stefanek y Spiel (2012) implementaron el programa Visc en escuelas austriacas. Este programa de prevención primaria fue diseñado para los grados 5 a 8 grado. Fue evaluado con un diseño de grupo control de intervención aleatorizado. Se recogieron datos de profesores y estudiantes. Los resultados sugieren que el programa reduce la agresión en las escuelas.

Aulas en Paz.

En el contexto Colombiano el programa más estructurado dirigido a la prevención de la agresión escolar y promover formas de convivencia pacífica por medio del desarrollo de competencias en niños y niñas de primaria es el programa Aulas en Paz. Este programa se dirige específicamente a fortalecer competencias como: Manejo de la ira, empatía, toma de perspectiva, generación creativa de opiniones, consideración de consecuencias, escucha activa, asertividad, cuestionamiento de creencias (Chaux et al., 2008). Con la utilización de sus componentes ha demostrado ser eficaz en la disminución de la agresión estudiantil, aumento de conductas prosociales y mejoramiento del clima en las aulas académicas.

Aulas En Paz, busca llegar a todos los estudiantes enfatizando en quienes más lo requieren. Igualmente implementa formación para docentes donde aprenden conceptos relacionados con la convivencia pacífica y las competencias ciudadanas, participan de actividades de promoción, reflexionan sobre estas actividades y proponen cómo podrían ser aplicadas a los contextos específicos.

Está esquematizado de la siguiente manera donde se tienen en cuenta de forma general dos componentes: El primero se denomina Universal y busca desarrollar competencias

ciudadanas relacionadas con la agresión, el manejo de los conflictos y la intimidación. Se compone de 40 sesiones anuales divididas en 24 sesiones exclusivas de competencias ciudadanas y 16 sesiones llevadas a cabo en la clase de lenguaje para integrar el desarrollo de estas competencias junto con competencias ciudadanas.

El segundo componente se denomina Focalizado e incluye dieciocho sesiones semanales de refuerzo en competencias ciudadanas realizadas en espacios extra- curriculares en grupos heterogéneos compuestos por 2 niños/as con problemas recurrentes de agresión y 4 que se destacan por sus comportamientos prosociales. Además, incluye cuatro talleres anuales con todos los padres de familia y cuatro visitas anuales a los hogares de los estudiantes con mayores problemas de agresión (Chaux et al., 2008).

Las competencias relacionadas con el desarrollo moral no sólo son imprescindibles, sino también susceptibles de ser trabajadas en el proyecto de formación ciudadana. Por ejemplo, la empatía, es decir, la capacidad para involucrarse emocionalmente con la situación de otros (sentir su dolor, por ejemplo), o la capacidad de juicio moral para poder analizar, argumentar y dialogar sobre dilemas de la vida cotidiana, se encuentran a lo largo de toda la propuesta (Chaux et al., 2008).

En complemento a los programas, es importante nombrar un elemento importante articulado a la intervención el cual es la prevención. Vessey et al. (2013) proponen un modelo de salud pública que entre sus componentes nombra tres niveles de prevención: a) Prevención Primaria: en la cual se pretende establecer y hacer cumplir las normas y políticas. De igual forma se pretende que profesores y estudiantes sean empáticos o construyan empatía. Por último, se busca capacitar a los integrantes en lo nombrado anteriormente. b) Prevención Secundaria: se enfoca en incrementar la supervisión en zonas específicas del colegio, la identificación temprana

de los cambios de comportamiento en los jóvenes, y que los consejeros y proveedores de atención primaria logren identificar antecedentes de lesiones, realicen seguimiento de cambios en los patrones de asistencia escolar. c) Prevención Terciaria: implementa las siguientes gestiones: suspensiones en los agresores; intervenciones para la ansiedad, depresión y suicidio para las víctimas; tutorías para la mejorar el rendimiento académico; intervenciones desde los entes legales: policía, justicia legal/criminal. Concluyen que las mejores prácticas indican que las actividades que están anidadas en la prevención primaria y secundaria son las más eficaces en la reducción del impacto en la intimidación de los jóvenes (Vessey et al., 2013).

Con base en lo planteado, en este trabajo se describirán siete programas de intervención que contienen entrenamiento en diferentes habilidades sociales con lo cual se dará respuesta a los objetivos que planteados a continuación.

Objetivo

Objetivo general

Describir similitudes y diferencias entre los programas de intervención con entrenamiento en habilidades sociales para el Bullying.

Objetivos específicos

Describir programas de intervención con entrenamiento en Habilidades sociales para el Bullying.

Describir similitudes entre los programas de intervención con entrenamiento en habilidades sociales para el Bullying

Describir diferencias entre los programas de intervención con entrenamiento en habilidades sociales para el Bullying.

Descripción de variables

Similitudes: Para Galves et al. (2010) las similitudes hacen referencia a propiedades o elementos de un conjunto, que también son propiedades o elementos de otro conjunto. Con base en lo anterior, se entiende para el presente trabajo el término similitudes, como los elementos de los programas de intervención hacia el Bullying, que son compartidos por todos los programas descritos en el documento.

Diferencias: Para Galves et al. (2010) las diferencias corresponden a propiedades o elementos de un conjunto que no son propiedades o elementos de otro conjunto. Con base en lo anterior, se entiende para el presente trabajo el término diferencias, como los elementos de los programas de intervención hacia el Bullying que no son compartidos por todos los programas descritos en el documento.

Método

Tipo de investigación

Análisis Documental Descriptivo: Análisis que se aplica a los documentos cuando entran a formar parte de un fondo documental y cuya finalidad es elaborar una nueva representación de su contenido para facilitar su consulta (Fox, 2005). Los estudios descriptivos de este corte buscan especificar las propiedades, características y perfiles de cualquier fenómeno que se someta a análisis (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Unidad de Análisis

Se seleccionó un total de 30 artículos sobre intervenciones con entrenamiento en habilidades sociales para el Bullying que presentaron metodología científica, sustento empírico y se ubicaron en revistas indexadas. Los criterios de exclusión que se tuvieron en cuenta fueron: artículos posteriores a los últimos 10 años, investigaciones que no estén en buscadores específicos y revistas científicas indexadas y que no tuvieran sustento empírico.

Instrumento

Se elaboró una ficha documental con la finalidad de organizar sistemáticamente la información relevante de los artículos seleccionados. Los elementos que la componen son: Referencia según la APA, título, propósito, método, resultados y conclusiones (ver anexo 1).

Procedimiento

Fase 1. Búsqueda de la información.

Se efectuó una búsqueda sistematizada de información utilizando las bases de datos electrónicas: APA Psycarticles, Psychology and Behavioral Sciences Collection – EBSCO y Science Direct. Se utilizaron como palabras clave los términos Bullying, cyberBullying, Bullying intervention, social and emotional skills; estos términos se localizaron en todo el contenido de los documentos. La búsqueda de publicaciones se realizó desde el año 2004 a 2014.

Fase 2. Organización de la información en la ficha documental.

Se ubicó en cada casilla de los elementos de la ficha documental la información extraída de cada artículo seleccionado.

Fase 3. Análisis de la información obtenida.

Se identificaron características centrales de cada una de las intervenciones propuestas, posteriormente se resaltaron similitudes y diferencias entre dichas intervenciones.

Resultados

En primer lugar, se presenta la descripción de los artículos seleccionados en la unidad de análisis de los cuales se extrajeron los programas de intervención. En la Tabla 1 se observa un total de 30 artículos publicados entre los años 2004 y 2014. Se encuentran agrupados de acuerdo a los programas utilizados en los estudios. Se mencionan diez programas de intervención

dirigidos a aumentar o fortalecer las habilidades sociales en niños y adolescentes. La tabla cuenta con apartados tales como: autor, título del artículo, programa, país y año.

Tabla 1.

Descripción de los Programas de Intervención.

| Autor | Título del artículo | Programa | País | Año |
|---|---|------------------------------------|----------------|------------|
| Koiv, K | Social Skills Training as a Mean of Improving Intervention for Bullies and Victims. | Social Skills Training | Finlandia | 2012 |
| Stan, C., & Galea Beldean, I | The development of social and emotional skills of students-ways to reduce the frequency of Bullying-type events. Experimental results | Social Skills Training | Rumania | 2014 |
| Claire, C., & Boulton, M. | The social skills problems of victims of Bullying: Self, peer and teacher perceptions | Social Skills Training | Inglaterra | 2005 |
| Melissa E. DeRosier | Building Relationships and Combating Bullying: Effectiveness of a School-Based Social Skills Group Intervention | Social Skills Training | Estados Unidos | 2004 |
| Benitez, M., & Thomas, A. | Student Language of friends: development Social Skills To Support Students Emotionals. | Social Skills Training | Portugal | 2007 |
| Thomas, S. | A Novel Approach to Decreasing Bullying. | Empathy Training Programe | Estados Unidos | 2010 |
| Melissa E. DeRosier | An Investigation into the Efficiency of Empathy Training Program on Preventing Bullying in Primary Schools. | Empathy Training Program | Turkía | 2012 |
| Bowlan, N. | Implementation and Evaluation of a Comprehensive, School-wide Bullying Prevention Programe in an Urban/Suburban Middle School. | Olweus Bullying Prevention Program | Estados Unidos | 2011 |
| Bauer, N. S., Lozano, P., Rivara, F. | The Effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in Public Middle Schools: A Controlled Trial | Olweus Bullying Prevention Program | Estados Unidos | 2007 |
| Limber, P. Susan | Development, Evaluation, and Future Directions of the Olweus Bullying Prevention Program | Olweus Bullying Prevention Program | Estados Unidos | 2011 |
| Yaakub, N., Haron, F., Leonge, G. | Examining the efficacy of the Olweus Prevention Programme in Reducing Bullying: The Malaysian experience. | Olweus Bullying Prevention Program | Malasia | 2010 |
| Nassim, E., Shole, A. | Effectiveness of Olweus Bullying Prevention Programs on Iranian Boys. | Olweus Bullying Prevention Program | Iran | 2012 |
| U.S Department of Health and Human Services Substance Administration | The Olweus Bullying Prevention Program: A proven Schools- based Program to Reduce Bullying. | Olweus Bullying Prevention Program | Estados Unidos | 2005 |
| Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., Salmivalli, C. | For children only? Effects of the KiVa antiBullying program on teachers | KiVa antiBullying program | Finlandia | 2012 |
| Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A., | The KiVa antibullying curriculum and outcome: does fidelity matter? | KiVa antiBullying program | Finlandia | 2014 |

| | | | | |
|--|---|--|----------------|------|
| Ahtola, A., Poskiparta, E. Salmivalli, C Garandeau, c., Lee, I., Salmivalli, C Vaughan, A.R., Pepler D., Brown, S & Craig, W Cross, Waters, Pearce, Shaw, Hall, Erceg, Burns, Roberts & Hamilton Hallam, S. | Differential effects of the Kiva anti-bullying program on popular and unpopular bullies | KiVa antiBullying program | Finlandia | 2014 |
| | Quest for the Golden Rule: An effective social skills promotion and Bullying prevention program. | Quest for the Golden Rule | Canadá | 2011 |
| | The Friendly Schools Friendly Families programme: Three-year Bullying behaviour outcomes in primary school children | The Friendly Schools Friendly Families programme | Nueva Zelanda | 2012 |
| | An Evaluation of the social and Emotional aspects of learning (SEL) program: Promoting Positive behavior effective learning and well-being in primary School Children. | social-emotional learning program | Inglaterra | 2009 |
| Heydenberk, W., Heydenberk, R. | More than manners: conflict resolution in primary level classrooms. | social-emotional learning program | Estados Unidos | 2007 |
| Doikou-Avlidou, M., & Dadatsi, K. | Enhancing social integration of immigrant pupils at risk for social, emotional and/or behavioural difficulties: the outcomes of a small-scale social-emotional learning programme | social-emotional learning program | Grecia | 2013 |
| Barbero, J. A., Ruiz J, A., Bartolomé L. E & García, M. P. Elias, M. J. | Effectiveness of antiBullying school programmes: A systematic review by evidence levels | social-emotional learning program | España | 2012 |
| | The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention | social-emotional learning program | Estados Unidos | 2004 |
| Brian H. Smith & Sabina Low | The Role of Social-Emotional Learning In Bullying Prevention Efforts, Theory Into Practice | Social-Emotional Learning Program | Grecia | 2013 |
| Brenick, A., Shattuck, J., Donlan, A., Duh, S., Zurbriggen, E Berry, K., Hunt, C | Empowering Children Safeting- Skills: An evaluation of the kidpower. | Kidpower | Estados Unidos | 2014 |
| | Evaluation of an intervention program for anxious adolescent boys. How are bullied at school. | Kidpower | Australia | 2009 |
| Curtis, C., & Norgate, R. | An evaluation of the Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum at key stage. | PATHS Program | Estados Unidos | 2007 |
| Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., & Pinderhughes, E | The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. | PATHS Program | Estados Unidos | 2010 |

| | | | | |
|--|---|--------------|---------|------|
| Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E., Stefanek, E., & Spiel, C. | ViSC Social Competence Program | Visc Program | Austria | 2012 |
| chultes, M.-T., Stefanek, E., van de Schoot, R., Strohmeier, D., & Spiel, C | chultes, M.-T., Stefanek, E., van de Schoot, R., Strohmeier, D., & Spiel, C | VisC Program | Austria | 2014 |

Nota: Datos extraídos de los artículos seleccionados dentro de la Unidad de Análisis.

La Figura 1. Muestra la distribución de programas según los artículos seleccionados. Olweus Bullying Prevention Program y Social and Emotional Learning cuentan con una más alta distribución correspondiente al 20% del total de la muestra, en contraste los programas como Quest for the Golden Rule y Friendly schools-friendly families presentan una menor distribución correspondiente al 3% de la muestra por cada programa mencionado.

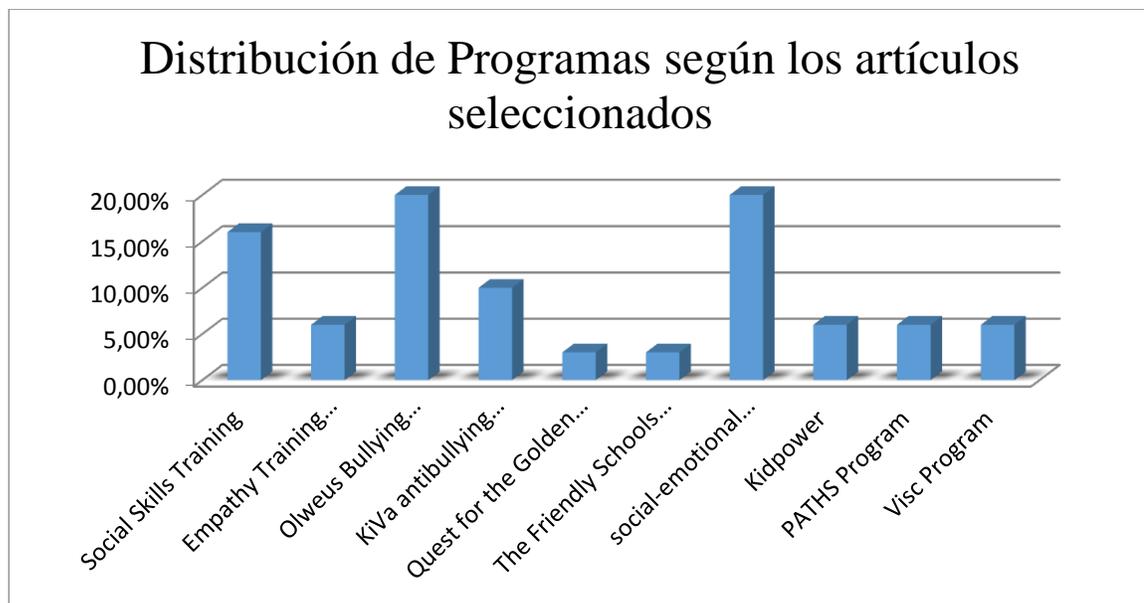


Figura 1. Porcentaje de artículos correspondientes a cada programa de acuerdo a la muestra seleccionada.

En la Figura 2 se observa la distribución de países en los cuales se realizaron los estudios de los artículos. Se encuentra en esta figura que diversos países han desarrollado estudios relevantes en relación con Bullying y habilidades sociales, el país con el mayor porcentaje hace referencia a EEUU el cual obtuvo un 36% del total de la muestra en contraste con los países de Rumania, Inglaterra, Portugal, Turkia, Malasia, Irán, Canadá, Nueva Zelanda, España y Australia quienes obtuvieron un porcentaje del 3%.



Figura 2. Porcentaje de estudios realizados en cada país de la muestra seleccionada en los artículos de la unidad de análisis.

La Figura 3 muestra la distribución del año de publicación de cada uno de los artículos. Se evidencia que el año en que más se desarrollaron investigaciones dentro de la presente muestra fue el 2012 con un porcentaje del 23%. Seguido a lo anterior se encuentra el 16% en el año 2014.

Los años en que menos investigaciones se llevaron a cabo fueron el 2004, 2005, 2009 y 2013 con un porcentaje del 6%.

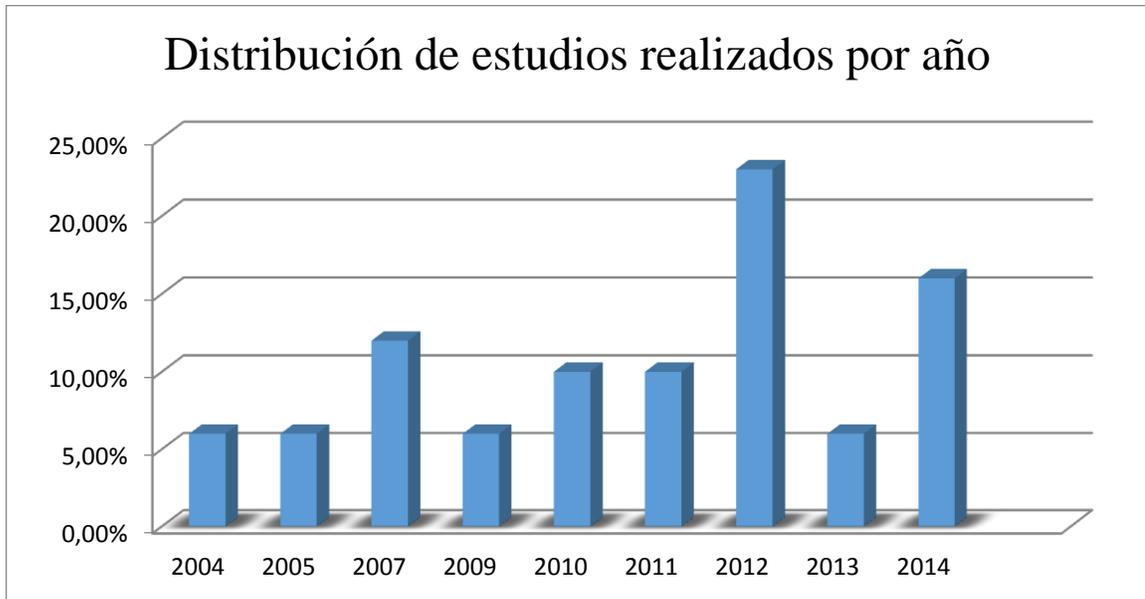


Figura 3. Porcentaje de estudios realizados de acuerdo a los años en los que se publicaron los artículos seleccionados en la unidad de análisis.

Similitudes Entre Los Programas De Intervención.

En la Tabla 2. Se observan los criterios de similitud entre los diez programas de intervención propuestos. Se encuentran aspectos similares como: el cumplimiento de sustento empírico, el objetivo general que los programas establecen, sus técnicas de intervención y el resultado evidenciado en los participantes, la necesidad que el programa sea guiado por un instructor experto y la exclusión de procedimientos diferenciales para estudiantes con discapacidad cognitiva.

Tabla 2.
Similitudes entre Programas

| Programa | Social Skills Training | Empathy Training | OBPP | KIVA | Quest For The Golden Ruler | Friendly Families Friendly Schools | Social And Emotional Learning | Kidpower | PATHS Program | Visc Program |
|--|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Sustento Empírico | Cumple con el criterio | cumple con el criterio | cumple con el criterio | cumple con el criterio | cumple con el criterio |
| Objetivo General | Reducir/prevenir el Bullying | Reducir/prevenir el Bullying | Reducir/prevenir el Bullying | Reducir/prevenir el Bullying | Reducir/prevenir el Bullying |
| Técnicas de Intervención | Cognitivo conductuales | Cognitivo conductuales | Cognitivo conductuales | Cognitivo conductuales | Cognitivo conductuales |
| Resultado Evidenciado en los participantes | Aumento de conductas prosociales | Aumento de conductas prosociales | Aumento de conductas prosociales | Aumento de conductas prosociales | Aumento de conductas prosociales |
| Facilitador | Instructor experto | Instructor experto | Instructor experto | Instructor experto | Instructor experto |
| Procedimientos diferenciales para estudiantes con discapacidad cognoscitiva | No incluye | No incluye | No incluye | No incluye | No incluye |

Nota: Criterios de similitud entre los programas.

La Tabla 3. Expone las diferencias encontradas entre los diez programas de intervención propuestos. Dichas diferencias consisten en aspectos como: el objetivo específico que cada programa plantea dentro de su intervención, las habilidades a desarrollar, el nivel de prevención abarcado por cada uno de los programas, el abordaje de los participantes y el procedimiento desarrollado dentro de la ejecución.

Tabla 3.
Diferencias entre Programas.

| Programa | Social Skills Training | Empathy Training | OBPP | KiVa | Quest For The Golden Ruler | Friendly Families Friendly Schools | Social And Emotional Learning | Kidpower | PATHS Program | Visc Program |
|--------------------------------------|---|--|---|---|--|---|--|--|---|---|
| Nivel de Prevención | Secundaria | Secundaria | Secundaria | Primaria | Primaria | Secundaria | Primaria | Secundaria | Secundaria | Primaria |
| Objetivo específico | Fomentar habilidades sociales y relaciones positivas | Enseñar habilidades en empatía | Reducir factores de riesgo en los participantes | Aumentar la empatía | Promover un clima escolar seguro y positivo | Crear un clima social positivo entre estudiantes y comunidad escolar | Fortalecer competencias sociales y emocionales | Aumentar el conocimiento sobre toma de decisiones seguras | Fortalecer competencias sociales y emocionales | Reducir la agresión escolar |
| Habilidades a Desarrollar | Habilidades Sociales | Empatía | Autorregulación/empatía/asertividad | Empatía | Afrontamiento o a la intimidación/solución de problemas | Niños: Mejorar estrategias de afrontamiento. Padres: Capacidad de involucrarse en las dinámicas de sus hijos. | Autoconciencia, autogestión, conciencia social. | Establecimiento de límites/estrategias de seguridad ante lo desconocido/búsqueda de ayuda/mantenimiento de calma | Resolución de conflictos/mejoramiento de empatía/toma de decisiones | Empatía |
| Tipo de Intervención | Grupal | Grupal | Grupal e individual | Grupal | Individual | Grupal e individual | Grupal e individual | Grupal | Grupal e individual | Grupal |
| Abordaje de los participantes | Víctima/agresor | Agresor/Víctima | Agresor/víctima/pares/comunidad educativa | Víctima/agresor/espectadores | Estudiante | Escuela/aula/familia/individuo | Estudiantes/docentes/padres | Estudiantes/padres | Educadores/estudiantes | Educadores/estudiantes |
| Procedimiento | -Registro cuestionarios -Capacitación habilidades Sociales -Seguimiento | -Aplicación Escala de Matoneo -Conformación de grupos -Entrenamiento | -Registro de cuestionarios -Psicoeducación -Entrenamiento | 6 Módulos de entrenamiento en: -Cooperación -Resolución de problemas -Control del enojo -Conversaciones -Manejo de la frustración en moral | -Inicio de juego interactivo y conocimiento del programa. -Solucionar situaciones sociales para avanzar a los siguientes niveles. | Nivel 1: Cuestionarios y conformación comité antiBullying. Nivel 2: Debates sobre Bullying. Nivel 3: Intervenciones con agresores y víctimas | Talleres dirigidos a fortalecer habilidades sociales y emocionales | Registro de cuestionarios. 10 lecciones de prácticas de entrenamiento en las habilidades nombradas/Tareas paralelas a los padres de familia. Seguimiento | Se desarrollan dos sesiones por semana con guías tipo manual en las que se establece el paso a paso de cada actividad con el respectivo material audiovisual. | -3 talleres compuestos por unidades de formación para educadores. -Los educadores deben desarrollar un proyecto educativo con sus estudiantes en un periodo de trece semanas |

Criterios de diferencias entre los programas.

Conclusiones

El presente apartado inicia dando respuesta al primer objetivo planteado en el documento, el cual consiste en describir los programas de intervención hacia el Bullying con entrenamiento en habilidades sociales. El programa de intimidación de Olweus obtuvo uno de los más altos porcentajes (20%) dentro de la distribución de la figura número 1, lo cual evidencia su impacto como programa de intervención. A partir de que ha demostrado reducir hasta en un 50% el comportamiento agresivo; ha estimulado a otros países a adoptarlo dentro de sus prácticas escolares aumentando así la frecuencia de su replicación (Yaakub, Haron y Leong, 2010). Del mismo modo, el Aprendizaje Social y Emocional arrojó un porcentaje de 20% en la distribución de los artículos seleccionados. Se evidencia concordancia con lo que plantea Domino (2013), cuando expone que este programa es frecuentemente utilizado debido a su énfasis sobre las acciones positivas de los jóvenes, y por lo tanto, se puede acoger con mayor facilidad que otras intervenciones tradicionales que trabajan sobre la base del déficit del agresor.

En segundo lugar dentro de la distribución de programas según los artículos seleccionados, se encuentra el entrenamiento en habilidades sociales (Social Skills Training), con una proporción de 16%, lo cual es coherente con la literatura si se tiene en cuenta que éste es uno de los principales factores que se deben fortalecer en la intimidación escolar. Se ha evidenciado que las deficiencias a nivel de habilidades sociales experimentadas por los adolescentes representan una de las situaciones de relevancia en contextos escolares. La carencia de dichas habilidades en la población estudiantil da lugar a un pobre ajuste, resultado del cual se produce matoneo o victimización (Postigo, González, Mateu, & Montoya, 2012).

Por otro lado, KiVa con un 10% y Quest for the Golden Ruler con un 3%, a pesar de no ser las más referenciadas en la literatura de la unidad de análisis, son novedosas, en la medida que se adaptan a las necesidades educativas contemporáneas usando la tecnología a favor de la educación social y emocional. Adicionalmente, el caso particular de Quest for the Golden Ruler está diseñado de tal forma que los módulos en habilidades sociales se integran con otras áreas del conocimiento, como en matemáticas, permitiendo así un mejor aprendizaje. El valor agregado de estos programas es que suelen ser atractivos para los estudiantes debido a su componente interactivo, lo cual podría facilitar la motivación para la participación. Las razones anteriormente mencionadas permiten sugerir que es posible que la frecuencia de utilización de estos programas aumenten en un corto plazo.

Friendly Families, Friendly Schools es un modelo ecológico muy favorable para la obtención de resultados; los estudios sugieren que las intervenciones que se dirigen a los estudiantes en su contexto social, incluyendo su casa y la escuela, tienen más probabilidades de producir un cambio positivo que los enfoques de aula única (Cross et al, 2012). Lo anterior resalta la necesidad que en nuestro contexto, los padres de familia aumenten el nivel de involucramiento en las situaciones escolares que viven sus hijos, ya que como lo menciona el autor Enrique Chaux (2012), el Bullying también tiene que ver con el rol de los padres, pues muchos no están pendientes de sus hijos, no ponen límites en su casa o maltratan a los menores, con lo cual pueden estar promoviendo el trato inadecuado unos a otros. Pese a lo anterior, se evidencia que dentro de la unidad de análisis es uno de los menos referenciados (3%). Se puede decir que posiblemente esté relacionado con los requerimientos necesarios para su implementación, tomando en cuenta que se debe abarcar a todos los sistemas asociados al

contexto escolar como lo son, padres de familia, comunidad, docentes y directivos, al igual que mayor inversión de tiempo y recursos económicos.

Los programas menos referenciados corresponden a PATHS, Visc y Kidpower, los cuales han sido creados en los últimos años (2002 a 2014), lo que supone que posiblemente debido al corto tiempo de vigencia, aun se requiere mayor investigación e implementación de estos en aras de evidenciar más resultados que permitan consolidarlos como programas prometedores en la disminución de comportamientos relacionados con la intimidación escolar (Curtis & Norgate 2007; Spiel, Wagner & Strohmeier 2012; Brenick, Shattuck, Donlan, Duh & Zurbriggen 2014).

Continuando con dicha descripción, se encuentra que en Estados Unidos, se halla la mayor proporción de publicaciones producidas con un 36%, en la unidad de análisis seleccionada, lo anterior puede asociarse con que es precisamente en este país donde se han implementado los programas de mayor replicación como lo son Olweus Bullying Prevention Program, Social and Emotional Learning y Social Skills Training. Adicionalmente se resalta ventaja que presentan los países industrializados en donde se realiza mayor inversión para el campo investigativo.

Respecto a los años de mayor publicación en la unidad de análisis se encuentra el 2012 con un 23% y seguido el año 2014 con un 16%, estas cifras sugieren que en los últimos años ha existido mayor interés por la investigación en el tema, lo cual es consecuente con los datos suministrados por Vanderbilt y Augusting (2010) en donde exponen que la intimidación ocurre en la actualidad en todos los países, afectando entre el 9% y el 54% de los jóvenes. En contraste se encuentran los años 2004, 2005 y 2009 con un porcentaje de 6%, en donde se puede señalar que posiblemente a inicios de década, existieron menores intentos en la implementación de programas antiBullying. Llama la atención que en Colombia sólo hasta el año 2013, se creó el

Sistema Nacional de Convivencia Escolar por medio de la Ley 1620 en aras de mitigar la violencia escolar.

En referencia al segundo objetivo planteado en el documento donde se pretende describir las similitudes de los programas de intervención con entrenamiento en habilidades sociales hacia el Bullying, se observa que los artículos utilizan en común las técnicas cognitivo conductuales. Lo anterior sugiere que dichas técnicas suelen ser útiles para evidenciar cambios de comportamiento medibles en el tiempo estipulado para el programa. Adicionalmente, dichas técnicas son avaladas por la American Psychology Association (2014) en donde se exponen los procedimientos cognitivos conductuales dentro de los más efectivos en las intervenciones.

Otra similitud encontrada en los programas es el aumento de conductas prosociales demostrado en los participantes. Este tendría un impacto positivo en sus demás áreas de ajuste, ya que según Betina y Contini (2011) el desarrollo de habilidades sociales asertivas favorece la aparición de comportamientos funcionales en diferentes ámbitos de desarrollo.

Con relación a las personas que implementan los programas, se observa que deben ser instructores expertos a fin de proporcionar un adecuado desarrollo del mismo. Dicho requisito contrasta con las condiciones de los contextos educativos Colombianos en los que se carece de un número representativo de profesionales suficientemente capacitados para la implementación de estos programas (Chaux et al., 2008). Esto señala la necesidad de capacitar a los agentes educativos en el desarrollo de programas antiBullying ya que como lo menciona Chaux et al. (2008) los maestros(as) juegan un papel crucial en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, siendo estos un modelo de ejercicios de estas habilidades.

Llama la atención que ninguno de los programas citados utilizan procedimientos diferenciales para personas con discapacidad cognitiva, ni con ningún otro tipo de discapacidad, debido posiblemente a la baja cobertura que se tiene en instituciones educativas tradicionales para esta población. Sin embargo, se abren las puertas a debates relacionados con el tema, ya que tomando en cuenta la evaluación realizada por la Organización Mundial de la Salud (2012), se ha evidenciado que esta población es 3,7% más vulnerable a la violencia escolar que el resto de estudiantes. La OMS, resalta que esta situación ha sido desatendida por las instituciones, lo cual es congruente con lo encontrado en la presente revisión teórica en donde no se evidencian procedimientos que den cuenta a esta necesidad, lo anterior señala la relevancia de incluir en los programas de intervención aspectos incluyentes que permitan mejorar el bienestar escolar de los estudiantes con discapacidad.

Abordando el tercer objetivo del documento que consiste en describir las diferencias entre los programas de intervención con entrenamiento en habilidades sociales hacia el Bullying, se encuentra que en primer lugar, exponen objetivos específicos disímiles; unos programas se centran en disminuir factores de riesgo; este es el caso de Social Skills Training, Emphaty Training, Olweus Bullying Prevention Program, KiVa Program, Kidpower, PATHS Program y Social and Emotional Learning. Estos programas contrastan con aquellos que se centran en fortalecer los aspectos positivos de la comunidad, favorecer climas amigables o potenciar habilidades de los participantes como lo son Quest for the Golden Rule, Friendly Schools, Friendly Families, Visc Program, dichas diferencias permiten deducir que es posible utilizar diferentes vías de intervención con el fin de disminuir conductas de intimidación.

Otra de las diferencias halladas entre los programas, consiste en el nivel de prevención sobre el cual lo implementan. Según los criterios de Vessey et al. (2013), los programas que

utilizan prevención primaria son KiVa, Quest for The Golden Ruler, Social And Emotional Learning y Visc Program debido a que enfatizan sus acciones hacia la capacitación en aras de evitar que las acciones de intimidación aparezcan en los estudiantes. Por el contrario, Social Skills Training, Emphaty Training, OBPP, Friendly Families Friendly Schools, Kidpower y PATHS pogramme, trabajan sobre un nivel secundario de prevención, en la medida que dichos programas requieren realizar mayor abordaje de elementos. Lo mencionado permite visualizar la pertinencia de elaborar un diagnóstico con el cual las instituciones puedan evidenciar el nivel de desarrollo de la problemática y elegir un programa de intervención acorde a la necesidad del contexto educativo específico.

Continuando con los criterios de diferencia entre los programas, se encuentra el abordaje de los participantes. Unos involucran únicamente a los actores directos categorizándolos de acuerdo a su rol: Ej, Víctima/agresor/espectador. Este es el caso de Social Skills Training, Emphaty Training y KiVa. Otros abordan a los participantes directos añadiendo más sistemas Ej, Estudiantes (Victima o agresor)/comunidad educativa/Familia, este es el caso de Visc Programe, Olweus Bullying Prevention Programe (OBPP), Friendly Families Friendly Schools, Social And Emotional Learning. Por último, el programa Quest for the Golden Ruler, Kidpower y PATHS Programe, utilizan únicamente la categoría: Estudiante. La mayoría de programas tienden a categorizar a los participantes con el ánimo de generar grupos y clarificar roles, sin embargo, esto podría llevar a la “patologización” de los estudiantes lo cual no es benéfico si se tiene en cuenta la importancia de mantener una adecuada percepción de los mismos, independientemente de su rol. Se resalta el positivo procedimiento que el programa Quest for the Golden Ruler, Kidpower y PATHS Programe, realizan en este criterio. Seguido a esto se puede visibilizar que el tipo de

intervención se puede hacer a nivel grupal o individual de acuerdo a los módulos que se trabajan al interior de cada programa.

Para finalizar el apartado de diferencias, se encuentra que el procedimiento se maneja al interior de cada programa dependiendo del objetivo específico que cada uno de estos expone, esto conlleva a que las dinámicas de capacitación varíen en su tiempo de implementación, recursos utilizados, temas tratados, espacios físicos de trabajo, módulos a abordar y número de profesionales requeridos para el procedimiento. Evaluar dichos criterios, es un requisito fundamental al momento de elegir qué tipo de programa implementar en cada uno de los colegios, para ello se considera esencial que cada institución reconozca sus diferencias individuales y recursos propios al contexto para de esta manera poder adaptar adecuadamente el programa más ajustable a sus necesidades.

En la elaboración del presente documento se evidenció que en Colombia el trabajo en intimidación escolar es incipiente debido a que en primer lugar, existe poca investigación acerca del tema; en segundo lugar, no se visualizan intentos articulados por construir diferentes modelos de intervención con los cuales dar respuesta a la problemática de intimidación, que a la vez sean acordes a las características de nuestra población. No obstante, se resalta el trabajo de Enrique Chau, con su propuesta Aulas En Paz como la más estructurada hasta el momento para intervención hacia el Bullying en las instituciones educativas. No se vinculó a la unidad de análisis debido a que sus publicaciones no cumplen con los criterios de inclusión del presente documento, a pesar de ello, dicha propuesta, se reconoce como la más importante en nuestro contexto ya que se han evidenciado resultados positivos con su implementación, pues los resultados del programa demuestran que mientras aumentan los comportamientos pro-sociales, enfatizando en las demostraciones de cuidado y afecto entre compañeros, se disminuyen los

comportamientos agresivos entre los estudiantes, especialmente la agresión física.

Adicionalmente se optimiza el ambiente escolar y académico, existe aumento en el seguimiento de instrucciones y los estudiantes realizan sus actividades académicas en relativo orden (Ramos, Nieto & Chaux, 2007).

En complemento de lo anterior, y de acuerdo con las condiciones del contexto nacional, como el disminuido presupuesto económico con el que cuentan los colegios y la baja accesibilidad a los padres de familia en los ámbitos escolares, se podría considerar que los tipos de intervención que más se ajustan a las necesidades y condiciones de nuestro país son aquellos que requieren de menor tiempo de implementación y que van dirigidos a los actores directos del Bullying como el entrenamiento en Habilidades Sociales y el Aprendizaje Social y Emocional.

La principal limitante del documento radica en que no fue posible incluir propuestas realizadas en Colombia debido a la escasez de investigación en el tema.

Consecuentemente, como recomendaciones para próximas investigaciones, sería de gran utilidad revisar publicaciones de habla Hispana que permitan tener un panorama más próximo a nuestras condiciones. Es importante promover la creación de variados procedimientos de intervención que se ajusten a necesidades Colombianas tanto urbanas como rurales, ya que cada uno de estos ámbitos presenta condiciones diferentes compartiendo la necesidad de atención frente al Bullying. Por último, se recomienda que dentro de las investigaciones posteriores se tenga en cuenta criterios de inclusión social como lo es el manejo de procedimientos diferenciales para estudiantes con discapacidad cognitiva.

Referencias

- Barbero, J. A., Ruiz J, A., Bartolomé L. E & García, M. P. (2012). Effectiveness of antiBullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review* 34 1646–1658. doi: 10.1016/j.chilyouth.2012.04.025
- Bauer, N. S., Lozano, P., Rivara, F. (2007). The Effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in Public Middle Schools: A Controlled Trial. *Journal of Adolescent Health*, 40 266–274. doi: 10.1016/j.jadohealth.2006.10.005
- Bauman, S. (Noviembre, 2007). A virtual Menace. *National Coalition Against Bullying National Conference*, Melbourne, Australia.
- Berry, K & Hunt, C. (2009) Evaluation of an Intervention Program for Anxious Adolescent Boys. Who Are Bullied at School. *Journal of Adolescent Health*. 45, 376–382.
- Betina, A. & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23). 159-182.
- Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., & Pinderhughes, E. (2010). The effects of a multiyear universal social–emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 156.
- Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., & Pinderhughes, E. (2010). The effects of a multiyear universal social–emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 156, 156-168.

- Bollmer, J., Harris, M., & Milich, R. (2006). Reactions to Bullying and peer victimization: Narratives, physiological arousal, and personality. *Journal of Research in Personality*, 40, 803-828. doi:10.1016/j.jrp.2005.09.003.
- Bowllan, N. M. (2011). Implementation and Evaluation of a Comprehensive, School-wide Bullying Prevention Program in an Urban/Suburban Middle School. *Journal Of School Health*, 81(4), 167-173.
- Brenick, A., Shattuck, J., Donlan, A., Duh, S., Zurbriggen, E. (2014) Empowering children with safety-skills: An evaluation of the Kidpower. Everyday Safety-Skills Program Children and *Youth Services Review*. 44, 152–162.
- Brenick, A., Shattuck, J., Donlan, A., Duh, S., Zurbriggen, E. (2014) Empowering children with safety-skills: An evaluation of the Kidpower. Everyday Safety-Skills Program Children and *Youth Services Review*. 44, 152–162.
- Brito, C. C. & Oliveira, M. T. (2013). Bullying and self-esteem in adolescents from public schools. *Journal of Pedriatria*. 89 (6): 601-607. doi:10.1016/j.jpmed.2013.04.001
- Channing Bete Company. (2014). Prevention Programs: Program PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies). Massachusetts, EE.UU.: *Scriptography*®. WA: Author. Recuperado de <http://www.channing-bete.com/prevention-programs/paths/paths.html>
- Chaux, E. (15 de Marzo de 2012). Colombia es uno de los países con mayores cifras de “matoneo”. *Vanguardia.com*. Recuperado de <http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/148157-colombia-es-uno-de-los-paises-con-mayores-cifras-de-matoneo>

- Chaux, E. (2005). El programa de prevención de Montreal: Lecciones para Colombia. *Revista de estudios sociales*, 21, 11-25. Recuperado de http://psicologia.uniandes.edu.co/documentos/echaux/Chaux_rev21.pdf
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G., & Velásquez, A. (2008). Aulas en Paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(2), 123-145.
- Chaux, Enrique. (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. *Psykhe (Santiago)*, 20(2), 79-86. Recuperado en 23 de agosto de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282011000200007&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-22282011000200007.
- Choi, J., Johnson, D. W., & Johnson, R. (2011). The Roots of Social Dominance: Aggression, Prosocial Behavior, and Social Interdependence. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 442-454. doi:10.1080/00220671.2010.514689.
- Crawford, A. M., & Manassis, K. (2011). Anxiety, social skills, friendship quality, and peer victimization: An integrated model. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(7), 924-931. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.05.005>
- Cross, D., Waters, S., Pearce, N., Shaw, T., Hall, M., Erceg, E., ... & Hamilton, G. (2012). The Friendly Schools Friendly Families programme: Three-year bullying behaviour outcomes in primary school children. *International Journal of Educational Research*, 53, 394-406. doi:10.1016/j.ijer.2012.05.004

- Curtis, C., & Norgate, R. (2007). An evaluation of the Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum at key stage 1. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 33-44
- DANE. (2012). Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan - ECECA, para Estudiantes de 5° a 11° de Bogotá Año 2011. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/index.php/educacion-cultura-y-gobierno/poblacion-escolarizada/89-sociales/educación/3898-encuesta-de-convivencia-escolar>
- DeRosier, M. (2004). Building relationships and combating bullying: effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 196-201.
- Doikou-Avlidou, M., & Dadatsi, K. (2013). Enhancing social integration of immigrant pupils at risk for social, emotional and/or behavioural difficulties: the outcomes of a small-scale social-emotional learning programme. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(1), 3-23.
doi:10.1080/13632752.2012.675137
- Domino, M. (2013). Measuring the Impact of an Alternative Approach to School Bullying. *Journal Of School Health*, 83(6), 430-437.
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 53-63. doi: 10.2307/1593632
- Fekkes, M., Pijpers, F., & Verloove-Vanhorick, S. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in Bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1) 81-91. <http://her.oxfordjournals.org/content/early/2004/07/14/her.cyg100>

Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328.

doi:10.1348/000709905X25517

Fox, Virginia. (2005). Análisis documental de contenido: principios y prácticas. Buenos Aires: *Alfagrama*.

Gálves, J., Grasa, V., Martínez, J., Navarro, G., Pejoan, J., Sánchez, J., Torío, E., Violant, A., (2010). *Enciclopedia Audiovisual Educativa: Matemáticas*. Ed. Oceano. Barcelona (España).

Garandeanu, c., Lee, I., Salmivalli, C. (2014). Differential effects of the KiVa anti-bullying program on popular and unpopular bullies. *Journal of applied development psychology*, (35), 44-50.

Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., & Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the Social Skills Improvement System—Rating Scales. *Psychological assessment*, 22(1), 157--166. doi:10.1037/a0018124 .

Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A., Ahtola, A., Poskiparta, E., Salmivalli, C. The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter? (2014). *Journal of School Psychology*. 52 (5), 479-493.

Hallam, S. (2009). An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEL) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*. 35 (3), 313–330.

Hernandez, R., Fernández, C. & Baptista M. (2010). Metodología de la Investigación. [versión digital PDF]. (Quinta edición). Lugar: *McGRAW-HILL / Interamericana Editores*, s.a. de c.v.

- Heydenberk, W., Heydenberk, R. (2007). More than Manners: Conflict Resolution in Primary Level Classrooms. *Early Childhood Education Journal*. 35 (2),119-126.
- Hong, J. & Espelage, D. (2012). A review of Mixed Methods Research on Bullying and Peer Victimization in School. *Educational Review*. Vol. 64. No. 1. 115-126.
doi:10.1080/00131911.2011.598917
- Jordan, K., & Austin, J. (2012). A review of the literature on bullying in U.S. schools and how a parent-educator partnership can be an effective way to handle bullying. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 21(4), 440. Retrieved from
<http://search.proquest.com/docview/1013836625?accountid=45375>
- Kabasakal, Z., & Totan, T. (2013). The effect of social and emotional learning needs on decreasing the mental symptoms in elementary school students. *Çukurova University.Faculty of Education Journal*, 42(1), 56-64. Retrieved from
<http://search.proquest.com/docview/1354695912?accountid=45375>
- Koiv, K. (2012). Social Skills Training as a Mean of Improving Intervention for Bullies and Victims. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45(6), 239-246.
doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.560
- Kowalski, R. M., Limber, S., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2012).Cyberbullying: Bullying in *the digital age*. John Wiley & Sons.
- Ley 1620 de 2013, 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. *Ministerio de Educación Nacional* (2013).

Limber, P. S (2011). Development, Evaluation, and Future Directions of the Olweus Bullying Prevention Program, *Journal of School Violence*, 10:1, 71-87.

doi:10.1080/15388220.2010.519375

Liu, J., & Graves, N. (2011). Childhood bullying: A review of constructs, concepts, and nursing implications. *Public Health Nursing*, 28(6), 556. Retrieved from

<http://search.proquest.com/docview/903224443?accountid=45375>

Martínez, J. M. A. (2013). Análisis psicosocial del ciberBullying: claves para una educación moral. *Papeles del psicólogo*, 34(1), 65-73. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2172.pdf>

Nassim, E; Shole, A. (2012). Effectiveness of Olweus Bullying Prevention Programs on Iranian Boys. *Iranian Journal of Psychiatry & Clinical Psychology*, 18 (3), p175-183.

National Institute of Child Health and Human Development. (2004). Fathers' and Mothers' Parenting Behavior and Beliefs as Predictors of Children's Social Adjustment in the Transition to School (4). DOI: 10.1037/0893-3200.18.4.628.

Nocentini, A., Menesini, E., & Salmivalli, C. (2013). Level and change of Bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis. *Journal of adolescence*, 36(3), 495-505.

Olweus, D. (2007). Acoso escolar: hechos y medidas de intervención. Bergen: *Publicaciones del Research Centre for Health Promotion*.

Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal behaviour and mental health*, 21(2), 151-156.

Organización Mundial de la Salud (2010). Social determinants of health and well-being among young people. *Health Policy For Children And Adolescents*, no. 6.

- Organización Mundial de la Salud (2012). Los niños con discapacidad son víctimas de la violencia con más frecuencia. [*Centro de prensa*] Recuperado de http://www.who.int/mediacentre/news/notes/2012/child_disabilities_violence_20120712/es/
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully victims, and bullies in kindergarten. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., & Montoya, I. (2012). Predicting Bullying: Maladjustment, Social Skills and Popularity, *Educational Psychology*, 32:5, 627-639.
- Ramos, C., Nieto, A. M., & Chau, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(1), 35-56.
- Rech R.R, Halpern R, Tedesco A, Santos D.F. (2013). Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of Bullying. *J Pediatr (Rio J)*. 89 (2):164–70.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Goossens, F., Olthof, T., Van de Shoot, R., Aleva, L., & Van der Meulen, M. (2013). Developmental Trajectories of Bullying and Social Dominance in Youth. *Child Abuse and Neglect*, 37(4), 224-334.
- Río Pérez, J. D., Sádaba Chalezquer, C., & Bringué Sala, X. (2010). Menores y redes sociales?: de la amistad al cyberbullying. *Revista de estudios de juventud*, (88), 115-129.
- Rubin-Vaughan, A., Pepler, D., Brown, S., & Craig, W. (2011). Quest for the Golden Rule: An effective social skills promotion and bullying prevention program. *Computers & Education*, 56(1), 166-175.

- Sahin, M. (2012). An Investigation into the Efficiency of Empathy Training Program on Preventing Bullying in Primary Schools. *Children and Youth Services Review*, 34(3), 1325-1330.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120.
- Sánchez, V. Ortega, R. & Menesini, E. (2012). La Competencia Emocional De Agresores Y Víctimas De Bullying. *Anales de Psicología*. 28 (1) 71-82.
- Schultes, M.-T., Stefanek, E., van de Schoot, R., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2014). Measuring implementation of a school-based violence prevention program: Fidelity and teachers' responsiveness as predictors of proximal outcomes. *Zeitschrift für Psychologie*, 222(1), 49-57.
- Shafer, K. S., & Silverman, M.J. Applying a social learning theoretical framework to music therapy as a prevention and intervention for bullies and victims of Bullying. *The Arts in Psychotherapy* (2013).<http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2013.07.004>
- Smith B. M. & Low S. (2013). The Role of Social-Emotional Learning In Bullying Prevention Efforts, *Theory Into Practice*, 52:4, 280-287.
- Spiel, C., Wagner, P., & Strohmeier, D. (2012). Violence prevention in austrian schools: Implementation and evaluation of a national strategy. *International Journal of Conflict and Violence*,6(2), 176-186. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1372572063?accountid=45375>
- Stan,C., & Galea Beldean, I. (2014). The development of social and emotional skills of students- ways to reduce the frequency of bullying-type events. Experimental results. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 114: 735-743

- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012). ViSC Social Competence Program. *New Directions For Youth Development*, 2012(133), 71-84.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice. *American Educational Research Association*, 39(1), 38-47.
- The Olweus Bullying Prevention Program: A proven school-based program to reduce bullying. (2005). *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, 21(4), 1-6.
- Thomas, S. P. (2010). A Novel Approach to Decreasing Bullying. *Issues In Mental Health Nursing*, 31(9), 551.
- Trautmann, A. (2008) Maltrato entre Pares o “Bullying”. Una Visión Actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79 (1): 13-20.
- Vanderbilt, D. & Augustyn, M. (2010). The effects of Bullying. *Pediatrics and Child Health*. 30:7.
- Vessey, J. A., DiFazio, R. L., & Strout, T. D. (2013). Youth Bullying: A review of the science and call to action. *Nursing outlook*.
- Woods, S., Wolke, D., Nowicky, S., & Hall, L. (2013). Emotion recognition abilities and empathy of victims of Bullying. *Child Abuse and Neglect*, 33(5), 307-331.
- Yaakub, N; Haron, F; Leong, G. (2010). Examining the efficacy of the Olweus Prevention Programme in Reducing Bullying: The Malaysian Experience. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (5), 595-598.
- Ziv, Y. (2013). Social Information Processing Patterns, Social Skills and School Readiness in Preschool Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 306-320.

Anexo 1

Ficha Documental

| Referencia APA | Título | Propósito | Método | Resultados | Conclusion |
|-----------------------|---------------|------------------|---------------|-------------------|-------------------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |