

**EFFECTO DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN  
HABILIDADES SOCIALES “JUGANDO Y APRENDIENDO  
HABILIDADES SOCIALES (JAHSO)” SOBRE EL  
BULLYING EN UN COLEGIO PÚBLICO DE CARACAS**

Proyecto de Investigación presentado por:

Joanna I. CARABALLO NUÑEZ

Y

Trinabel E. MARSUIAN PRU

a la

Escuela de Psicología

Como un requisito parcial para obtener el título de

Licenciado en Psicología

Profesor Guía:

Ana G. PÉREZ BARRIOS

Caracas, Julio 2016

*A mis padres y hermanas, por estar en cada paso que daba*

*y por confiar en que lograría alcanzar esta meta*

*A los alumnos de la U.E. Lino de Clemente*

Trinabel Marsuian Pru

*A mi familia que siempre confió en mi y apoyaron incansablemente.*

*A mis amigos que siempre estuvieron ahí para apoyarme.*

*Y a todos aquellos niños que puedan verse*

*beneficiados por este aporte.*

Joanna Isabel Caraballo Nuñez

## **Agradecimientos**

*A mis padres, por ser base en mi vida, por cuidarme y querer siempre lo mejor para mí.*

*A mis hermanas, porque sin ellas no sería quién soy, y por ayudarme a que cada hoja y letra impresa de esta investigación estuvieran siempre en su lugar y a tiempo.*

*A las increíbles personas que encontré durante la carrera, pues me dieron el apoyo que muchas veces necesité para seguir adelante, porque me ayudaron a ver más allá, a crecer como persona y como futura profesional, a ser una mejor versión de mí misma... Sin ustedes este camino no hubiera valido tanto.*

*A Joanna, por querer compartir conmigo este proyecto, a pesar de las dificultades y barreras, me permitió entender la complejidad de las relaciones humanas y lo difícil que se hace el camino para un niño que vive en un entorno repleto de violencia, y porque me permitió aportar un granito de arena, y entender que no nos podemos quedar de brazos cruzados.*

*A Ana, por ser nuestra tutora y brindarme el espacio para expresar y discutir las críticas, frustraciones, dudas, incongruencias que se aparecían en el camino.*

*A Natalia Hernández, sin ella esto no hubiera sido posible.*

Trinabel Marsuian Pru

*A mis padres que siempre escucharon cada llanto y cada noche sin dormir aun pensando que podría llegar hasta la meta, este orgullo es de los tres.*

*A cada persona que esté o no esté actualmente en mi vida y brindaron un granito de arena a esta investigación.*

*A Trinabel que me acompañó durante este reto, haciéndome crecer y madurar a un ritmo que pensé no sería posible, gracias amiga por hacer de esto posible.*

*A Andrea de Armas, prima y hermana que a pesar de la distancia colaboró en la traducción del manual y el cuaderno a español venezolano utilizando sus maravillosas habilidades artísticas.*

*A todos los niños de la U.E.E Lino de Clemente junto a su profesorado por permitirnos entrar en sus vidas.*

*Y por último a Anita y Natalia que sin ellas no hubiéramos logrado esta maravillosa investigación, gracias por el apoyo y la escucha incondicional.*

Joanna Isabel Caraballo Nuñez

# Índice de Contenido

Índice de tablas.....	5
Resumen.....	8
Introducción .....	9
Marco Teórico .....	13
Método .....	51
Problema de investigación.....	51
Hipótesis General.....	51
Hipótesis específicas.....	51
Definición de variables de investigación.....	52
Tipo de investigación.....	56
Diseño de investigación.....	57
Población y muestra.....	57
Instrumentos.....	59
Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO).....	59
Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE – IV) .....	62
Procedimiento.....	67
Resultados .....	71
Discusión .....	104
Conclusiones y Recomendaciones .....	114
Referencias Bibliográficas.....	117
ANEXOS .....	128
ANEXO A. Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) Versión final utilizada por Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012.....	129
ANEXO B. Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) Versión utilizada para la prueba piloto de este estudio.....	133
ANEXO C. Cuestionario Multimodal de Interacción escolar (CMIE-V) Versión final utilizada en este estudio .....	137
ANEXO D. Manual del Facilitador de JAHSO (Carrillo, 2013).....	141
ANEXO E. Cuaderno del alumno de JAHSO (Carrillo, 2013).....	212
ANEXO F. Registro de campo de los módulos de JAHSO.....	239

## Índice de tablas

Tabla 1. Matriz de componentes rotado.....	72
Tabla 2. Análisis Factorial del Cuestionario CMIE-IV.....	74
Tabla 3. Estadísticos descriptivos del variable categórica género.....	75
Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la variable categórica condición.....	75
Tabla 5. Resumen de los descriptivos de las variables continuas.....	76
Tabla 6. Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov.....	95
Tabla 7. Prueba Wilcoxon-Mann-Whitney para factor comportamientos intimidatorios (pre-test control/pre-test experimental).....	97
Tabla 8. Prueba Wilcoxon-Mann-Whitney para factor victimización recibida (pre-test control/pre-test experimental).....	97
Tabla 9. Prueba Wilcoxon-Mann-Whitney para factor observador activo en defensa del acosado (pre-test control/pre-test experimental).....	97
Tabla 10. Prueba Rangos Signados de Wilcoxon para factor comportamientos intimidatorios (pre-test/post-test experimental).....	98
Tabla 11. Prueba Rangos Signados de Wilcoxon para factor victimización recibida (pre-test/post-test experimental).....	99
Tabla 12. Prueba Rangos Signados de Wilcoxon para factor observador activo en defensa del acosado (pre-test/post-text experimental).....	99
Tabla 13. Prueba Rangos Signados de Wilcoxon para factor comportamientos intimidatorios (pre-test/post-test control).....	100
Tabla 14. Prueba Rangos Signados de Wilcoxon para factor victimización recibida (pre-test/post-test control).....	100
Tabla 15. Prueba Rangos Signados de Wilcoxon para factor observador activo en defensa del acosado (pre-test/post-test control).....	100
Tabla 16. Prueba Wilcoxon-Mann-Whitney para factor comportamientos intimidatorios (post-test control/post-test experimental).....	101
Tabla 17. Prueba Wilcoxon-Mann-Whitney para factor victimización recibida (post-test control/post-test experimental).....	101

Tabla 18. Prueba Wilcoxon-Mann-Whitney para factor observador activo en defensa del acosado (post-test control/post-test experimental).. .....	102
Tabla 19. Correlaciones muestras relacionadas grupo control.....	103
Tabla 20. Correlaciones de muestras relacionadas grupo experimental. ....	103

## Índice de figuras/gráficos

<i>Gráfico 1.</i> Caja y Bigote de la medición Pre-Test del factor Comportamientos Intimidatorios en los grupos experimental y control .....	81
<i>Gráfico 2.</i> Caja y Bigote de la medición Post-Test del factor Comportamientos Intimidatorios en los grupos experimental y control .....	82
<i>Gráfico 3.</i> Caja y Bigote de la medición Pre-Test del factor Victimización Recibida en los grupos experimental y control.....	85
<i>Gráfico 4.</i> Caja y Bigote de la medición Post-Test del factor Victimización Recibida en los grupos experimental y control.....	87
<i>Gráfico 5.</i> Caja y Bigote de la medición Pre-Test del factor Observador Activo en Defensa del Acosado en los grupos experimental y control.....	89
<i>Gráfico 6.</i> Caja y Bigote de la medición Post-Test del factor Observador Activo en Defensa del Acosado en los grupos experimental y control.....	91

## Resumen

La presente investigación tuvo como propósito principal establecer la efectividad del programa de intervención Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO) sobre las manifestaciones de bullying (comportamientos intimidatorios, victimización recibida, observador activo en defensa del acosado), en alumnos de 9 a 12 años de un colegio público de Caracas de nivel socio-económico bajo. Para esto, se utilizó un diseño cuasi-experimental pre-post test con grupo control y experimental, con grupos intactos.

Para evaluar el objetivo planteado, se administró tanto al grupo control como al experimental el Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) de Caballo, Arias, Caldero, Salazar e Iruña (2011). Seguidamente, se realizaron las actividades planificadas según el programa de intervención JAHSO con el grupo experimental, manteniendo controladas las variables pertinentes; una vez finalizada la aplicación del programa de intervención, se aplicó nuevamente el cuestionario a ambos grupos.

Los resultados obtenidos a través del contraste no paramétrico demostraron que los grupos contrastados eran similares al inicio de la investigación, sin embargo, aunque hubo cambios en el grupo experimental en las direcciones propuestas, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas en ninguna de las comparaciones realizadas para evaluar la efectividad del programa de intervención, demostrando que el mismo no fue del todo efectivo para disminuir las manifestaciones de acoso escolar en la muestra utilizada.

Esta investigación permite dar cuenta de lo complejo del abordaje e intervención del acoso escolar, y la importancia de tomar en cuenta todas las variables intervinientes, desde una aproximación más integral y global y de validar los programas de intervención con metodologías adecuadas.

*Palabras Claves:* acoso, bullying, comportamientos intimidatorios, victimización recibida, observador activo en defensa del acosado, programa de intervención, habilidades sociales.

## Introducción

*“Hemos aprendido a volar como los pájaros, a nadar como los peces;  
pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos”*

***Martin Luther King***

Según Olweus (1993), el tema del bullying, acoso escolar o acoso entre pares es un fenómeno que se encuentra presente desde hace muchos años, a pesar de que se comienza a estudiar de forma sistemática a principios de 1970 en Scandinavia. Desde entonces, el acoso escolar ha sido investigado por muchos autores, entre los que se encuentran Olweus, Besag, Lowenstein y Ortega, tal como plantean Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Iruña (2011). En términos generales, se puede definir el bullying como un tipo de violencia, que se da en una situación de sumisión-poder entre víctima y agresor, caracterizada por tener la intención de producir daño o malestar a otro, tanto física como psicológicamente; y donde además se encuentran involucrados los espectadores, los cuales en conjunto con el agresor y la víctima conforman lo que se conoce como el “triángulo del bullying” (Arellano, 2008).

Los escolares, que se encuentran involucrados en este fenómeno pasan la mayor parte del tiempo en aulas y patios de recreo, los cuales son los escenarios donde se establecen entre ellos los roles, el tipo de vínculo, las normas y los valores, favoreciendo o no diversos procesos de desarrollo personal en los estudiantes (Ortega-Ruiz, 1997). Uno de estos procesos que determinan la interacción entre pares es la habilidad social, siendo una destreza requerida para realizar una tarea de tipo interpersonal, donde se logre expresar emociones, opiniones, deseos, de modo adecuado a la situación, respetando dicha conducta en los demás, permitiendo así el poder relacionarse de manera efectiva y satisfactoria con pares y adultos (Llanos-Baldivieso, 2006; López, 2008).

Entre las habilidades sociales, se encuentran el manejo de las emociones y la capacidad para responder de manera asertiva frente a una burla, ofensa o exclusión (Díaz-Duarte, León-Galeano, Paz-Realpe y Amaya, 2014). Dichas competencias sociales resultan relevantes, ya que de no ser desarrolladas

correctamente, fomentan la formación de relaciones interpersonales inadecuadas, las cuales son un factor importante en el desarrollo del acoso escolar (Díaz-Duarte, León-Galeano, Paz-Realpe y Amaya, 2014).

Por tanto, el brindar herramientas a los niños para que mejoren sus habilidades sociales, y con ello las relaciones con sus pares, se esperaría que se redujera la incidencia del acoso escolar, partiendo de la base teórica de que el comportamiento agresivo pudiera ser, entre otras variables, producto del inadecuado desarrollo de habilidades sociales (Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Seoane, 2004).

Estos aspectos llevan a plantear en el presente estudio, la implementación de una intervención en habilidades sociales para disminuir las manifestaciones del bullying, debido a las implicaciones negativas que éste tiene sobre la salud y el bienestar emocional de los estudiantes involucrados (Mantilla-Ocampo, Meza-Márquez y Salas-Falla, 2009). Por lo cual, se busca dar un paso más en los proyectos e investigaciones que estudian el fenómeno, y realizar una investigación aplicada, donde se brinden herramientas a aquellos afectados por la problemática, con el fin de reducir las consecuencias desfavorables implicadas, y con esto fomentar el bienestar de los mismos (Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Iruña, 2011).

Resulta relevante, además, que el realizar investigaciones cuasi-experimentales permite aseverar, debido al adecuado control de variables, si el programa de intervención implementado es efectivo o no, con lo cual se podría implementar en otras instituciones escolares, que se encuentren en un contexto semejante. Por otro lado, en Caracas se han encontrado pocas investigaciones experimentales o cuasi-experimentales donde se evalúe la eficacia de programas de intervención para disminuir el acoso escolar, evidenciándose en la falta de tesis de pre-grado y post-grado sobre este tema en la Universidad Católica Andrés Bello y la Universidad Metropolitana, tal como se observó en la revisión de la base de datos de la biblioteca de cada una de dichas instituciones.

Asimismo, se evidencia que a pesar de que existen organizaciones en Venezuela, como el Centro Gumilla y CECODAP, que realizan intervenciones en las instituciones escolares de dicho país, tal como “La Ruta del Buen Trato” (Misle, 2009), éstas no están validadas experimentalmente, lo que dificulta el desarrollo de programas de intervención a nivel nacional, debido a la escasa información empírica que sustente la efectividad de las mismas en relación a la disminución de las manifestaciones del acoso escolar.

Por tanto, en el presente trabajo de investigación se aplica y evalúa el efecto de un programa de entrenamiento en habilidades sociales sobre las manifestaciones del acoso escolar. Específicamente, se analiza el efecto del programa de intervención “Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO)” (Carrillo, 2013) sobre la incidencia de los comportamientos intimidatorios, de victimización recibida y las del observador activo en defensa del acosado.

Aunque el programa fue desarrollado en España, se eligió el mismo por la experticia de sus autores en el fenómeno del acoso escolar, con años de experiencia dedicados a dicho estudio, como lo son Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia, y además, cuenta con una validación empírica previa, realizada por los mismos autores en el año 2011.

El programa se administró en el colegio público de Caracas de nivel socio-económico bajo, Unidad Educativa Estatal (U.E.E.) Lino de Clemente, siendo una de las instituciones donde Pérez y Pocaterra (2013) encontraron alta incidencia tanto de acoso como de violencia escolar.

Para dichos fines se utilizó una metodología cuantitativa, con la cual se determinó, a través de un diseño cuasi-experimental de campo, con grupo control y experimental pre-test/post-test, el efecto del programa de intervención en habilidades sociales “Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO)” (Carrillo, 2013), en niños de entre 9 y 10 años, estudiantes de 4to grado. Para este fin, se realizó una comparación de medidas pre-test y post-test, esperando encontrar una disminución de las manifestaciones del acoso escolar en el grupo

experimental, en comparación con el grupo control, en función de las medidas iniciales.

En relación a los aspectos éticos que enmarcan la presente investigación, se consideran las contribuciones a la deontología de la investigación en psicología realizadas por la escuela de psicología (2002). En primer lugar, al tratarse de una investigación que trabaja con menores de edad, es necesario considerar el consentimiento informado tanto de padres y directivos del colegio como de los alumnos, para lo que se les entrega a los mismos un informe escrito claro y explícito, que indique el objetivo general de la investigación.

Asimismo, se respeta el derecho del sujeto de expresar con absoluta libertad la voluntad de aceptar o rechazar el ser participante en la investigación, por lo que se trabaja únicamente con aquellos que se muestren colaboradores y acepten realizar las actividades propuestas.

Además, se cumple con el principio de privacidad de la información que otorguen los sujetos de la investigación, ya que es fundamental que se respete la privacidad de dicha información y se presente explícitamente este derecho. Para tal fin, se informa a los estudiantes que sus respuestas son totalmente confidenciales, y que sólo son utilizadas para fines académicos, sin exponer en ningún momento su nombre o siglas, por lo que pueden colocar sus respuestas en un sobre, buscando así que los alumnos tengan confianza al responder los cuestionarios.

En cuanto a las consideraciones en torno a la publicación de los resultados, se cumple el deber de hacer una devolución de lo encontrado a la directiva del colegio, a fin de hacer referencia tanto a la incidencia de las manifestaciones del bullying en los grupos evaluados, como al efecto del programa de intervención.

## Marco Teórico

La violencia, como fenómeno social, ha estado presente desde tiempos inmemorables en todas las culturas, épocas y estratos sociales, lo cual lo hace un tema de relevancia social indiscutible (Andrade, Bonilla y Valencia, 2011). Según la OMS (2003) la violencia es definida como el uso intencionado de la fuerza, que cause o tenga probabilidad de causar algún tipo de daño sobre sí mismo u otros. Dicha definición intenta abarcar tanto la violencia interpersonal como el comportamiento suicida y los conflictos armados, así como también aquellos actos que van más allá del acto físico, tales como las amenazas e intimidaciones.

Insertas en esta definición de violencia se encuentran a su vez aquellas consecuencias producto del comportamiento violento, que a menudo son menos evidentes, como lo son los daños psíquicos, privaciones y deficiencias del desarrollo que comprometen el bienestar de los individuos, las familias y las comunidades inmersas en la problemática (OMS, 2003). Asimismo, la OMS (2003) plantea que la violencia se clasifica en tres amplias categorías: (a) autoinfligida, (b) interpersonal y (c) colectiva, subdividas a su vez en tipos de violencia más específicos. La violencia autoinfligida está formada por comportamientos suicidas y autolesiones; la violencia interpersonal se subdivide en violencia intrafamiliar y en violencia comunitaria; y por último, la violencia colectiva está comprendida por aquellos actos violentos con objetivos sociales, políticos o económicos.

El presente proyecto estará enfocado específicamente en la violencia interpersonal comunitaria, la cual hace referencia al tipo de violencia que se produce entre personas que no guardan parentesco y que en general ocurre en contextos ajenos al hogar (OMS, 2003).

Los problemas de violencia interpersonal se asocian a diversos factores, como lo son los componentes de personalidad, sociales y ambientales, con lo cual resulta necesario comprender además de las características e historia de los protagonistas, el marco contextual donde el fenómeno se genera (Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Seoane, 2004). Frente a esto, resulta relevante mencionar

que diversos países latinoamericanos, como es el caso de Venezuela, están inmersos en esta problemática.

Este hecho se ve reflejado en el país en la tasa de homicidios reportados por el Instituto Nacional de Estadísticas, en la “Encuesta Nacional de Victimización y Percepción de la Seguridad Ciudadana” (2010), calculándose para el 2009 un total de 19.133 asesinatos registrados, lo que demuestra los altos niveles de violencia existentes. Asimismo, desde una perspectiva subjetiva, en la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI) realizada en el año 2015, se encontró que nueve de cada diez venezolanos consideran que la violencia ha aumentado en el país, en comparación con el año anterior.

Enfocado hacia el caso de violencia con menores de edad, el análisis estadístico vinculado a la violencia contra niños, niñas y adolescente realizado por CECODAP (2015) informó que en Venezuela se denunciaron en prensa nacional 6.455 casos de violencia contra menores de edad en el citado año, habiendo un incremento del 18% en relación al año anterior. De los citados 6.455 casos de violencia, se encuentra que el 39.26% fue por violencia social, el 25.89% por violencia escolar, el 19.91% por accidentes, 5.56% por violencia sexual, 4.93% por violencia familiar, y 4.23% por violencia institucional, habiendo un 0.23% de otros tipos de violencia no especificados.

En los casos causados por violencia escolar, se reporta un total de 1.671 víctimas, distribuidas en un rango de edad de 0 meses a 17 años; entre las circunstancias causantes de las víctimas se encuentra entre las que tienen mayor porcentajes el robo en escuelas (25.79%), protesta docente (16.76%), infraestructura escolar (15.38%) y protesta de padres (7.36%). Además, se reportó que hubo tres muertos a causa de la violencia escolar: dos asesinados por rivalidades y uno mientras estaba en la guardería.

Estos índices resaltan que la violencia interpersonal en Venezuela pudiera considerarse como un medio de resolución de conflicto, conllevando a que se perpetúe en el tiempo (Pereira, 2015).

Con base en lo planteado anteriormente, es esperable encontrar que la violencia interpersonal se observe en diversos contextos, incluyendo el escolar, siendo relevante mencionar que los patrones conductuales observados en las escuelas son una micro-reproducción de lo que acontece en la sociedad (Machado y Guerra, 2009). Esto se ve reflejado en una investigación realizada por Machado y Guerra (2009), publicado por el Centro Gumilla, donde se encontró que en una muestra de 826 estudiantes de educación básica de la zona metropolitana de Caracas, Venezuela, el 73% de los estudiantes reportaron haber presenciado situaciones de agresión dentro de su plantel, de los cuales el 88% fueron agresiones verbales, 79% fueron agresiones físicas, 24% abuso de poder y 5% abuso sexual.

Estos patrones conductuales de los niños en dichos contextos escolares, están influenciados por los patrones observados en la familia, maestros y el entorno (Morillo, 2011), lo que los lleva a establecer relaciones interpersonales inadecuadas, las cuales podrían formar parte de la base sobre la cual se desarrolla el acoso escolar o bullying.

El acoso escolar o bullying ha sido definido por diferentes autores a lo largo de los años, como lo son Olweus, Besag, Lowenstein y Ortega, tal como plantean Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia (2011), lo cual ha ido enriqueciendo la conceptualización del problema. Aun así, la mayoría de las definiciones que se han propuesto son semejantes, enfocándose principalmente en la situación de agresión o violencia que suele mantenerse o repetirse a lo largo del tiempo, a través de una relación asimétrica de sumisión-poder entre la víctima y el agresor, con la intención de producir daño o malestar a otro, tanto físico como psicológico.

Debido a que el bullying está compuesto por comportamientos agresivos, es importante definir el término “agresión”. En este sentido, la agresión es conceptualizada como aquella “conducta que se propone infligir un daño físico o psicológico a otro individuo” (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003, p.13). Con base a esta definición, se puede decir que tanto el bullying como la violencia son formas específicas de agresión, en el sentido de su carácter intencional y la

consecuencia de producir un daño físico o psicológico (Khedari-Rengido y Sardi-García, 2013).

Por tanto, resulta necesario resaltar las diferencias existentes entre la violencia y el bullying, tomando como base los criterios planteados por Khedari-Rengido y Sardi-García (2013). Un primer aspecto es la relación inequitativa, específicamente en el acoso escolar se da una relación que se configura bajo un esquema de dominio-sumisión (Ortega-Ruíz, 1997), donde el acosador tiene mayor fuerza y poder, en comparación con la víctima, la cual está en inferioridad de condiciones (Matamala y Huerta, 2005); mientras que en la violencia esta características no es un aspecto determinante, ya que pudiera o no existir una relación de inequidad, e igual se consideraría como un acto violento.

Un segundo aspecto es la dimensión temporal, ya que para que una situación de agresión sea definida como acoso escolar debe ser sistemática y continua, mientras que un acto violento puede ser aislado en el tiempo. Por último y como tercer aspecto, se diferencian en cuanto al criterio de direccionalidad, donde el acoso es unidireccional, es decir el acosador ataca deliberadamente a la víctima sin provocación previa, mientras que la situación de violencia es bidireccional, pudiendo ser cualquiera de los implicados los causantes de la provocación.

Retomando la definición propuesta del acoso escolar, es importante resaltar un aspecto de la definición propuesta por la APA (2004), en la cual el bullying no sólo se presenta a través de agresión física, sino además a través de sobrenombres, exclusión social, acoso sexual e incluso puede manifestarse a través de las redes sociales (cyber-bullying). En base a esto, Collel-Caralt y Escudé Miquel (2006) plantean que las manifestaciones del bullying se pueden clasificar de diversas formas. Específicamente, lo dividen según dos grandes criterios, el primero incluye manifestaciones directas e indirectas y el segundo implica si las mismas son conductas de índole física, verbal o de exclusión social.

Collel-Caralt y Escudé Miquel (2006) se refieren a manifestaciones directas como aquellas en las que el agresor ataca a la persona en sí, mientras que en las

indirectas se ataca o agrede a algún elemento, característica o aspecto importante de la persona, de manera que estos dos tipos de manifestaciones se pueden expresar a través de conductas de índole física, verbal o de exclusión social.

Aquellas manifestaciones de índole física y directas hacen referencia a “empujones, golpes y amenazas con armas” (p. 10), mientras que las físicas e indirectas señalan conductas donde el agresor roba, esconde o rompe objetos. Por otro lado, las expresiones verbales y directas incluyen el uso de insultos, burlas y sobrenombres, mientras que las indirectas implican “hablar mal de uno y difundir falsos rumores” (p.10). Por último, la exclusión social de tipo directa se refleja en la exclusión del grupo y el no dejar participar a la víctima en actividades grupales, mientras que en la indirecta se ignora o “ningunea”.

Las diversas formas que adoptan las conductas de acoso escolar mencionadas, permiten dar cuenta de la complejidad de este fenómeno, y las múltiples vías que tienen los acosadores para agredir a sus víctimas. Dichas manifestaciones del acoso escolar están mediadas por variables como el género y el nivel socioeconómico.

Específicamente, en cuanto al género se ha encontrado que los hombres tienden a ejercer con mayor frecuencia manifestaciones de acoso de índole física, mientras que las mujeres suelen utilizar en mayor medida estilos de violencia relacional (Postigo-Zegarra, González-Barrón, Mateu-Marqués, Ferrero-Berlanga y Martorell-Pallás, 2009). Esta diferencia en cuanto a la manifestación del acoso produce que se asocie más a los hombres como agresores, en comparación con las mujeres, puesto que el tipo de acoso producido por estas suele ser más encubierto (Berger-Silva, 2012).

Por otro lado, el nivel socioeconómico, el cual se define como las características socio-culturales y económicas que tiene el individuo, que se determinan en función de la ocupación de los miembros de la familia, el grado de institución, tipo de ingreso, poder adquisitivo y nivel de vida, también tiene una influencia significativa en cuanto a las manifestaciones del fenómeno, según lo expresado por Pérez (2005). En este sentido, se ha encontrado que en las

instituciones escolares de un nivel socio-económico bajo se reportan mayor cantidad de situaciones violentas así como de relaciones de agresión, que en aquellas de nivel socioeconómico alto (Campart y Lindstrom, citados en Pérez, 2005), lo cual puede deberse a que en los contextos de bajo nivel socioeconómico hay mayor exposición a actos violentos, tal como lo plantean Hoyos, Aparicio, Heilbron y Schamun (2004), lo que conlleva que este tipo de situaciones se naturalicen en los alumnos de dichos contextos y por tanto sean más toleradas (Farrington, 2005).

Otra diferencia entre los alumnos de distintos niveles socioeconómicos, se refiere al tipo de agresión manifiesta, encontrándose que en niveles socioeconómicos bajos hay mayor frecuencia de agresiones directas, como golpizas y peleas, a diferencia de los contextos socioeconómicos altos, donde la agresión predominante es indirecta, tal como insultos, rumores o exclusión social (Farrington, 2005).

Estas manifestaciones del bullying se dan entre escolares, quienes pasan la mayor parte del tiempo entre aulas y patios de recreo, los cuales son los escenarios donde los roles, el tipo de vínculo, el estatus social, las normas y los valores se establecen entre ellos, favoreciendo o no diversos procesos del desarrollo personal, y formando a su vez una subcultura donde se comparten dichos procesos (Ortega-Ruiz, 1997). Dentro de esta subcultura se ha encontrado que todos los individuos están involucrados en el fenómeno del bullying, aun cuando no participen directamente en el comportamiento agresivo, tal y como lo demuestra la investigación realizada por Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996). Específicamente, en esta investigación se estudiaron los roles que tienen los miembros del grupo de clase, a través de una escala llamada "Cuestionario de Rol-Participante", desarrollada por los autores, y aplicada a un grupo de 573 estudiantes, con un rango de edad entre los 12 y 13 años, de escuelas de Finlandia.

Dichos autores encontraron que en el acoso escolar es posible delimitar seis roles específicos: (a) el acosador o agresor, (b) el reforzador, es aquel que no

ejerce ninguna acción hacia la víctima de manera directa, pero anima y refuerza la situación para que se ejerza (por ejemplo, al reírse o animarlo), (c) el asistente del acosador, quien participa junto al acosador o agresor principal en el acto de acosar. (d) el defensor de la víctima, que intercede para que el acoso cese, reconfortando y apoyando a su vez a dicha víctima (e) el observador pasivo que se mantiene alejado de la pelea y (f) la víctima. En base a sus resultados concluyeron que hay múltiples participantes con diversos roles, lo que conlleva a plantear que, además de que existe una alta cantidad de personas involucradas y por tanto afectadas por este fenómeno, la dinámica del bullying es compleja, es un sistema donde los mismos involucrados producen que esta situación se genere y a su vez se mantenga.

Sin embargo, la clasificación más popular y citada, en cuanto a los roles de los participantes, es la que plantea el fenómeno como “Triángulo de bullying” (Arellano, 2008), donde los principales involucrados son el agresor, la víctima y los espectadores. Al ser esta clasificación más amplia, en comparación con la planteada por Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996), los roles encontrados por estos autores podrían abarcarse dentro de dicho triángulo, al incluir dentro del rol del agresor al acosador, el reforzador del acosador y el asistente; dentro del rol del observador se incluirían al defensor de la víctima y el observador pasivo; y por último, quedaría el rol de la víctima.

En cuanto a la caracterización de los actores, se ha encontrado diversa investigación empírica, donde se reporta que los estudiantes que toman el rol de agresor o acosador, son aquellos que tienen la intención de coaccionar o intimidar a otros a través de su comportamiento, ejerciendo así su poder sobre ellos (Rodríguez-Díaz y Mejía-Moreu, 2012). Asimismo, se caracterizan por tener una deficiencia en la autorregulación, bajo desempeño académico y poco compromiso con la enseñanza. No obstante, suelen tener un status social alto, reconociéndolos como “populares” y siendo aceptados por la gran mayoría de sus compañeros (Rodríguez-Díaz y Mejía-Moreu, 2012), pero sobre todo son temidos por el resto de los mismos (Benítez y Justicia, 2006).

Un aspecto relevante que se ha investigado, son las posibles fuentes psicológicas causantes de este tipo de comportamiento en el estudiante agresor, encontrándose en primer lugar, que estos individuos tienen una necesidad de poder y dominio, consiguiendo placer al tener el control sobre otros, lo cual se refleja en la dinámica de sumisión-poder existente en el bullying (Mantilla-Ocampo, Meza-Márquez y Salas-Falla, 2009). A través de dicha dinámica, los acosadores logran este control, y esto a su vez implica para ellos mantener o ganar cierto nivel de respeto en el medio escolar, siendo esta una causa de gran peso para que los acosadores atemorizen a otros compañeros.

Esto se refleja en una investigación realizada por Machado y Guerra (2009), donde se encontraron resultados que avalan esta hipótesis. Ya que del 10% de estudiantes del género femenino que reportaban que atemorizaban a sus compañeros, el 81% reportaban que lo hacían para ganar respeto, 10% por emoción estimulante, 4% para pedir dinero, 10% por otros motivos no especificados en la investigación y por último 4% que no sabe o no contesta. Por otro lado, del 19% de la población de estudiantes del género masculino encuestados que reportaron que atemorizaban a sus compañeros, el 63% lo hacían para ganar respeto, 19% por emoción estimulante, 11% por motivos no especificados en la investigación, y 4% que no sabe o no contesta. Estos resultados reflejan la preponderancia de la búsqueda de respeto como razón del acoso, siendo mayor esta búsqueda de respeto en las niñas que en los niños.

Un segundo factor es la condición familiar en la que han crecido los involucrados (Olweus, citado en Mantilla-Ocampo, Meza-Márquez y Salas-Falla, 2009), suponiendo que han desarrollado un alto grado de hostilidad hacia el entorno, y siendo probable que en sus hogares se usen técnicas de crianza autoritarias o coercitivas, donde el castigo físico está presente (Machado y Guerra, 2009).

Por último, un tercer factor implica un componente instrumental de beneficio, ya que los acosadores a menudo obtienen ganancias monetarias de sus víctimas (Mantilla-Ocampo, Meza-Márquez y Salas-Falla, 2009). No obstante, se

ha encontrado que los acosadores que atemorizan por obtener dinero son tan sólo un 4% de los mismos (Machado y Guerra, 2009).

Si a los factores expuestos anteriormente, se le agrega la ausencia de estrategias no violentas para solventar conflictos y la normalización de éste tipo de respuestas, se obtiene como resultado la perpetuación de estas situaciones de acoso escolar (Machado y Guerra, 2009).

Específicamente, Machado y Guerra (2009) observaron en una investigación realizada con una muestra de 826 estudiantes de educación básica del Área Metropolitana de Caracas, que la ausencia de estrategias no violentas para solventar conflictos se reflejaba en la forma de reaccionar de los alumnos ante la violencia física, donde al sentirse vulnerables utilizaban como único mecanismo de restauración de su integridad respuestas agresivas, encontrando que el tipo de violencia empleado con mayor frecuencia es la verbal y como mecanismo extremo ante los conflictos se recurría a la violencia física.

A su vez, es importante observar que este tipo de agresiones se dan en distintos espacios del plantel, siendo en algunos lugares más que en otros. Machado y Guerra (2009) recabaron información acerca de dichos lugares donde mayormente ocurren las agresiones entre estudiantes, encontrándose que el 72% reportaban que ocurría en la salida del plantel, 60% en el patio, 59% en el aula de clases, 39% en los pasillos, y 12% en los baños.

En el agresor, el bullying produce un desarrollo psicosocial deficiente, con la creencia de que las normas pueden transgredirse, debido a la impunidad sobre sus actos, deteriorando a su vez su desarrollo moral (Ortega-Ruiz, 1997). Como consecuencia de dichos actos, adquieren un patrón para relacionarse con sus pares basado en la búsqueda de alcanzar sus objetivos con éxito, sin limitarse por las reglas y normas, donde el aumento de su status dentro del grupo los refuerza (Trautmann, 2008).

Al persistir dicho patrón conductual en los agresores, caen en otros desajustes sociales tales como vandalismo, mal rendimiento académico, uso de

alcohol, porte de armas y robos. Además, en base a lo descrito por Olweus (citado en Trautmann, 2008) durante sus investigaciones, el 40% de los agresores pueden ser más propensos a presentar procesos en la justicia por conducta criminal a la edad de 24 años.

Por otro lado, las víctimas son aquellos sujetos hostigados por el acosador y percibidos por sus pares como débiles (Rodríguez-Díaz y Mejía-Moreu, 2012). Sin embargo, dentro de esta clasificación, se ha encontrado que existen tres tipos de víctima, la víctima clásica, la víctima provocadora (Rodríguez-Díaz y Mejía-Moreu, 2012), y víctima inespecífica (Collel-Caralt y Escudé Miquel, 2006).

Las víctimas clásicas, también denominadas pasivas o sometidas (Mantilla-Ocampo, Meza-Márquez y Salas-Falla, 2009) suelen ser estudiantes caracterizados por ser físicamente más débiles, callados, sensibles y tímidos, por lo que responden con llanto, quejas y dolor frente a los abusos de sus compañeros. Además, carecen de habilidades sociales, lo que genera una dificultad al construir vínculos de amistad con sus compañeros (Rodríguez-Díaz y Mejía-Moreu, 2012; Mantilla-Ocampo, Meza-Márquez y Salas-Falla, 2009).

En este tipo de víctima, la inseguridad y la baja autoestima son factores presentes, los cuales contribuyen a hacerlos víctimas del bullying, y llevando a que tras repetidas situaciones de acoso aumente su inseguridad y autoevaluación negativa, convirtiéndose en un círculo, donde estas características son tanto causa como consecuencia del bullying (Mantilla-Ocampo, Meza-Márquez y Salas-Falla, 2009).

Por otro lado, la víctima provocadora se caracteriza por tener una actitud irritante, mal genio y reacciones impulsivas, con las cuales incitan al agresor a tener conductas agresivas hacia ellos (Rodríguez-Díaz y Mejía-Moreu, 2012). Siendo probable que parte de estas reacciones negativas por parte del agresor sean elicitadas por la hiperactividad de la víctima, o por tener dificultades académicas (Mantilla-Ocampo, Meza-Márquez y Salas-Falla, 2009).

Por último, las víctimas inespecíficas (Collel-Caralt y Escudé Miquel, 2006) están caracterizadas por ser vistas como diferentes por sus pares, y es ésta característica la que los convierte en objetivos de acoso escolar; siendo este tipo de víctimas las que se observan con mayor frecuencia dentro de las escuelas.

La víctima se ve afectada a nivel físico, psicológico y moral, por el maltrato y humillación implicado (Ortega-Ruiz, 1997). Específicamente, pueden llegar a presentar ansiedad, depresión y deseo persistente de no ir a clases, lo cual genera un importante ausentismo escolar y un deterioro en el rendimiento. A su vez, la víctima puede presentar entre dos a cuatro veces más cantidad de síntomas de salud de naturaleza somática, que los pares no victimizados (Trautmann, 2008).

Si la victimización se prolonga, la víctima puede verse afectada a larga data, reflejándose en la adultez en un mayor desajuste psicosocial (Trautmann, 2008). Asimismo, es importante mencionar que en estos alumnos puede aparecer ideación suicida, favorecida por el poder acrecentado del agresor y el desamparo que siente, promulgando la creencia de ser merecedora de lo que le ocurre (Trautmann, 2008).

Ahondando en esta ideación suicida que puede presentarse en las víctimas, se ha encontrado que si bien los factores causantes del suicidio son múltiples, existe una relación entre el acoso de jóvenes y la prevalencia de este tipo de pensamientos, los cuales son precursores del suicidio (Rigby, 2001).

Para profundizar más en dicho tema Rigby (2001) realiza una investigación con el objetivo de evaluar las consecuencias de salud debidas al bullying y su prevención en las escuelas, enfocándose en las consecuencias de la victimización entre pares y si esta afecta negativamente a la salud de los niños, dentro las que se encuentran la manifestación más extrema, la cual sería el suicidio. Para ello se realizaron dos estudios, el primer estudio se llevó a cabo con 542 niños y 561 niñas, con edades comprendidas entre 12 y 18 años, mediante el uso de cuestionarios de autoreporte. El segundo, es casi igual, sólo que agrega

una variante adicional al cuestionario, pidiéndole a sus compañeros que puntuaran a sus otros compañeros en cuanto a la frecuencia de victimizaciones percibidas.

Para ello utilizaron tres instrumentos, “The Suicidal Ideation Scale”, la cual consta de cuatro ítems en la que reportaban la frecuencia en que suceden cada uno de dichas afirmaciones (Escala tipo Likert de 0 a 4), “The Bully Scale” que consta de seis ítems que miden la tendencia de la persona a incurrir en conductas de acoso a otros (Escala tipo Likert de 0 a 4), y “The Victim Scale”, la cual está conformada por cinco ítems, reportando la frecuencia en la que los mismos son acosados (Escala tipo Likert de 0 a 4).

En este estudio se encontraron diferencias significativas con respecto al género en la ideación suicida, siendo mayores los niveles de ideación en los alumnos del género femenino que en los de género masculino ( $F=8.20$ ,  $p<.001$ ), sin embargo, ambos géneros son afectados de la misma forma en lo que respecta a la victimización, no encontrándose diferencias significativas entre el género y ser víctima de acoso ( $F=1.06$ ,  $p= >.05$ ). A su vez, se encontraron diferencias significativas en función a la ideación suicida, al compararlo con víctimas y no víctimas, siendo mayores los puntajes de las víctimas en la escala de ideación suicida ( $F=6.70$ ,  $p<.01$ ). Este último hallazgo corrobora la hipótesis de cómo afecta el acoso y el ser víctima del mismo a las posibilidades de suicidio e ideación suicida.

Por último, se encuentran los estudiantes que no están involucrados directamente en la dinámica de agresión, pero que igual forman parte del “triángulo del bullying” (Arellano, 2008), a los cuales se les llaman observadores (Salmivalli, 2010). Los observadores pueden tomar dos posturas, por un lado están aquellos estudiantes que se muestran pasivos ante este fenómeno, presencian el maltrato e intentan evitar relaciones con los sujetos involucrados directamente en el fenómeno (Rodríguez-Díaz y Mejía-Moreu, 2012).

Este tipo de espectadores u observadores, aun cuando intentan mantenerse al límite de la situación, de igual manera sufren consecuencias importantes, desarrollando creencias de que la agresión es un acto respetable, y

consecuentemente produciendo una pérdida de actitudes pro-sociales y una falta de consideración hacia el otro. Esto conlleva que sean personas desensibilizadas frente al sufrimiento de otros, promoviendo el individualismo y dejando de lado dichas actitudes pro-sociales, importantes para el desenvolvimiento de la persona en la vida en sociedad (Cerezo, citado en Fuentesana, 2009; Trautmann, 2008).

La segunda postura que pueden tomar los observadores es más activa, y es en defensa del acosador, específicamente son estudiantes que buscan apoyar y confortar a la víctima, intentando que la situación de acoso se detenga (Salmivalli, 2010). Este rol es de suma importancia, ya que se ha encontrado que la reacción de estos alumnos a favor de la víctima, a menudo era eficaz para poner fin a un episodio de acoso (Hawkins, Pepler y Craig, 2001), por lo que a mayor frecuencia de niveles de soporte y defensa de las víctimas, menor nivel de bullying (Kärnä, Salmivalli, Poskiparta, y Voeten, citados en Salmivalli, 2010).

Resalta además, que a pesar de que los alumnos reporten tener la intención de apoyar a las víctimas en situaciones hipotéticas, es infrecuente el reporte de este tipo de comportamientos en situaciones reales (Salmivalli, 2010), por lo que pareciera que existiera algo que impide que los alumnos defiendan a sus compañeros agredidos, incluso cuando piensan que sería lo correcto y tienen intenciones de hacerlo (Salmivalli, 2010). En este sentido, es probable que los observadores eviten tener un contacto con las víctimas y una relación identificable, para así poder preservar su seguridad (Rodríguez-Díaz y Mejía-Moreu, 2012).

Se ha considerado que los estudiantes que asumen este rol son la mayoría, estando aproximadamente en el 70% de los sujetos involucrados, por tanto tienen un papel importante dentro de esta dinámica, ya que para el estudiante agresor, los observadores son los que lo motivan o inhiben a seguir realizando los actos violentos (Rodríguez-Díaz y Mejía-Moreu, 2012).

Autores como Benítez y Justicia (2006) han propuesto que los que toman el rol de observador no son sólo los compañeros, sino además padres y profesores, los cuales manifiestan que “eso es cuestión de niños y como tales lo tienen que resolver” (p. 11) o ignoran que dichos actos sean una problemática, conllevando

una desvalorización del fenómeno (Misle y Pereira, 2010). Este modo de invisibilizar el acoso resulta alarmante, pues ocasiona un gran desconcierto al momento en que comienza a hacerse evidente, lo cual resulta alarmante, pues no logran controlar la situación de acoso, ya que no se cuentan con las herramientas necesarias para su abordaje (Del Rey y Ortega, 2001).

En relación al bullying, se ha encontrado que en la población venezolana, el término con el que asocian este tipo de conductas de acoso es el “chalequeo” (Pereira y Misle, 2009), el cual es definido coloquialmente como la interacción entre pares basada en chistes y camaradería, lo cual tiene una aceptación en la cultura venezolana. Además, se observa que no sólo se da en la niñez, adolescencia y juventud, si no también en adultos, siendo parte de la idiosincrasia del venezolano, quien demuestra tener una forma de ser jocosa e incluso burlona, con la cual combate el pesimismo y el malhumor; además, se utiliza esta forma de broma como un modo de cubrir formas irónicas y de descalificación del otro, aunado con apodos y atributos discriminatorios, lo cual genera que culturalmente este tipo de comentarios sean aceptados desde la niñez (Sosnoski, 2008).

Autores como Pereira y Misle (2009) y Sosnoski (2008) señalan que existen distintos tipos de chalequeo; específicamente distinguen entre “chalequeo suave” y “chalequeo fuerte” (Pereira y Misle, 2009).

El chalequeo suave hace alusión a aquellas conductas donde existe un acuerdo y confianza entre los participantes, la cual no se realiza de forma persistente (mayor a dos veces), tiene una intención lúdica, suele ser recíproca, no alude a aspectos personales del “chalequeado” y éste debe aceptar ser chalequeado, pues de lo contrario, el mismo cesa (Pereira y Misle, 2009).

Según los reportes de niños y adolescentes entrevistados para una investigación realizada por Sosnoski (2008) en Caracas, Venezuela, este tipo de chalequeo es el que implica “echar broma”, lo cual se ejemplifica en el verbatim de una adolescente de 17 años: “Son los chamos que tripean y se divierten entre ellos mismos” (p.12).

Opuesto a esto, el chalequeo fuerte se asocia a lo que se conoce como acoso escolar (Sosnoski, 2008), ya que en el mismo no hay acuerdo ni confianza entre participantes, ocurre de forma recurrente hacia la misma persona durante períodos prolongados, no se da con una intención lúdica y puede aludir aspectos personales del involucrado, teniendo la intención de causar daño. Además, es importante, que si el “chalequeado” se resiste a la burla, ésta no cesa (Pereira y Misle, 2009).

El chalequeo fuerte se evidencia en el reporte de una adolescente de 14 años, la cual comenta: “es hacer sentir mal, molestar, ser cruel y producir dolor: la forma de pasar el tiempo que tienen algunas personas que a veces se hace cruel y doloroso” (Sosnoski, 2008, p.12).

Con base en esto, se puede decir que el término utilizado coloquialmente en Venezuela como “chalequeo” cambia su concepción en base a ciertos límites, que son establecidos por los propios participantes (Sosnoski, 2008). Este aspecto implica que ésta conducta puede pasar de ser una broma entre compañeros a convertirse en acoso escolar, al transgredir los límites establecidos socialmente. El reporte de una adolescente de 14 años de la investigación de Sosnoski (2008) hace evidente esta distinción: “Me chalequean, pero es un ratico nada más y son mis amigas, pues, la gente no se mete conmigo, porque si dura mucho ya no es chalequeo sino que quieren agarrar a alguien de ‘sopita”” (p. 17).

Sin distinción del término que se emplee para definirlo, sea bullying o chalequeo, las consecuencias que este fenómeno acarrea es una preocupación que se da a nivel mundial. Esta preocupación se debe principalmente a los resultados de las investigaciones realizadas, donde las implicaciones negativas del bullying sobre la salud y el bienestar emocional de los estudiantes involucrados ha resaltado en muchas de ellas, y donde además, se ha encontrado en los estudiantes blanco de agresiones una asociación con suicidio infantil (Mantilla-Ocampo, Meza-Márquez y Salas-Falla, 2009). Esto resalta en casos ocurridos en diversas partes del mundo, como en Estados Unidos en el año de 1999, donde dos jóvenes que sufrían de abusos por parte de sus compañeros, asesinaron a

quince de ellos y posteriormente se suicidaron (Mantilla-Ocampo, Meza-Márquez y Salas-Falla, 2009).

Sin embargo, las muertes o intentos de asesinato producto del bullying no sólo han ocurrido por suicidios de las víctimas, sino por altos niveles de violencia por parte de los agresores, tal como se refleja en un caso venezolano, donde los compañeros de Moralis Liendo intentaron envenenarla por ser la mejor alumna del salón (Arellano, 2008).

Asimismo, se han reportado casos en Baruta, Venezuela, en los que las víctimas involucradas en situaciones de acoso escolar sufren trastornos psicológicos importantes, siendo una influencia para su aparición la vivencia de esta situación (Pereira y Misle, 2009), tal como en el caso de un niño que desarrolló un mutismo selectivo y el de una adolescente que falleció tras desarrollar un trastorno alimentario, producto ambos del acoso existente (Pereira y Misle, 2009).

Es significativo que aparte de los reportes de casos individuales puntuales y llamativos, que hacen evidente el fenómeno del acoso escolar, no existen estadísticos generales de la incidencia de este fenómeno a nivel nacional. Este aspecto se ve evidenciado en el hecho de que las organizaciones que han buscado investigar la incidencia de este fenómeno en Venezuela, lo han realizado con muestras pequeñas; específicamente, los datos reportados por Machado y Guerra (2009), a través de un estudio que fue publicado por el Centro Gumilla, fue realizado con una muestra de 826 estudiantes de educación básica del Área Metropolitana de Caracas, y CECODAP realizó un estudio con 300 estudiantes de planteles ubicados en los cinco municipios del Área Metropolitana, reportando que un 40% de los alumnos encuestados o entrevistados reportaron haber sido víctima de algún tipo de acoso escolar (Cova-Lugo, 2012).

Estos datos representan apenas una pequeña porción del universo conformado por unas 1.839 instituciones existentes en el país, pero que da cuenta de un problema ineludible dentro del sistema educativo y que aún no se refleja en cifras oficiales (Cova-Lugo, 2012).

Frente a estas alarmantes situaciones, resulta importante mencionar el papel que tiene la normativa vigente en Venezuela en relación a este tema. Específicamente, tanto la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) como la Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA, 2007) estipulan dentro de sus artículos el derecho que tiene toda persona a una educación integral y a un buen trato, así como a no sufrir discriminaciones ni maltratos.

En concreto, el artículo 32 de la LOPNNA (2007) expone:

El estado, las familias y la sociedad deben proteger a todos los niños, niñas y adolescentes contra cualquier forma de explotación, maltrato, torturas, abusos o negligencias que afecten su integridad personal. El Estado debe garantizar programas gratuitos de asistencia y atención integral a los niños, niñas y adolescentes que hayan sufrido lesiones a su integridad personal (p. 3).

En este sentido, resulta inquietante que frente a la alta incidencia de violencia y acoso escolar que existe en las instituciones venezolanas, no se reporten aún cifras oficiales del fenómeno, y aún más que a pesar de que existan instituciones públicas como la Fundación Luz y Vida (Bolívar, 2015), se sigan reportando numerosos casos de niños, niñas y adolescentes afectados por el acoso escolar. Esta realidad pone en tela de juicio los esfuerzos que hace tanto el Estado como las instituciones escolares por hacer cumplir las leyes existentes, y establecer sanciones en el debido caso.

Debido a las consecuencias que conlleva el fenómeno para los implicados, la desvalorización por parte de padres y profesores y el escaso cumplimiento de la normativa gubernamental, resulta importante implementar métodos de intervención que ayuden a disminuir y solventar esta problemática, y especialmente validarlos experimentalmente, ya que existen pocas investigaciones que brinden suficiente información empírica (Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia, 2011), que sustenten de manera adecuada que los resultados obtenidos

sean causados por dichas intervenciones; con esto, se busca brindar herramientas que fomenten el bienestar de los alumnos implicados.

Es relevante mencionar, que se han creado diversos modelos de intervención con el objetivo de reducir la problemática del bullying, siendo destacados los modelos de intervenciones curriculares, intervenciones en habilidades sociales y las intervenciones integrales o programas multi-componentes (Rodríguez-Díaz y Mejía-Moreu, 2012).

Los modelos de intervención curricular están orientados a promover una postura anti-acoso en los salones de clase y a desarrollar habilidades en los niños para la resolución de conflictos, incentivando la toma de conciencia del bullying entre los alumnos, y promoviendo así la adquisición de valores (Rodríguez-Díaz y Mejía-Moreu, 2012). A pesar de que son intervenciones atractivas, debido a que requieren la utilización de menor cantidad de recursos personales y esfuerzo, no han demostrado mejoras del problema, al intervenir en un sólo nivel del fenómeno, y son los modelos que menos benefician a los niños menores (Trautmann, 2008).

Las intervenciones integrales o programas multicomponentes, son intervenciones multidisciplinarias realizadas en distintos niveles en la organización del colegio, viendo al bullying como un problema sistémico que reclama la solución en distintos niveles y no proscrito a una sola actividad en clase. A través de estas intervenciones se intenta influir en todo el ambiente escolar, involucrando a todos los individuos que se pueden ver influidos y partícipes del fenómeno, como las víctimas, agresores, padres y profesores (Trautmann, 2008).

A pesar de que dicho modelo trata de incluir mayor cantidad de niveles e intenta acoplarse de mejor manera a la visión sistémica del fenómeno, el mismo no ha evidenciado grandes mejoras, y ha demostrado depender mayormente de la duración del programa, del compromiso de los participantes y del entrenamiento de los profesionales y autoridades presentes en el colegio (Trautmann, 2008), por tanto este es un tipo de intervención que implica la inversión de una gran cantidad de recursos y que a su vez depende de una gran cantidad de factores externos.

En un estudio meta-analítico realizado por Vreeman y Carroll (2007), con el fin de evaluar si algunos tipos de intervenciones podrían disminuir el acoso escolar, se evidenció que sólo 4 de 10 estudios que hicieron uso de intervenciones curriculares mostraron un menor reporte de conductas agresivas, mientras que en aquellos estudios que utilizaron las intervenciones multi-componentes, se encontró que 7 de 10 estudios que hicieron uso de este tipo de intervenciones, evidenciaron un menor reporte de conductas agresivas, pero consiguiendo menor cantidad de efectos positivos en niños más jóvenes. Estos datos resaltan las claras limitaciones que tienen estos tipos de intervención en la disminución de las manifestaciones del acoso escolar.

Por último, las intervenciones en habilidades sociales son programas que integran un conjunto de técnicas derivadas de la teoría del aprendizaje social, la psicología social, la terapia conductual y la modificación de conducta (Lacunza, 2012).

Estos programas se basan en el constructo de habilidades sociales, el cual se refiere en general a un repertorio de capacidades o conductas que permiten interactuar con los iguales de forma efectiva y mutuamente satisfactoria (López, 2008). Sin embargo, este término ha tenido diversas definiciones a través del tiempo; las primeras conceptualizaciones que se hicieron de las habilidades sociales, expresaban que era una capacidad estable y consistente, siendo por tanto una taxonomía conductual, donde se delimitaban a categorías como defensa de los derechos, hacer cumplidos, establecer conversaciones, expresar sentimientos, entre otras. Posteriores postulaciones teóricas, acentúan y defienden la especificidad situacional y contextual de las habilidades sociales, argumentando que el nivel de desarrollo de las mismas varía en función de variables personales, factores ambientales y su interacción (Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008).

Partiendo de estas recientes concepciones teóricas, se puede decir que es inadecuado desarrollar una definición universal y consensuada de las habilidades sociales, ya que lo que se considera como adecuado o competente, varía en

función de situaciones concretas, y depende parcialmente de un marco cultural determinado y patrones comunicacionales variantes, que se modifican dentro de una cultura a otra, e incluso dentro de una misma cultura, en función de variables socio-demográficas como edad, género, clase social y nivel educativo (García-Rojas, 2010). Además, estos comportamientos son evaluados por agentes sociales que lo valoran de acuerdo a normas, reglas y criterios del contexto sociocultural de referencia (Trianes, Blanca, Muñoz, García e Infante, 2002).

Es importante resaltar que, en función de las consideraciones culturales y personales mencionadas, no hay un criterio absoluto de habilidades sociales ni una manera correcta de comportarse que sea universal, a pesar de que se puede demostrar que en contextos experimentales hay una mayor probabilidad de que determinadas conductas logren objetivos concretos. En este sentido, se considera que existe una mayor probabilidad de eficacia en aquellas conductas que son consideradas apropiadas por las personas de su contexto, en función del individuo que la realiza y de la situación particular en que se realizan (García-Rojas, 2010).

A pesar de esta limitante, se han encontrado aspectos comunes en las definiciones realizadas por diversos autores, tal como comentan Caballo (2002), Bravo-Antonio y Herrera-Torres (2011), los cuales expresan las características principales de lo que son las habilidades sociales, específicamente: (a) son características de la conducta, no de las personas, (b) la capacidad de respuesta debe adquirirse, ya que es una conducta, (c) comprenden elementos conductuales, cognitivos y fisiológicos, (d) se manifiestan en situaciones de interacción social, ya que son requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal, y es una característica de la conducta socialmente eficaz (e) no es universal, puesto que es específica a la persona y a la situación, (f) debe contemplarse en el contexto cultural del individuo y en función de las variables situacionales, (g) se basa en la capacidad que tiene el sujeto para elegir libremente su acción, y (h) tiene el fin de obtener un objetivo que puede ser tanto ambiental como personal.

Para comprender el desarrollo de las habilidades sociales, se necesita partir de la base de que la interacción social es parte fundamental de la vida de los humanos y que este desarrollo inicia desde la primera infancia, favorecido por un contexto propicio para ensayar estas habilidades, como el inicio del juego cooperativo, el deseo de ser agradable y la adquisición del lenguaje (López, 2008). No obstante, existen factores que pueden influir de manera positiva o negativa en su desarrollo, como lo son la manera en que los padres emprenden la socialización del niño (Papalia, Wendkos-Olds y Duskin-Feldman, 2010), el género, la personalidad y los estímulos recibidos, por lo que el avance no es igual en todas las personas, siendo particularmente relevante que al ser una habilidad, esta no evolucionará adecuadamente en la ausencia de un apropiada estimulación (López, 2008).

En el infante, el primer grupo de referencia en el inicio de la socialización es la familia, teniendo un peso relevante al ser la base que les proporciona modelos para su repertorio de conductas sociales, como por ejemplo iniciar, mantener y finalizar una conversación y reglas de cortesía (López, 2008), por lo que la seguridad del apego, el aprendizaje por observación de la conducta de los padres y la sensibilidad mutua entre padre e hijo son factores que influyen de manera directa en el desarrollo de las habilidades sociales (Papalia, Wendkos-Olds y Duskin-Feldman, 2010).

Si bien la familia ejerce una importante influencia, desde la infancia se establecen relaciones con otras personas, y el contexto más frecuentado por los infantes es el colegio, donde los pares y los adultos con los que se relacionan tienen también una influencia significativa, ya que en ese período de iniciación escolar, los niños aún no han consolidado sus patrones de actuación (López, 2008). Asimismo, el incorporarse a este nuevo contexto, implica el desprendimiento del primer mundo conocido de los infantes, la familia, lo que los obliga a interrelacionarse con personas nuevas, que demandarán nuevas habilidades (López, 2008).

Por tanto, este establecimiento de nuevas relaciones, aumenta el bagaje conductual de cada persona, a través de mecanismos como el aprendizaje por experiencia directa, por observación, verbal y feedback interpersonales, hasta alcanzar cierto establecimiento en la adolescencia (López, 2008).

Además, resulta relevante que el desarrollo de las habilidades sociales, y la consecución de sus beneficios, está condicionado en parte por variables que no son controladas por los niños, como lo son el contexto social, político y cultural en el que se desenvuelven, debido a que enmarcan las normas sobre las que se evalúa la adecuación o no de las conductas (Trianes, Blanca, Muñoz, García e Infante, 2002). Específicamente, en el caso de Venezuela, existe un contexto repleto de factores de riesgos, debido al alto índice de violencia y el tipo relacional prevalente, los cuales podrían influir negativamente en el adecuado desarrollo de las habilidades sociales, siendo más probable que los niños desarrollen, por modelaje y aprendizaje, un estilo de comportamiento agresivo.

Las personas que actúan de una manera socialmente habilidosa tienen mayor satisfacción personal e interpersonal, pues están capacitadas para relacionarse, solucionar problemas y llevarse bien con los demás, mientras que aquellos que carecen de dichas habilidades sociales tienen el riesgo de no tener amigos, presentar problemas de aislamiento social, rechazo y dificultad para resolver problemas interpersonales (Carrillo, 2013).

Dichas personas consideradas como competentes socialmente se caracterizan por tener un estilo de comportamiento denominado “asertivo”, lo cual implica que poseen una serie de habilidades para dar respuestas correctas ante la interacción social, y tienen a su vez una serie de esquemas mentales que los hacen sentirse bien consigo mismos (Camacho-Gómez y Camacho-Calvo, 2005).

Específicamente, son personas que se caracterizan por conocerse a sí mismas, siendo conscientes de lo que sienten y de lo que desean a cada momento, y por aceptarse incondicionalmente, independientemente de sus logros y de la aceptación de los demás, lo que los lleva a sentirse responsables de su vida y emociones, manteniendo una actitud enfocada a conseguir los objetivos

que se plantean. Además, son capaces de expresar y defender sus derechos, respetando al mismo tiempo los derechos de los demás, así como sus opiniones, deseos y sentimientos (Roca, 2014).

Por otro lado, logran comprender y manejar de manera adecuada sus sentimientos y los de los demás, por lo que no experimentan ansiedad frente a las relaciones interpersonales, siendo capaces de afrontar serenamente los conflictos, los fracasos y los éxitos. Asimismo, eligen a las personas que les rodean y, en forma amable pero firme, determinan quiénes serán sus amigos y quiénes no (Roca, 2014).

El utilizar un estilo de comportamiento asertivo tiene diversos beneficios, entre los que destacan la facilidad para comunicarse, minimizando la probabilidad de que sean malinterpretados sus mensajes, la capacidad de mantener relaciones interpersonales más satisfactorias y favorecer una autoestima sana, fomentando así emociones positivas en sí mismo y en los demás (Roca, 2014).

Aquellas personas que no tienen un estilo de comportamiento asertivo y que por tanto no son competentes socialmente, desarrollan estilos comportamientos que no les permiten mantener relaciones positivas con los demás. Por un lado existen personas tímidas, que pueden llegar a sentirse inferiores y no respetadas, las cuales se asocian con un estilo de comportamiento “Pasivo o Inhibido”, y por otro lado existen personas agresivas, que no respetan a los demás y no toman en cuenta las necesidades y derechos del otro, asociándose esto con un estilo de comportamiento “Agresivo” (Camacho-Gómez y Camacho-Calvo, 2005).

Las personas con un estilo de comportamiento pasivo o inhibido son identificadas por la sumisión, el retraimiento y la tendencia a adaptarse excesivamente a las reglas externas o a los deseos de los otros, sin tomar en cuenta sus propios intereses, sentimientos, derechos, opiniones y deseos (Roca, 2014).

Entre las principales consecuencias de utilizar este estilo de comportamiento destacan la incapacidad para expresar sus sentimientos, opiniones y deseos, o el expresarlos de manera derrotista, mostrándose inseguros o disculpándose constantemente. A su vez, pueden parecerles imposible la expresión de algunas emociones que consideran negativas tales como la rabia o la tristeza, y a veces, ni siquiera se permiten sentir las (Roca, 2014).

Asimismo, son personas que no reconocen sus cualidades ni sus potencialidades, creyendo que son inferiores e insuficientes, a pesar de que no lo sean, y no buscan ni intentan conseguir algunos objetivos por la creencia de que no son capaces o porque no encajan con la visión que tienen de sí mismo, llevándolos a vivir una vida que no se encuentra acorde con sus posibilidades. Por último, suelen tener relaciones interpersonales insatisfactorias ya que mantienen una manera de comportarse que los llevan a ser excesivamente resignados, inhibidos, con miedo a ser rechazados y al vínculo con el otro, siendo incapaces de defender sus derechos, por lo que se comportan con base en las reglas y deseos de otros, dificultando el reconocimiento de lo que quieren y sienten (Roca, 2014).

Por otro lado, las personas con un estilo de comportamiento agresivo se caracterizan por no respetar los derechos, sentimientos e intereses de sus pares, y en su forma más intensa de expresión, se incluyen conductas ofensivas, provocaciones y ataques físicos. Además, son personas conflictivas que se muestran seguras de sí mismas, sinceras y directas pero de forma inadecuada, llegando a herir los sentimientos del otro, ya que expresan sus emociones y opiniones de forma hostil, mostrándose exigentes o haciendo uso de las amenazas (Roca, 2014).

Dicha manera de comportarse parece encontrarse estrechamente relacionada con la rabia excesiva o contraproducente, siendo ambas resultado de la falta de asertividad, es decir, de no saber expresar y defender sus derechos de una manera en la cual se respete y se tome en consideración al otro (Roca, 2014).

A pesar de que en la literatura se especifican tres estilos específicos y delimitados de comportamiento (Roca, 2014), se plantea también que las personas no tienen un patrón único de comportamiento o estilo “puro”, si no que existe una tendencia a comportarse según alguno de estos tres estilos de comportamientos (Castanyer, 2012). Específicamente, resalta que según la situación y la problemática a la que nos enfrentamos, podemos exhibir una u otra conducta, a pesar de que exista una tendencia dentro de nuestro patrón comportamental (Castanyer, 2012).

Se ha considerado la importancia del adecuado desarrollo de las habilidades sociales, en función de que son una parte fundamental en nuestras vidas, ya que el ser humano se encuentra en constante interacción, ya que somos seres sociales y vivimos en sociedad (Roca, 2014), por lo que crear y mantener contactos con otros es una tarea cotidiana ineludible (López, 2008). Las relaciones interpersonales son la principal fuente de bienestar, más también puede convertirse en una mayor causa de estrés y malestar, sobre todo en aquellas personas que carezcan de las mismas (López 2008; Roca, 2014).

Además, aquellas personas que no son competentes socialmente son más propensas al padecimiento de alteraciones psicósomáticas tales como la ansiedad o la depresión, en algunos casos. En relación a esto, el déficit de esta competencia social también lleva a las personas a experimentar frecuentemente emociones de carácter negativo, tales como frustración o rabia, así como también el sentirse rechazados, infravalorados o desatendidos por los demás (Roca, 2014).

Por tanto, es de suma importancia que desde que inicia el desarrollo de estas habilidades en la infancia, se tomen acciones preventivas para que se pueden desarrollar de una manera competente, haciendo intervenciones primarias durante la época escolar, para que así el infante esté preparado para la convivencia con otros, y por consiguiente sea competente para participar en contextos sociales, además, para evitar problemáticas presentes en el contexto educativo como problemas de relación con los compañeros, el aislamiento, falta de solidaridad, agresividad y peleas (López, 2008).

De no poder realizarse intervenciones preventivas, es importante detectar lo más temprano posible, los déficits en habilidades sociales que pueden existir, pues las consecuencias que acarrea pueden conllevar el mantenimiento y agravamiento de problemáticas, que se asocian a sufrimiento, angustia y malestar (Camacho y Camacho, 2005), mientras que su intervención oportuna conllevaría una mejora en la calidad de vida de las personas (Roca, 2014).

Partiendo de la base teórica de que el comportamiento agresivo es el producto del empobrecimiento del desarrollo en el aprendizaje de habilidades o competencias sociales (Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Seoane, 2004), las investigaciones plantean que el adecuado desarrollo de habilidades sociales se requiere para establecer vínculos significativos y gestionar la agresión verbal o física, por lo que intervenir estas habilidades en el medio social del aula, conllevaría una disminución del acoso escolar (Postigo, González, Mateu y Montoya, citado en Díaz-Duarte, León-Galeano, Paz-Realpe y Amaya, 2014).

Este tipo de intervenciones están más orientadas a ampliar los repertorios de conductas que tienen los alumnos, lo que supone el desarrollo de nuevas habilidades y comportamientos alternativos que pueden ser adaptativos (Lacunza, 2012), lo cual lo diferencia de las intervenciones curriculares y las integrales.

Para tales fines, las intervenciones en habilidades sociales suelen utilizar técnicas enmarcadas en el modelo de intervención cognitivo conductual (Compas y Gotlib, 2003). Dicho modelo parte del postulado de que la manera en que las personas interpretan las situaciones, ejerce una influencia en sus emociones y conducta, por lo que el objetivo del modelo es modificar las respuestas que pueden resultar desadaptativas para el sujeto, en función de su entorno, tanto a nivel cognitivo, emocional como conductual (Gomar, Mandil y Bunge, 2010). Para tal fin se utilizan técnicas como el rol-playing, el reforzamiento, el modelaje, entre otros (Compas y Gotlib, 2003).

El modelo cognitivo-conductual considera que existe una interacción compleja entre los sucesos del ambiente y los procesos cognitivos, los afectos, las emociones y la conducta manifiesta dentro de un contexto, donde a su vez se

abarca el ambiente en el que se encuentran y las experiencias previas de la persona (Compas y Gotlib, 2003).

Las técnicas basadas en el modelo cognitivo-conductual tienen como particularidad que son activo-directivas, lo que indica que para que se evidencie un cambio se requiere compromiso y un rol dinámico de los involucrados. Por un lado, aquellos que llevan a cabo la intervención requieren dirección y escucha, buscando generar una relación colaboradora entre los involucrados, y donde su rol sea el de asesorar y acompañar en el camino hacia los cambios que deseen promover, a través de reflexión y acción orientada al presente. Por otro lado, dado que dichas técnicas se basan en el desempeño y la práctica, se enfatiza en que los participantes pongan en práctica los temas tratados, a través de tareas y actividades prácticas, de manera que se interiorice de manera adecuada lo aprendido. Por último, el criterio de efectividad que se utiliza es que se logren las metas propuestas y se obtenga un reporte de una mayor sensación de bienestar por parte de los participantes (Gomar, Mandil y Bunge, 2010).

Según la teoría cognitivo-conductual, el niño, con ayuda de las técnicas planteadas, aprende a descubrir y modificar ideas disfuncionales que interfieren negativamente en su comportamiento y forma de relacionarse con los demás, modificándolas y permitiendo con ello resolver sus conflictos interpersonales, al poner en práctica estrategias basadas en las habilidades sociales (Farez-Barbecho y Trujillo-Brito, 2013).

Asimismo, las intervenciones en habilidades sociales son procedimientos psicoeducativos de formación, más que técnicas terapéuticas individuales, por lo que pueden realizarse en grupos, potenciando así la eficacia de dichos entrenamientos (García Saiz y Gil, 1995, citado en Lacunza 2012). Estas técnicas actúan independientemente del origen de la conducta problema o el malestar que esto genere, ya que pone énfasis en los aspectos positivos de la persona, apuntando al desarrollo de habilidades y comportamientos sociales alternativos y adaptativos, que mejoren el funcionamiento del sujeto en contextos sociales (Lacunza, 2012).

Farez-Barbecho y Trujillo-Brito (2013) realizaron una investigación en la que se buscó establecer el efecto que tiene sobre las manifestaciones del bullying, una intervención basada en estrategias psico-educativas de corte cognitivo-conductual, que buscaban desarrollar habilidades sociales, en niños de nivel socio-económico bajo de una escuela en Ecuador. Para tal fin, aplicaron a 47 niños de quinto grado de primaria, divididos en grupo experimental y control, un cuestionario sobre convivencia escolar antes y después de la aplicación de la intervención; además, realizaron una entrevista estructurada a los profesores y una observación no participada en el patio, corredores, comedor, baños, en la formación y en aula.

En la aplicación previa a la administración de las estrategias, se encontró que existía acoso escolar, tanto en el grupo experimental como control, siendo en mayor frecuencia del tipo físico (peleas, enfrentamientos), seguido del verbal (insultos, malas palabras).

En este sentido, resalta que a pesar de haber encontrado presencia de acoso escolar en ambas condiciones, sólo la profesora del grupo experimental reportó preocupación por las situaciones de acoso, mientras que la profesora del grupo control percibía las situaciones de acoso como situaciones normales que se presentan entre los alumnos.

Antes de iniciar la intervención sobre las habilidades sociales, las facilitadoras explicaron al alumnado el motivo de su presencia y establecieron normas para el adecuado funcionamiento del grupo, seguidamente ahondaron sobre el nivel de conocimiento del alumnado sobre el bullying, y con base en eso, expusieron a los niños el significado del acoso escolar, para así disminuir los pensamientos erróneos sobre el término. Posteriormente, se inició la intervención relacionada con las habilidades sociales, la cual se dividió en diversas temáticas, específicamente se trabajó con la empatía, la autoestima, el respeto, el autocontrol y la asertividad.

Para cada temática, las facilitadoras realizaban diversas actividades, tanto individuales como grupales, en las que se fomentaban el entendimiento y aprendizaje de las diversas temáticas, sin embargo no existía un patrón

persistente entre sesiones, por el contrario en algunas sesiones las facilitadoras realizaban una explicación teórica más exhausta, mientras que en otras le daban la oportunidad al alumnado de expresar su comprensión sobre el tema. Por otro lado, se mantenía que durante cada sesión se realizaban entre tres o cuatro actividades, utilizando diversas técnicas como collages, lectura de historia, rol-playing, actividades de auto-reflexión o ejercicios de respiración.

Los resultados obtenidos por dichos autores señalan que la intervención tuvo un efecto positivo en la disminución de las manifestaciones del bullying. Específicamente, se encontró que hubo una disminución del 48% en el reporte de presencia de peleas entre los niños, y una disminución del 36% del reporte de los insultados en el grupo experimental, mientras que en el grupo control no hubo cambios significativos.

Por tanto, aunque los programas de entrenamiento en habilidades sociales sólo intervengan a nivel individual, y no tomen en cuenta otros factores que influyen en el acoso escolar, como lo es la familia y la comunidad en la que se desenvuelven los niños, tal como lo hacen los modelos de intervención integral, éste será el tipo de intervención que se utilizará en la presente investigación, ya que ha demostrado tener efectos significativos frente a la mejora del desarrollo de las habilidades sociales de los niños, conllevando una disminución de la incidencia del acoso y de una manera más práctica (Lacunza, 2012). En este sentido, se tomará en cuenta que parte de las limitaciones de la investigación es la intervención en un sólo nivel.

Resulta relevante que la UNESCO (citada en Arroyave-Sierra, 2012), propone que el desarrollo de habilidades sociales debería ser un foco en la educación desde los primeros años de crecimiento del niño, y no una intervención que se instaure únicamente en momentos de dificultades, pasando así de un énfasis puramente académico a una apertura integral. Esta propuesta tendría como fin que existiera un equilibrio, de modo que no se desarrolle un niño sólo para ser competentes académicamente, sino también con la capacidad de convivir con respecto y seguridad, aceptar las diferencias entre diversas posturas y lograr

generar soluciones frente a problemas interpersonales de manera asertiva (López, 2008).

En otro sentido, se ha encontrado que estas intervenciones ayudan en general a los niños a relacionarse con sus iguales y poder formar parte de un grupo (Farez-Barbecho y Trujillo-Brito, 2013). Específicamente, ayuda a los acosadores a aumentar su capacidad cognitiva para ser empático con los otros, incrementando los comportamientos pro-sociales, mientras que a las víctimas les brinda herramientas para modificar el desbalance de poder existente en sus relaciones con los demás (Díaz-Duarte, León-Galeano, Paz-Realpe y Amaya, 2014), ya que los ayuda a adaptarse social y psicológicamente a cualquier situación que se le presente, sea esta conflictiva o no (Farez-Barbecho y Trujillo-Brito, 2013), y por último en los observadores promueve la conducta de ayuda, evitando la observación pasiva del acto, las cuales fomentan la perpetuación del comportamiento violento por parte del agresor (Díaz-Duarte, León-Galeano, Paz-Realpe y Amaya, 2014).

Para evaluar la efectividad de este tipo de programa de intervención basado en la concepción de habilidades sociales, se han realizado diversas investigaciones, como el estudio meta-analítico realizado por Vreeman y Carroll (2007) en el cual evaluaron cuatro estudios que utilizaron intervenciones en habilidades sociales.

El análisis de los primeros tres estudios realizados, los cuales utilizaron como muestra a niños de entre 12 y 14 años de edad, no revelaron resultados concluyentes, ya que a pesar de que los maestros reportaban mejoras significativas en la interacción entre pares, el comportamiento en el aula y la preocupación de ellos por los alumnos, se encontraron discrepancias de estos resultados con los auto-reportes de los alumnos.

No obstante, en el cuarto estudio hecho con niños de tercer grado, realizado por DeRosier (2004) en once colegios públicos de primaria ubicados en Carolina del Norte, Estados Unidos, si se observaron diferencias significativas en el reporte tanto de los padres como de los alumnos. Específicamente, se

observaron diferencias significativas en los reportes de pares en cuanto a la disminución de la agresión, ( $p < 0,001$ ), la disminución de la presencia de acoso ( $p < 0,05$ ) y menores afiliaciones antisociales ( $p < 0,05$ ).

En conclusión, en base a lo encontrado en el estudio de Vreeman y Carroll (2007), las intervenciones en habilidades sociales resultan más efectivas en los niños de los primeros años de primaria, lo cual se ve sustentado en la teoría de las habilidades sociales, donde el desarrollo de dichas habilidades debe ser estimulado desde temprana edad, para favorecer así la relación del niño con sus pares, tomando en cuenta el contexto socio-cultural en el que se desenvuelven. Sin embargo, los autores reportan que en los estudios utilizados para el meta-análisis hubo variables extrañas, como las medidas de auto-reporte, las cuales pudieron influir en los resultados obtenidos.

Por otro lado, Pichardo, García, Justicia y Llanos (2008), con el mismo fin de evaluar si las intervenciones en habilidades sociales eran efectivas, administraron el programa ¡Qué divertido es aprender habilidades sociales! a 150 estudiantes (53% niños y 47% niñas), de entre seis y nueve años, cursantes de primero, segundo y tercer grado de educación primaria en un centro educativo en Bolivia, con el objetivo de analizar si su implementación mejoraba la competencia social de los niños evaluados.

Para tal fin, los autores administraron a los alumnos dos cuestionarios destinados a medir habilidades sociales y socialización; para la medición de las habilidades sociales se utilizó la Escala de Conducta Social en la Escuela (SSBS) de Merrell (citado en Pichardo, García, Justicia y Llanos, 2008), mientras que para evaluar la socialización se administró la Batería de Socialización (BAS-2) de Moreno y Martorell (citado en Pichardo, García, Justicia y Llanos, 2008). La administración de los cuestionarios se realizó al inicio del año escolar, seguidamente se dividieron los alumnos entre grupo control y experimental de manera aleatoria, y al finalizar la administración del programa al grupo experimental, se volvieron a administrar los cuestionarios a ambos grupos.

Al grupo experimental se le administró el programa ¡Qué divertido es aprender habilidades sociales! Durante ocho meses, con una frecuencia de dos veces por semana (75 minutos cada sesión), el cual fue elaborado por los autores con base en las necesidades de la muestra objetivo, las cuales se conocieron a través de un análisis descriptivo que realizaron al inicio de la investigación, que tenía como finalidad conocer las características de la muestra, para así realizar un análisis de las necesidades. El programa está basado en cinco dimensiones, las cuales son habilidades sociales básicas, habilidades para hacer amigos, habilidades de conversación, habilidades para expresar sentimientos y emociones, y solucionar problemas; para alcanzar el objetivo de adquirir dichas habilidades, se hace uso de instrucciones verbales, modelado, rol-playing, reforzamiento y tareas.

Resalta que los autores exponen que el programa puede ser administrado por el tutor del curso, el psicólogo y/o psicopedagogo, haciendo la aclaratoria de que el encargado de administrarlo debe tener conocimientos teóricos de habilidades sociales, para así obtener mejores resultados, pues se trabaja tanto con las conductas verbales como no verbales de cada habilidad. Asimismo, sugiere que las sesiones se realicen con un máximo de 15 alumnos, con el fin de facilitar el contacto entre el facilitador y los niños, y de los niños entre sí.

Los resultados obtenidos por los autores, muestran que en las medidas pre-test no hubo diferencias significativas en cuanto a la socialización y la competencia social (conformada por relación con los iguales, autosugestión-obediencia, rendimiento académico), más si hubo diferencias significativas en competencia antisocial total, específicamente en las subescalas hostilidad-irritabilidad y antisociabilidad-agresividad, donde los alumnos del grupo experimental obtuvieron puntuaciones más altas, en comparación con el grupo control, lo cual se debe a que la institución pidió que el grupo con mayor frecuencia de comportamientos disruptivos conformaran el grupo experimental.

En las medidas post-test, se encuentra que en relación al factor de habilidades sociales el grupo experimental obtuvo puntuaciones significativamente más altas en todas las sub-escalas y en la puntuación total de competencia social,

en relación al grupo control, siendo estos resultados significativos en todos los casos ( $p < 0,001$ ); por otro lado, no se encontró diferencias significativas en cuanto a competencia antisocial entre grupo experimental y control. Asimismo, se observó un aumento significativo ( $p < 0,001$ ) de las puntuaciones del post-test del grupo experimental, en comparación con sus puntuaciones en la medida del pre-test, en todos los factores de competencia social así como en la puntuación total de dicho factor.

Los resultados obtenidos por los autores indican que los alumnos a quienes se les administró el programa de intervención mostraron mayor capacidades para llevarse bien con sus pares, obedecían más las normas y reglas sociales, habían mejorado sus relaciones interpersonales y mostraban una mayor sensibilidad social, en comparación con los del grupo control; asimismo, mostraron una disminución en la agresividad, terquedad, apatía y retraimiento, en comparación con el grupo control. En este sentido, se puede decir que el programa de intervención tuvo el efecto esperado, al lograr que los alumnos adquirieran o mejoraran habilidades sociales que fueran percibidas adecuadas dentro de su contexto.

El modelo de intervención en habilidades sociales ha servido como base para desarrollar diversos programas de intervención, como lo son “Ser persona y relacionarse” (Segura, 2003), “¡Qué divertido es aprender habilidades sociales!” (Llanos-Baldivieso, 2006), y “Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO)” (Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia, 2011).

En primer lugar, el programa “Ser persona y relacionarse” está dirigido a estudiantes de secundaria, tiene una finalidad preventiva, teniendo como objetivo mejorar las relaciones interpersonales entre los alumnos, y con ello prevenir problemas sociales. Para tal fin, proponen trabajar los tres factores que consideran indispensables para generar buenas relaciones interpersonales, los cuales son cognitivo, moral y control emocional, siendo en éste último donde se incluyen las habilidades sociales (Segura, 2003).

Este programa busca abarcar tres grandes elementos, los cuales no están contemplados en la presente investigación, tales como los cognitivos y moral. Además, a pesar de que Segura (2003) expone que el programa ha tenido excelentes resultados, no se presenta validación empírica que sustente sus reportes, lo que no permite confirmar dichos resultados, ni conocer de manera adecuada el correcto procedimiento a seguir para la administración del programa.

El programa “¡Qué divertido es aprender habilidades sociales!” fue aplicado en Bolivia y está dirigido a estudiantes del primer ciclo de educación primaria. El programa tiene como objetivo incrementar las habilidades sociales de los alumnos y mejorar las relaciones sociales de los mismos, con el fin de promover conductas asertivas y sociales (Llanos-Baldivieso, 2006). Específicamente, el programa consta de seis unidades: (a) habilidades sociales básicas, (b) habilidades para hacer amigos, (c) habilidades sociales de conversación, (d) habilidades para expresar sentimientos y (e) habilidades de solución de problemas.

Dicho programa está compuesto por cinco técnicas, las cuales se utilizan en cada una de las sesiones, en el siguiente orden: instrucción verbal, modelado, rol-playing y reforzamiento, tarea y revisión de tareas, con el objetivo de maximizar el impacto, durabilidad y generalización del efecto de la intervención.

Por último, el programa “Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO)” (Carrillo, 2013) está dirigido a niños entre 9 y 12 años y tiene como objetivo principal enseñarle a los alumnos conductas adaptativas y disminuir las desadaptativas, mediante la enseñanza de habilidades sociales con un entrenamiento sistemático y concreto (Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia, 2011). Dicho programa parte de la base teórica de que el comportamiento agresivo es el producto del bajo desarrollo en el aprendizaje de habilidades o competencias sociales, lo cual se manifiesta en dichas conductas agresivas (Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Seoane, 2004).

El programa JAHSO (Carrillo, 2013) busca desarrollar en los niños habilidades sociales, considerando que para los autores una persona con habilidades sociales se caracteriza por ser a su vez competente socialmente y

utilizar un estilo de comportamiento asertivo en las relaciones. Para ello, durante del aplicación del programa se fomenta que los niños se comporten de forma asertiva, en contraposición con estilos agresivos y pasivos. Estos fines se logran a través de estrategias de enseñanzas basadas en el modelo cognitivo-conductual, como lo son instrucciones, modelados, rol-playing, retroalimentación, reforzamiento y tareas para la casa (Carrillo, 2013).

En este programa se busca introducir a los alumnos en el constructo de las habilidades sociales, a través de una serie de actividades alrededor de siete módulos: (a) introducción a las habilidades sociales: estilos de comportamiento, (b) hacer y recibir cumplido, (c) expresar sentimientos positivos y negativos, (d) iniciar, mantener y finalizar conversaciones, (e) hacer y rechazar peticiones, (f) hacer y afrontar las críticas y (g) solución de problemas interpersonales.

Cada uno de los módulos mencionados cuenta con una misma estructura, desarrollándose de una forma secuencial de la siguiente manera: se inicia explicando la definición de la habilidad a tratar en el módulo, luego se indica la importancia de dicha habilidad, y con esa base explicar los pasos necesarios para llevarla a cabo. Seguidamente, se dan una serie de ejemplos para comprobar la comprensión de lo expuesto, y así comenzar a realizar las actividades grupales que fomenten en el alumnado el desarrollo directo de la habilidad, para cerrar con una reflexión sobre lo tratado, y por último, se le envían asignaciones para la casa, para que pongan en práctica de manera individual lo aprendido durante el módulo.

El programa JAHSO (Carrillo, 2013) tiene objetivos y logros particulares para cada uno de los 7 módulos, sin embargo los objetivos generales en los que se basa el programa en general son:

proporcionar al alumnado las habilidades necesarias para implicarse en relaciones positivas, enseñar cómo hacer amigos y cómo mantener amistades, aprender a valorar la asertividad y sus ventajas frente a respuestas agresivas o pasivas, mejorar la comunicación verbal y no verbal, aumentar el lenguaje positivo en las interacciones con los demás, educar al alumno para que tome en cuenta el punto

de vista del otro, aprender a expresar la propia opinión, sentimientos, deseos, gustos y preferencias de forma apropiada, identificar los sentimientos propios y ajenos, aprender a iniciar, mantener y finalizar conversaciones, defender el derecho a decir 'no', solicitar a otras personas cambios en alguna conducta concreta, responder de forma adecuada a las críticas, aprender a controlar la conducta ante insultos u ofensas, aprender a respetar y a que nos respeten y por último, identificar problemas interpersonales y buscar soluciones pacíficas y justos (p. 10).

Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia (2011), para evaluar el efecto del programa JAHSO, utilizaron una muestra de 193 estudiantes (83 niños y 110 niñas), con edades comprendidas entre 9 y 14 años, seleccionados de entre 5º grado y 2º año de bachillerato, de dos colegios privados de Granada, España.

A los alumnos seleccionados se les aplicó inmediatamente antes y después de la administración del programa dos cuestionarios con el fin de medir tanto ansiedad social como acoso escolar. Para la medición de la ansiedad social los autores utilizaron el "Cuestionario de interacción social para niños-III" (CISO-NIII), siendo ésta la tercera versión del cuestionario, la cual fue modificada por Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia (2011), aunque empezó a elaborarse en el año 2007 por Caballo, González, Alonso e Irurtia; mientras que, para medir el acoso escolar se utilizó el "Cuestionario Multimodal de acoso escolar" (CMAE-I) creado por Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia (2011).

Los autores evaluaron el efecto del programa en relación al acoso escolar, en base a las diferencias de medias del pre-test y el post-test. Los autores encontraron un efecto moderado en los factores de acosado ( $d=0.43$ ) y acosador ( $d=0.39$ ), habiendo en ambos casos una disminución de la media en el post-test, en comparación con el pre-test; y un efecto alto en el factor de observador activo en defensa del acosado ( $d=1.09$ ), aunque en este último factor la media en la medida de post-test disminuyó, en comparación con la del pre-test, aun cuando se esperaba que aumentara.

Tanto el programa “¡Qué divertido es aprender habilidades sociales!” (citado en Llanos-Baldivieso, 2006) como el programa “Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO)” (citado en Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia, 2011), plantean actividades y metodologías semejantes, por lo que para la elección del programa a utilizar en la presente investigación, se utilizará el criterio de validez y actualidad.

El programa “Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO)” (citado en Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia, 2011) ha sido investigado y administrado por autores españoles que tienen una amplia trayectoria de investigación sobre el tema del acoso escolar, resaltando los estudios realizados por éstos para tener un mejor entendimiento del fenómeno (Calderero, Caballo y Salazar, 2011), así como una medición más exacta, a través de la creación de un instrumento de medida que se ha ido modificando para su mejora (Caballo, Arias, Caldero, Salazar e Irurtia, 2011). Asimismo, los autores encontraron resultados significativos en la muestra española (Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia, 2011), en una investigación realizada en el 2011, por lo que está más actualizada que la realizada por Llanos-Baldivieso (2006). Por tanto, el programa a evaluar en la presente investigación será “Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO)” (citado en Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia, 2011).

Con base en la información recabada y planteada, resalta que el fenómeno del bullying conlleva repercusiones importantes, tanto sociales como individuales, en los niños inmersos en dicha problemática, así como en sus familias y contexto en general, lo que evidencia la importancia de realizar estudios donde se busque disminuir la incidencia de dicho fenómeno.

Asimismo, es importante realizar la investigación en un contexto escolar donde se haya evidenciado la existe de esta problemática. Según la investigación cualitativa realizada por Pérez y Pocaterra (2013), en los colegios públicos de la ciudad de Caracas, Venezuela, se evidencia que existe en primer lugar altos niveles de acoso y violencia escolar, así como también un desconocimiento del

significado del bullying y una ineficacia de las normas y sanciones de estos colegios, lo que refuerza la manifestación y prolongación del acoso escolar.

Tal es el caso de la U.E.E. Lino de Clemente, ubicada en Caracas, Venezuela, la cual fue parte de una investigación realizada por Pérez y Pocaterra (2013), donde se encontró que la dinámica interna existente en dicha institución está cargada de violencia entre todos los actores involucrados. Dicha dinámica es corroborada por la Coordinadora de Actividades Complementarias, Nelly García (comunicación personal, Octubre 08, 2015), quien tiene 29 años laborando dentro de la institución.

Por tanto, la presente investigación está dirigida a establecer la efectividad del programa de intervención Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO) sobre las manifestaciones del acoso escolar, incluyendo las intimidatorias, la victimización recibida y las de observador activo en defensa del acosado, en un colegio público de Caracas de nivel socio-económico bajo.

# Método

## Problema de investigación

¿Cuál es el efecto del programa de entrenamiento en habilidades sociales “Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO)” sobre las manifestaciones de bullying (comportamientos intimidatorios, victimización recibida, y observadores activos en defensa del acosado) en alumnos de 9 a 12 años, en un colegio público de Caracas?

## Hipótesis General

El programa de entrenamiento en habilidades sociales “Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO)” reduce las manifestaciones de bullying (comportamientos intimidatorios, victimización recibida, y observadores no activos en defensa del acosado) en alumnos de 9 a 12 años, en un colegio público de Caracas.

## Hipótesis específicas

1. Las puntuaciones obtenidas en los factores de comportamientos intimidatorios (acosador) y victimización recibida (acosado) en la medida de post-test del grupo experimental disminuyen significativamente en comparación con las medidas de pre-test del mismo.
2. Las puntuaciones obtenidas en el factor de observador activo en defensa del acosado en la medida de post-test del grupo experimental aumentan significativamente en comparación con las medidas de pre-test del mismo.
3. Las puntuaciones obtenidas en los factores de comportamientos intimidatorios (acosador) y victimización recibida (acosado) en la medida de post-test del grupo experimental disminuyen significativamente en comparación con las medidas del post-test del grupo control.
4. Las puntuaciones obtenidas en el factor de observador activo en defensa del acosado en la medida de post-test del grupo experimental aumentan significativamente en comparación con las medidas de post-test del grupo control.

5. Las puntuaciones obtenidas en los factores de victimización recibida (acosado), comportamientos intimidatorios (acosador) y observador activo en defensa del acosado en la medida de pre-test del grupo experimental no varían significativamente en comparación con las medidas de pre-test del grupo control.
6. Las puntuaciones obtenidas en los factores de victimización recibida (acosado), comportamientos intimidatorios (acosador) y observador activo en defensa del acosado en la medida de post-test del grupo control no varían significativamente en comparación con las medidas de pre-test del mismo.

## **Definición de variables de investigación**

1. Variable independiente:

*Programa de intervención en habilidades sociales “Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO)”*

**Definición conceptual:** Conjunto de estrategias pedagógicas y psico-educativas, en formato grupal con las que se busca enseñar habilidades sociales a los niños, basándose en la concepción del bullying como determinado por un bajo desarrollo del aprendizaje de la competencia social (Díaz-Aguado, Martínez y Martín; Sutton y Smith, citado en Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia, 2011).

**Definición operacional:** Implementación (grupo experimental) o no implementación (grupo control) de explicaciones y actividades, propuestas en el programa Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO) desarrollado por Carrillo (2013), dividido en 7 módulos, relacionados con contenidos del constructo de las habilidades sociales, los cuales son: (a) introducción a las habilidades sociales, (b) iniciar, mantener y finalizar conversaciones, (c) hacer y recibir cumplidos, (d) expresar sentimientos positivos y negativos, (e) hacer y rechazar peticiones, (f) hacer críticas y afrontar críticas y (g) solución de problemas interpersonales. Dichos módulos serán aplicados durante 7 sesiones al

grupo experimental (Para mayor detalle del programa JAHSO ver Apartado de Instrumentos o Anexos D y E)

## 2. Variable dependiente

### *Bullying*

**Definición conceptual:** Comportamiento agresivo que intenta herir, producir daño o malestar a otro individuo o víctima, con la particularidad de que la agresión realizada por el agresor se repite a lo largo del tiempo y la relación entre los implicados es asimétrica (Olweus, citado en Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia, 2011).

Este fenómeno está conformado por tres participantes, y dicha división de roles se le denomina “Triángulo del bullying” (Arellano, 2008), donde se encuentran el agresor, la víctima y el observador, quienes poseen características distintas con respecto a los comportamientos particulares que ejercen dentro la dinámica del fenómeno (Arellano, 2008).

La victimización recibida se refiere a la exposición reiterada a acciones negativas por parte de una o más personas, a lo largo del tiempo (Olweus, citado en Pérez, 2005), y es el tipo de comportamiento que se asocia a la víctima.

Los comportamientos intimidatorios, son referidos como las acciones de persecución física o psicológica que realiza un alumno, a veces en grupo, contra otro quien se percibe en situación de desventaja, y se elige como víctima de repetidos ataques (Olweus, citado en Pérez, 2005), y este es el tipo de comportamiento que ejerce el agresor o acosador.

Por último, el observador activo en defensa del acosador o también llamado observador proactivo, es aquel que por estar consciente del sufrimiento padecido por la víctima, busca detener la agresión por cualquier medio. Para tal fin, se basa en pensamiento morales, mediante conductas de defensa tales como interrumpir las conductas de acoso a través del diálogo directo entre el agresor y la víctima, intervenir directamente en la conducta de acoso, o más comúnmente buscar el

apoyo de una autoridad, la cual asuma sus mismas normas morales (Cuevas-Jaramillo y Marmolejo-Medina, 2014).

**Definición operacional:** Puntaje total obtenido en el Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) de Caballo, Caldero, Arias, Salazar e Irurtia (2012; Ver Anexo A), el cual consta de 3 de los 5 factores originales, los cuales son victimización recibida (acosado), comportamientos intimidatorios (acosador) y observador activo en defensa del acosado, a la cual se responde a través de una escala tipo Likert de 1 a 4 (1= nunca; 2= pocas; 3= bastantes 4= muchas).

La victimización recibida (acosado) será el puntaje obtenido producto de la sumatoria de los puntajes asignados por el sujeto en los ítems correspondientes al factor “victimización recibida” del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE – IV) de Caballo, Caldero, Arias, Salazar e Irurtia (2012). Factor que consta de 10 ítems, siendo el puntaje máximo 40 puntos y el puntaje mínimo 10 puntos, donde un mayor puntaje está asociado con un mayor grado de victimización.

Los comportamientos intimidatorios (acosador) será el puntaje obtenido producto de la sumatoria de los puntajes otorgados por el sujeto en los ítems correspondientes al factor “comportamientos intimidatorios” del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) de Caballo, Caldero, Arias, Salazar e Irurtia (2012). Factor que consta de 10 ítems, siendo el puntaje máximo 40 puntos y el puntaje mínimo 10 puntos, donde mayores puntajes se asocian con un mayor número de comportamientos intimidatorios en la escuela.

El observador activo en defensa del acosado será el puntaje obtenido producto de la sumatoria de los puntajes otorgados por el sujeto en los ítems correspondientes al factor “observador activo en defensa del acosado” del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) de Caballo, Caldero, Arias, Salazar e Irurtia (2012). Consta de 6 ítems, siendo el puntaje máximo 24 puntos y el puntaje mínimo 6 puntos, donde menores puntajes se asocian con mayor número de conductas de observación en defensa del acosado.

### 3. Variables a controlar

**Variables ambientales:** Aquellas variables relacionadas con el contexto en donde se desarrolla el estudio, como luz y temperatura (Arnau-Gras, 1979).

*Técnica de control:* Se utilizó la técnica de eliminación (Kerlinger y Lee, 2002), manteniendo constante las condiciones del ambiente durante la administración de los cuestionarios y el programa de intervención, realizándolos siempre dentro del salón habitual de clases y a la misma hora, siendo el mismo salón de clase y grupo de pares, con la presencia de la profesora guía.

**Variables de procedimiento:** Hace referencia a la manera en que se entrega los materiales de las tareas a los sujetos participantes, y las instrucciones que son impartidas para su realización (Arnau-Gras, 1979).

*Técnica de control:* Para que esta variable no causara un efecto indeseado se leyó dos veces las instrucciones, a fin de que fueran entendidas por todos los sujetos y se les pidió a algunos sujetos que la explicaran, a fin de comprobar que habían sido entendidas (Arnau-Gras, 1979).

**Variables de sujeto:** Recogen las características biológicas, psicológicas y sociológicas de los sujetos participantes (Arnau-Gras, 1979).

*Técnica de control:* Se controló solamente la reactividad situacional que puede producirse por sentir que están siendo observados (Arnau-Gras, 1979), esto se logró al tener grupos naturales y trabajar en su medio ambiente habitual. No se controlaron características de personalidad ni trastornos clínicos previos de los sujetos.

**Variables del experimentador:** Hace referencia a la influencia que el investigador puede tener sobre los datos obtenidos, y al efecto del experimentador como persona, el cual al interactuar con los sujetos, proyecta sus características personales, las cuales pueden producir un sesgo importante sobre los participantes (Arnau-Gras, 1979).

*Técnica de control:* Según Arnau-Gras (1979) estos errores se distribuyen al azar a lo largo de todos los sujetos, por lo que no es una varianza sistemática que afecte significativamente sobre los resultados.

### **Edad**

*Técnica de control:* Se usó la técnica de eliminación de variables (Kerlinger y Lee, 2002), delimitando el rango al seleccionar sujetos de edades comprendidas entre los 9 y 12 años.

### **Género**

*Técnica de control:* Se utilizó la técnica de eliminación de variables (Kerlinger y Lee, 2002), al trabajar con salones donde se espera que las proporciones de niños y niñas se encuentren balanceados dentro de los mismos.

### **Tipo de investigación**

La presente investigación, según el grado de control de las variables, es de tipo cuasi-experimental, pues siguiendo los criterios establecidos por Sierra-Bravo (1988) se puede controlar o manipular la variable independiente, pero no se cumple completamente el criterio de la triple aleatorización. Específicamente, se puede asignar aleatoriamente los tratamientos a los grupos, pero seleccionando a los sujetos participantes de manera intencional, a partir de grupos intactos o naturales, incumpliendo así el criterio de selección aleatoria de los sujetos a partir de la población y el de asignación aleatoria de los participantes a los grupos.

Específicamente, los grupos con los que se trabaja están conformados por alumnos de aulas de clase intactas, de la Unidad Educativa Lino de Clemente, seleccionando al azar a cuáles de ellos se les administra el programa de intervención y cuáles quedan como grupo control.

Asimismo, estas investigaciones son desarrolladas en escenario naturales, lo que limita el control completo de las variables extrañas (Sierra-Bravo, 1988), aspecto que disminuye la validez interna del estudio. A su vez, la investigación es de campo, dado que busca cumplir con el objetivo de investigación en un

ambiente social real (Kerlinger y Lee, 2002). En este sentido, la investigación se realiza en un colegio donde el fenómeno se desarrolla, para así evaluarlo e intervenirlo en el contexto real.

Según el nivel de conocimiento de la variable, el tipo de investigación es explicativa (Grajales, 2000), ya que pretendió conducir a un sentido de comprensión o entendimiento de un fenómeno, buscando las causas de los eventos físicos o sociales. De este modo, pretende responder el por qué ocurre y en cuáles contextos, por lo que son más estructurados y requieren control.

## **Diseño de investigación**

El diseño utilizado fue un pre-test y pos-test de grupos intactos, el cual se caracterizó por tener dos niveles, presencia y ausencia, donde al grupo experimental se le implementó la variable independiente, en este caso el programa de intervención en habilidades sociales (presencia), mientras que al grupo control no se le administró dicho programa (ausencia), y donde a ambos grupos se le administraron mediciones de la variable dependiente antes y después de la presencia/ausencia del tratamiento (Castro, 1979).

Con este diseño se pudieron realizar cuatro comparaciones, a fin de concluir si la variable independiente tuvo un efecto significativo sobre las variables dependientes (Castro, 1979). A saber, las cinco comparaciones fueron (a) pre-test experimental vs pre-test control, (b) pre-test experimental vs post-test experimental, (c) pre-test control vs post-test control y (d) post-test experimental vs post-test control.

## **Población y muestra**

La presente investigación estuvo dirigida a la población infantil entre 9 y 12 años, cursantes de entre cuarto y quinto grado de educación básica, en la U.E.E. Lino de Clemente, siendo esta una institución pública ubicada en el Municipio Baruta, en Caracas, Venezuela, donde se ha encontrado una alta incidencia tanto

del acoso escolar como de violencia escolar (Pérez y Pocaterra, 2013). Específicamente, se ha reportado que existen altos niveles de violencia entre los escolares e intra-familiar “Muchas veces la violencia no se ve dentro del colegio, pero tú los ves que salen de clases y se agreden afuera, una vez hasta se lanzaron botellas” (Nelly García, comunicación personal, Octubre 08, 2015). A su vez, comentó que existen manifestaciones de acoso escolar, tales como burlas y agresiones verbales y físicas, “Los niños siempre se andan burlando de los gorditos, los que usan lentes, los que son como diferentes” (Nelly García, comunicación personal, Octubre 08, 2015).

En cuanto a la muestra para la prueba piloto se determinó de manera aleatoria el grado escolar en donde se aplicará el cuestionario. Específicamente, se hizo un muestreo por conglomerado (Argibay, 2009), donde se seleccionó al azar un conglomerado o grupo más amplio de interés, dentro de la población estudiantil de la institución; los conglomerados de interés fueron los grados escolares de tercero, cuarto y quinto grado de primaria, por la edad correspondiente a los estudiantes de dichos niveles.

El tamaño de la muestra para la prueba piloto fue de 30 alumnos, considerando el criterio de cinco sujetos por ítem planteado en Kerlinger y Lee (2002) y que dicha prueba se realizó sólo para una de las tres dimensiones de la escala (Observador activo en defensa del acosado), la cual consta de 6 ítems.

En cuanto a la muestra definitiva, la misma estuvo conformada por las dos secciones del grupo de cuarto grado de primaria de la U.E.E. Lino de Clemente. Esta muestra se eligió de manera intencional mediante un muestreo propositivo (Argibay, 2009), con base a la presencia de manifestaciones claras del bullying que fueron registradas por las autoridades de la institución en dicho grado.

A los salones de cuarto grado se les aplicó los cuestionarios y/o el programa de intervención, dependiendo de si correspondían al grupo experimental o control. Esta asignación de la aplicación o no de la intervención fue realizada de manera aleatoria.

El tamaño de la muestra definitiva, tanto del grupo experimental como control, dependió de la cantidad de alumnos inscritos por salón, ya que al ser grupos intactos, este aspecto no se pudo controlar o modificar. El promedio de estudiantes por salón era de aproximadamente de 34 alumnos (Nelly García, comunicación personal, Octubre 08, 2015), a pesar de esto, algunos representantes se negaron a que participaran en la investigación, por lo que no firmaron el consentimiento informado; a causa de esto, el grupo control contó con 17 alumnos y el grupo experimental con 23 alumnos.

## **Instrumentos**

### **Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO)**

Programa de intervención centrado en las habilidades sociales, utilizado con el objetivo de intervenir y prevenir la ansiedad y el acoso escolar (Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia, 2011). Dicho programa está compuesto por explicaciones teóricas y actividades, las cuales se encuentran detalladas en un manual para el facilitador (Ver Anexo D) y en un cuaderno para el alumno (Ver Anexo E), y está destinado a introducir y entrenar a los alumnos en habilidades sociales, a través de siete módulos, los cuales comprenden diversos objetivos:

1. “Introducción a las habilidades sociales: estilos de comportamiento”: Tiene como objetivos principales evidenciar la importancia de las habilidades sociales, diferenciar entre estilos de comportamientos (agresivo, pasivo y asertivo), comprender y practicar la asertividad y por último, fomentar conductas asertivas (Carrillo, 2013).
2. “Hacer y recibir cumplidos”: se enfoca en aprender y practicar las habilidades necesarias para expresar y recibir refuerzo positivo mediante cumplidos, entender la importancia del lenguaje positivo en las relaciones sociales, aprender a valorar positivamente a los demás y sentirte valorado por ellos, fomentar el hacer cumplido a los demás, hacer que las relaciones con los demás sean más agradables y finalmente, mejorar nuestra autoestima y la de los demás (Carrillo, 2013).

3. “Expresar sentimientos positivos y negativos”: abarca los objetivos aprender a identificar sentimientos, desarrollar la capacidad de generar sentimientos positivos y disfrutar de ellos, aprender a comunicar y controlar los sentimientos negativos, saber qué hacer cuando alguien expresa sentimientos, comprender los sentimientos propios y ajenos, y fomentar la expresión de sentimientos positivos y negativos a los demás (Carrillo, 2013).
4. “Iniciar, mantener y finalizar conversaciones” busca que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para iniciar, mantener y finalizar conversaciones, proporcionar la oportunidad para establecer contactos sociales, hacer que el alumno compruebe la importancia de responder adecuadamente cuando otro niño quiere mantener una conversación con él, aprender a hacer preguntas para iniciar, mantener conversaciones con los demás, y fomentar y motivar al alumno a relacionarse en el contexto escolar y fuera de él (Carrillo, 2013).
5. “Hacer y rechazar peticiones”: tiene como objetivos fundamentales aprender a diferenciar entre peticiones razonables u honestas de las que no lo son, saber pedir favores y ayuda a los demás, organizar y verbalizar los deseos y necesidades de forma clara y apropiada, motivarles para poner en práctica la habilidad siguiendo los pasos recomendados, saber qué es rechazar peticiones o decir “no”, conocer la importancia de rechazar peticiones de forma adecuada y ser capaces de negar peticiones de forma adecuada (Carrillo, 2013).
6. “Hacer críticas y afrontar críticas”: busca que los niños logran diferenciar entre críticas bien intenciones o constructivas y malintencionadas o destructivas, perder el miedo a expresar críticas, identificar situaciones o momentos en los que es necesario expresar una crítica, conocer la importancia de aprender a expresar críticas y afrontarlas de forma adecuada, aprenderá a aplicar la habilidad tanto de expresar críticas como enfrentarlas en situaciones de la vida cotidiana, reducir la

frecuencia en que nos formulan críticas malintencionadas, y aprender a respetar a los demás y a que nos respeten (Carrillo, 2013).

7. “Solución de problemas interpersonales”: tiene como objetivos principales adquirir las estrategias necesarias para resolver problemas, aumentar la eficacia personal del alumnado en la habilidad de resolver los problemas de forma independiente, enseñar a desarrollar los pasos necesarios para solucionar un problema, desarrollar la creatividad en la búsqueda de soluciones, aprender a reflexionar sobre las consecuencias de una determinada solución y promover en general respuestas asertivas y racionales y frenar la respuesta agresiva inmediata, relacionarnos mejor y sentirnos más a gusto con nuestras relaciones con los demás, y evitar conflictos y discusiones por cosas sin importancia (Carrillo, 2013).

Los siete módulos se desarrollan secuencialmente con un formato común, comenzando con un objetivo específico que se espera alcancen los alumnos, luego se especifica la definición sobre la habilidad a tratar, de modo que se amplíe, precise y estimule la información que el alumnado tiene sobre la misma, mediante preguntas, instrucciones o explicaciones; seguidamente, se plantea la importancia de la habilidad, donde el alumno debe evaluar la utilidad práctica y las ventajas de la misma en la vida cotidiana. Posteriormente, se le explican a los niños los pasos que se necesitan para llevar a cabo la habilidad, junto con ejemplos para comprobar el entendimiento de dicha información, para así dar entrada a la práctica, donde se realizan actividades grupales, con el objetivo de desarrollar la habilidad en el alumnado, fomentando una reflexión final sobre lo aprendido. Por último, se envían tareas para la casa, donde el alumno debe poner en práctica la habilidad aprendida en cada sesión (Carrillo, 2013).

Para alcanzar los objetivos mencionados anteriormente, se emplearon estrategias de aprendizaje basadas en técnicas cognitivas y conductuales, tales como modelado, rol playing, feedback, reforzamiento y tareas para la casa (Carrillo, 2013).

Para los fines de esta investigación el programa Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO) fue adaptado por las autoras del proyecto al español-venezolano, con el fin de que el material requerido para realizar las actividades fuera comprensible para todos los estudiantes de la muestra.

Seguidamente, tanto el manual del facilitador como el cuaderno del alumno del programa JAHSO, fue validado por jueces expertos, especialistas en el área de psicología escolar, con el objetivo de revisar, en primer lugar, los contenidos que se desarrollan en cada uno de los módulos, en caso de que se requiriera algún ajuste de las habilidades sociales a entrenar, tomando en cuenta la sociedad en la cual nos encontramos inmersos; y en segundo lugar, las modificaciones en el lenguaje realizadas por las autoras del proyecto, a fin de validar que las mismas fueran adecuadas para la muestra.

Tras la revisión de la evaluación de los jueces expertos, se hicieron modificaciones concernientes al nivel de especificación del manual del facilitador del programa JAHSO, agregando explicaciones más detalladas sobre los pasos que debe seguir el facilitador durante la administración del mismo. Asimismo, se realizaron cambios en la redacción y se sustituyeron palabras, para que las explicaciones y actividades del programa resultaran más adecuadas para la muestra objetivo. Por ejemplo, se sustituyó la palabra “pueblo” por “comunidad”, “demandar” por “exigir”, “enfadado” por “molesto”, entre otras.

#### **Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE – IV)**

Escala construida por Caballo, Caldero, Arias, Salazar e Irurtia (2012), siendo esta la última versión del “Cuestionario multimodal de interacción escolar” (CMIE-IV). Tiene la finalidad de medir y evaluar el acoso escolar, es decir, evaluar distintas conductas que constituyen el acoso escolar, basados en la definición de Olweus (1999, citado en Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012), quien indica que el acoso escolar puede entenderse como comportamientos intimidatorios con la finalidad de dañar, herir o causar malestar a otras personas, con la característica principal de que la agresión se repite a lo largo del tiempo y

existe una relación asimétrica de poder entre las personas involucradas (Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012). Dichas conductas de acoso son evaluadas a través de diversos ítems, en los cuales no aparece la palabra acoso ni la definición del acoso escolar, para evitar la deseabilidad social.

La escala está constituida por 36 ítems, que se pueden responder en una escala tipo Likert de 1 a 4 (1= nunca; 2= pocas; 3= bastantes 4= muchas), donde el examinado debe responder individualmente en base a la cantidad de veces que ha experimentado, desde hace aproximadamente dos veces, cada una de las situaciones planteadas en el cuestionario. Así, mayor puntaje obtenido significa que existe mayor número de comportamientos de acoso, y la puntuación total sería la suma que obtiene el sujeto en cada una de las sub-escalas del cuestionario (Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012).

Los autores realizaron los análisis psicométricos pertinentes en Andalucía, España, utilizando una muestra de 1.067 niños de 12 diferentes provincias de la región (539 niñas y 528 niños), con edades comprendidas entre los 9 y 15 años. Obtuvieron, a través del método de Alfa de Cronbach, una confiabilidad de 0.81 para la puntuación total del cuestionario, lo que indica una alta consistencia interna; no obstante, para los factores la confiabilidad fue la siguiente: (a) Comportamientos intimidatorios (acosador), 0.90; (b) Victimización recibida (acosado), 0.87; (c) Observador activo en defensa del acosado, 0.78; (d) Acoso extremo/ciberacoso, 0.62; y (e) Observador pasivo, 0.61, lo que indica en términos generales que los factores tienen una alta consistencia interna, con excepción del acoso extremo/ciberacoso y el observador pasivo, que tienen una consistencia interna media.

Además, obtuvieron 8 factores mediante un análisis de componentes principales, con un método de rotación oblicuo. Sin embargo, con el objetivo de comparar si el número de factores obtenidos era el indicado, se realizó un análisis paralelo (Horn, 1965, citado en Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012), con el cual obtuvieron seis factores, comparando así cuál de las dos soluciones

(cinco o seis factores) era la más adecuada. Finalmente, decidieron utilizar la solución de cinco factores, teniendo una varianza explicada de 54.65%.

En esta versión final se mantuvieron los ítems que mejor se comportaban dentro de cada factor, otorgándole mayor importancia a los ítems que tienen que ver con las situaciones de victimización vividas por parte de los niños acosados, constituido dicho factor por 16 ítems distribuidos en dos factores (victimización recibida y acoso extremo/ciberacoso), el factor que tiene que ver con conductas de intimidación (acosador), está constituido por 10 ítems, donde se encuentran ítems que tienen que ver tanto con comportamientos directos de intimidación como con conductas de apoyo al acosador, luego se encuentra el factor que se refiere al observador activo en defensa del acosado, compuesto por 6 ítems y, finalmente, el factor relativo al observador pasivo, compuesto por 4 ítems.

El primer factor, *Comportamientos intimidatorios (acosador)*, conformado por los ítems 2, 5, 9, 13, 16, 23, 25, 28, 30 y 33, explicaba el 21.12% de la varianza. El segundo factor, *Victimización recibida (acosado)*, conformado por los ítems 1, 7, 11, 15, 17, 20, 22, 29, 31 y 35, explicaba el 16.10% de la varianza. El tercer factor, *Observador activo en defensa del acosado*, conformado por los ítems 3, 19, 21, 24, 26 y 36, explicaba el 7.86% de la varianza. El cuarto factor, *Acoso extremo/Ciberacoso*, conformado por los ítems 4, 10, 12, 18, 27, y 32, explicaba el 5.03% de la varianza. Finalmente, el quinto factor, *Observador pasivo*, conformado por los ítems 6, 8, 14 y 34, explicaba el 4.53% de la varianza (Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iruña, 2012).

Ahora bien, en concordancia con la pertinencia de cada factor, y de acuerdo con el objetivo de la investigación, se utilizaron los factores comportamientos intimidatorios (acosador), victimización recibida (acosado) y observador activo en defensa del acosado, tomados de la versión final propuesta por los autores, constituido por los ítems de la estructura factorial ya referida.

Los ítems asociados al factor de comportamiento intimidatorio (acosador), relevan situaciones tales como: me burlo de algunos compañeros, me hace gracia cuando ponen en ridículo a otro compañero, me he metido con algún compañero

(por ejemplo insultándolo, criticándolo, poniéndole sobrenombres); mientras que los ítems asociados al factor de victimización recibida (acosado), revela situaciones como: se han reído o burlado de mí, me han pegado (por ejemplo tirarme cosas, empujarme, no dejarme pasar, etc.). Por último, los ítems asociados al factor de observador activo en defensa del acosado, expone situaciones como: he intentado evitar que algunos compañeros insulten a otros, si veo que se ríen o se burlan de algún compañero intento pararlo o me meto para parar la situación si le están pegando a algún compañero.

Los factores de comportamientos intimidatorios (acosador) y victimización recibida (acosado) fueron validados por Torres y Vivas (2015), dicha investigación tuvo como objetivo explicar, partiendo de las perspectiva de un modelo bioecológico, la influencia del sexo, nivel socioeconómico, malestar psicológico, autoestima y actitud hacia la autoridad escolar sobre los comportamientos intimidatorios y la victimización dentro de la dinámica del bullying.

Dichos autores realizaron los análisis psicométricos pertinentes en una muestra de 268 estudiantes de secundaria, de edades comprendidas entre 12 y 16 años, en colegios pertenecientes a la zona metropolitana de Caracas. En cuanto al nivel socioeconómico de dichos participantes, la muestra estuvo dividida en un total de 155 sujetos (57.9%) que reportaron ser de nivel socioeconómico alto/medio alto, mientras que un total de 113 sujetos (42.1%) reportaron ser de nivel socioeconómico medio bajo/bajo.

El Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar CMIE-IV (sólo con los factores victimización y comportamientos intimidatorios) (Ver Anexo C), arrojó un Alfa de Cronbach de 0.84, lo que indica que posee una alta consistencia interna, donde se observaron correlaciones que oscilaron entre 0.20 y 0.55 entre los ítems y el puntaje total, observándose que la eliminación de ninguno de los ítems aumentaba de forma significativa la confiabilidad.

Por otro lado, mediante el análisis de componente principal, utilizando la rotación varimax, comprobaron los dos factores encontrados por Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia (2012).

El primer factor, Comportamientos Intimidatorios explicó el 25.5% de la varianza, mientras el segundo factor, Victimización explicó el 17.2 % de la varianza. Así el 42.66% de la varianza total del cuestionario es explicada por estos dos factores.

El factor de comportamientos intimidatorios coincidió con la estructura factorial encontrada por Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iruña (2012), formado por los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. El segundo componente, que corresponde al factor de victimización, resultó estar integrado por los ítems 11, 12, 13, 14, 16,17 y 19 también coincidentes con lo planteado por esos autores.

Por tanto, y con base en lo planteado para la presente investigación, se realizó una revisión por un conjunto de jueces expertos, en las áreas de psicología escolar y psicometría, con el fin de evaluar la adecuación del lenguaje utilizado y la redacción en los ítems correspondientes al factor de observador activo en defensa del acosado. Tras esta revisión, se realizó una modificación referente a la sustitución de palabras que fueran más adecuadas para el nivel evolutivo de los sujetos de la muestra, sustituyendo en todos los ítems la palabra “cortar” por “parar”.

Seguidamente, se realizó una prueba piloto en de la Unidad Educativa Estatal Lino de Clemente, en un grado elegido aleatoriamente, para así verificar la claridad del formato, la comprensión de la redacción y la presencia de palabras desconocidas o confusas para los alumnos de la muestra. La muestra estuvo conformada por 30 alumnos de tercer grado, siendo 18 de género femenino (60%) y 12 de género masculino (40%), teniendo todos un promedio 8 años de edad.

Con base en los resultados de la prueba piloto se modificaron enunciados que resultaban confusos para los alumnos, y se sustituyeron palabras, en función de lo reportado por los mismos. Entre los cambios realizados, se sustituyó la frase “pasando de mí o haciéndome el vacío” por “no prestándome atención/dándome la espalda”, la palabra “gracia” por “risa”, y el enunciado de la última sección del cuestionario “Señala el lugar o lugares donde suelen suceder la mayoría de las situaciones anteriores” por “De lo respondido anteriormente, señala el lugar o

lugares donde suelen pasar la mayoría de las situaciones que señalaste haber vivido”, entre otros.

## **Procedimiento**

En primer lugar, se les entregó el Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar” (CMIE-IV) y el programa de intervención “Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO)” a un conjunto de jueces expertos, en las áreas de psicología escolar y psicometría, con el objetivo de verificar que las escalas realmente midieran todos los aspectos relevantes del constructo, así como verificar que la redacción de los ítems y frases del programa se ajustaran a la etapa evolutiva de la población a la cual fueron aplicadas las mismas.

Luego de realizar las modificaciones planteadas por dichos jueces expertos, se llevó a cabo una prueba piloto para verificar la claridad del formato, la comprensión de la redacción y la presencia de palabras desconocidas o confusas en el cuestionario para la muestra. Esta prueba piloto se realizó con los ítems que constituyen el factor de observador activo en defensa del acosado del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE – IV) de Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia (2012), ya que los otros dos factores a medir, comportamientos intimidatorios (acosador) y victimización recibida (acosado), fueron adaptados y validados por Torres y Vivas (2015) en una muestra de colegios de la zona Metropolitana de Caracas, por una trabajo de pre-grado en la Universidad Católica Andrés Bello.

Seguidamente, se hizo el primer contacto con la institución donde se realizaría la investigación, específicamente se tuvo una reunión con la coordinadora de actividades complementarias, Nelly García, a quien se le explicó el objetivo de la investigación. Posteriormente, se conversó con el personal directivo de la institución, a quien se le solicitó el permiso correspondiente para poder realizar las actividades planteadas, el cual fue firmado por las directoras de la U.E.E. Lino de Clemente.

Para seleccionar a los estudiantes que formaron parte de la prueba piloto, se seleccionó al azar uno de los grados escolares donde el intervalo de edad estaba entre los 8 y 12 años. A fin de poder administrar los cuestionarios, se debió obtener de los padres o representantes de cada uno de los estudiantes, mediante un consentimiento informado escrito.

Luego de obtener los permisos correspondientes, se llevó a los alumnos que contaban con el consentimiento informado, a la biblioteca de la institución y se presentaron las examinadoras, explicando a los estudiantes el por qué de su visita. Específicamente, se les comentó que se trataba de una investigación para conocer cómo son las relaciones entre los estudiantes.

Una vez presentadas las examinadoras y de haber comentado brevemente el objetivo de investigación, se respondieron las preguntas que surgían y se le presentó a los alumnos el cuestionario auto-aplicable, para ser contestado de manera individual, con la posibilidad de acudir a las examinadoras frente a cualquier duda que pudiera presentarse. Seguidamente, se impartieron las instrucciones acerca de cómo llenar el cuestionario, indicando que debían colocar las iniciales de sus nombres y apellidos, su sexo, edad y curso, y marcar con una X la opción de su preferencia en todos los ítems.

Asimismo, se les aseguró confidencialidad en la información aportada, por ser utilizada sólo para fines académicos, sin exponer en ningún momento sus siglas. Para asegurarles a los estudiantes la confidencialidad de sus respuestas, al finalizar la administración del cuestionario pudieron colocar sus respuestas en un sobre.

Al finalizar la administración de los cuestionarios se prosiguió a realizar las evaluaciones necesarias de los resultados de la prueba piloto, para verificar la claridad del formato, la comprensión de la redacción y la presencia de palabras desconocidas o confusas para la muestra, con base en los reportes de los alumnos que participaron en la prueba; y posteriormente se hicieron las modificaciones necesarias en el mismo.

Una vez que se tuvo la versión final del cuestionario, se prosiguió a elegir, de manera aleatoria, cuál de las dos secciones de cuarto grado conformaría el grupo al que se le aplicó el programa “Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO)” (grupo experimental), y cuál no recibiría ningún tipo de intervención, actuando como grupo control. Seguidamente, se debió pedir el consentimiento informado de los padres o representantes de cada uno de los estudiantes, para poder proseguir con el estudio.

Posteriormente, se fue a cada uno de los salones habituales de clase y se presentaron las examinadoras. A ambos grupos se les explicó brevemente el objetivo de la investigación, en concreto se comentó que se trataba de un estudio para conocer cómo son las relaciones entre los estudiantes; y además, al grupo experimental se les explicó que estaríamos con ellos 7 sesiones aproximadamente, las cuales se realizarían una vez por semana con una duración de dos horas por día, tiempo durante el cual se realizarían diversas actividades con ellos.

A ambos grupos se les administró la versión final del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE – IV) de Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iruetia (2012), dando las instrucciones pertinentes y permitiendo realizar preguntas a las evaluadoras.

En las próximas 7 semanas se realizaron las actividades planificadas según el programa de intervención JAHSO con el grupo experimental, los días martes, manteniendo controladas las variables pertinentes.

Al finalizar las sesiones programadas, se administró nuevamente el Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE – IV) de Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iruetia (2012) tanto al grupo control como al experimental, para obtener las puntuaciones de las medidas post-test.

Una vez realizado cada uno de los módulos, las facilitadoras realizaron un registro de campo, en donde se exponía la manera en que se realizaba el módulo,

las dificultades encontradas y hallazgos relevantes encontrados durante la sesión (Ver Anexo F).

Seguidamente, se realizó la base de datos, que incluía tanto las medidas de pre-test como las del post-test, para hacer el análisis correspondiente de los datos. Con base en los resultados obtenidos se hizo una devolución general sobre la efectividad del programa a la directiva y profesorado del colegio, y se les dio recomendaciones a los mismos para continuar interviniendo la problemática.

## Resultados

En la presente investigación, previo a realizar la comprobación de las hipótesis planteadas, fue necesario realizar un análisis de la confiabilidad de la escala utilizada para medir acoso escolar, así como un análisis de la estructura factorial, a través del método de componentes principales, para comprobar que los factores propuestos coincidieran con los resultados obtenidos. Asimismo, se realizó un análisis exploratorio de datos, para observar la manera en que se distribuyen los datos de la muestra.

En el Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE – IV), se evidenció que existe una consistencia interna elevada (Alfa de Cronbach=0.878), siendo por tanto un instrumento confiable y que mide adecuadamente la variable de estudio. Además, se observó que los ítems correlacionan con el puntaje total en un rango que oscila entre 0.059 y 0.719, encontrándose que las correlaciones más bajas corresponden a los ítems 3 (0.059), 20 (0.244) y 24 (0.102); en este sentido, es importante resaltar que si se eliminaran alguno de estos tres ítems el alfa aumentaría a 0.883, 0.879 y 0.884 respectivamente.

Específicamente, aquellos ítems que de ser eliminados aumentarían el Alfa de Cronbach, pertenecen al factor de observador activo en defensa del acosado, por lo que esto sugiere que a pesar de haberse realizado modificaciones en función de la validación por jueces expertos y la prueba piloto, la manera en que están redactados los ítems puede que no fuesen comprensibles para la muestra de estudio. Por otro lado, es importante resaltar que debido al reducido número de sujetos en la muestra (N=40), por el diseño que se utilizó, los datos no son totalmente concluyentes en este sentido.

En relación al análisis de la estructura factorial del cuestionario, se encontraron tres factores, a través del método de componentes principales, utilizando la rotación varimax y un autovalor de 2. Para la descripción de cada uno de los factores, se seleccionaron los ítems que tenía una carga factorial igual o mayor a 0.40 en la matriz rotada obtenida (Ver Tabla 1).

En función del criterio mencionado, el primer componente se refiere al factor Comportamiento Intimidatorios, el cual estuvo compuesto por los ítems 2, 4, 5, 7, 9, 11, 17, 19, 21 y 23, explicando un 21.42% de la varianza del cuestionario. El segundo componente hace referencia al factor Victimización Recibida, y estuvo compuesto por los ítems 1, 6, 7, 10, 12, 14, 16, 22, 25 y 26, y explicó el 20.26% de la varianza total del cuestionario. Por último, el tercer componente hacía referencia al factor Observador Activo en Defensa del Acosado, y estaba compuesto por los ítems 3, 13, 15, 18, 20 y 24, explicando el 12.25% de la varianza (Ver Tabla 2).

Los tres componentes obtenidos, en conjunto con los ítems que cargaban en cada uno de ellos, coinciden con lo planteado y encontrado por Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia (2012), explicando en conjunto un total de 53.93% de la varianza del cuestionario (Ver Tabla 2). Es importante resaltar que el número asignado a cada ítem en la presente investigación no corresponden al número asignado a los ítems por Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia (2012), por lo que es requerido analizar en función del contenido del ítem y no del número asignado (Ver Anexos A y C).

Tabla 1.  
*Matriz de componentes rotado.*

**Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>**

	Componente		
	1	2	3
Pre1	-,014	,638	-,031
Pre2	,444	,176	,264
Pre3	-,031	-,105	,495
Pre4	,749	,176	-,170
Pre5	,883	,184	,040
Pre6	,172	,757	,084
Pre7	,668	,372	,244

Pre8	,038	,762	,002
Pre9	,776	,069	,272
Pre10	,050	,637	-,003
Pre11	,753	,031	,171
Pre12	,494	,502	,123
Pre13	,185	,141	,841
Pre14	,228	,783	,039
Pre15	-,152	,326	,630
Pre16	,299	,539	-,438
Pre17	,703	-,144	,167
Pre18	,311	,227	,704
Pre19	,581	,265	,199
Pre20	,106	-,024	,699
Pre21	,441	,161	-,163
Pre22	,059	,832	-,049
Pre24	,089	-,098	,418
Pre23	,860	-,051	-,163
Pre25	,221	,570	-,044
Pre26	,066	,756	,267

a. La rotación ha convergido en 4 iteraciones.

Tabla 2.

*Análisis Factorial del Cuestionario CMIE-IV***Varianza total explicada**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,484	28,783	28,783	7,484	28,783	28,783	5,569	21,420	21,420
2	3,645	14,021	42,804	3,645	14,021	42,804	5,268	20,263	41,683
3	2,893	11,126	53,929	2,893	11,126	53,929	3,184	12,246	53,929
4	1,715	6,598	60,527						
5	1,500	5,769	66,297						
6	1,367	5,259	71,555						
7	1,060	4,078	75,634						
8	,969	3,727	79,361						
9	,882	3,393	82,754						
10	,723	2,782	85,536						
11	,592	2,276	87,812						
12	,520	1,999	89,810						
13	,512	1,970	91,781						
14	,439	1,689	93,470						
15	,336	1,291	94,761						
16	,269	1,033	95,794						
17	,228	,877	96,671						
18	,187	,718	97,389						
19	,174	,670	98,060						
20	,160	,616	98,676						

21	,117	,451	99,127					
22	,072	,277	99,404					
23	,054	,206	99,610					
24	,043	,167	99,777					
25	,037	,144	99,921					
26	,021	,079	100,000					

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Una vez realizados los análisis pertinentes para evaluar la confiabilidad y estructura factorial del cuestionario, se procedió a hacer un análisis descriptivo. En este sentido, para las variables categóricas, género y condición, se calculó la frecuencia y el porcentaje de sujetos en función de cada una de las categorías (Ver Tabla 3 y 4).

Tabla 3.

*Estadísticos descriptivos del variable categórica género.*

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	17	42,5
Género	Femenino	23	57,5
	TOTAL	40	100

Tabla 4.

*Estadísticos descriptivos de la variable categórica condición.*

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Condición	Control	17	42,5
Condición	Experimental	23	57,5
	TOTAL	40	100

De esta manera, la muestra total estuvo compuesta por 40 alumnos de cuarto grado, siendo 17 del género masculino (42.5%) y 23 del género femenino (57.5%), estando distribuidos 17 alumnos en la condición control y 23 en la condición experimental. Específicamente, entre los 23 alumnos de la condición experimental, 10 eran del género masculino (43.5%), y 13 del género femenino (56.5%), mientras que entre los 17 alumnos de la condición control 7 alumnos eran del género masculino (41.2%) y 10 del género femenino (58.8%).

Por otro lado, para las variables continuas, edad, comportamientos intimidatorios, victimización recibida y observador activo en defensa del acosado, se calculó como parámetro de centralización o medida de tendencia central, la media y la mediana, como parámetros de dispersión se calculó la desviación típica y el coeficiente de variación. Por último para observar la forma de la distribución se calculó la asimetría y curtosis (Ver Tabla 5).

Tabla 5.

*Resumen de los descriptivos de las variables continuas.*

Variable	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis	Máximo	Mínimo	CV
Edad	9,42	9	0,64	1,24	0,50	11	9	7%
Comportamientos Intimidatorios Medida Pre-test Condición Control	16,65	14	7,18	1,37	1,51	35	10	43%
Comportamientos Intimidatorios Medida Post-test Condición Control	18,65	17	8,2	0,83	0,05	37	10	44%
Comportamientos Intimidatorios Medida Pre-test Condición Experimental	15,17	16	4,25	0,14	-1,25	23	10	28%
Comportamientos Intimidatorios Medida Post-test Condición Experimental	14	12	4,60	1,11	0,69	26	10	33%

Victimización Percibida Medida Pre-test Condición Control	18,29	17	6,70	1,30	1,43	35	10	37%
Victimización Percibida Medida Post-test Condición Control	17,29	17	5,92	0,83	0,70	31	10	34%
Victimización Percibida Medida Pre-test Condición Experimental	18,35	17	7,44	0,89	-0,29	35	10	40%
Victimización Percibida Medida Post-test Condición Experimental	17,30	15	6,53	1,02	0,29	38	10	34%
Observador Activo en Defensa del Acosado Medida Pre-Test Condición Control	13,53	14	4,47	0,31	-1,12	21	7	33%
Observador Activo en Defensa del Acosado Medida Post-Test Condición Control	12,53	10	4,67	0,71	-0,83	21	7	37%
Observador Activo en Defensa del Acosado Medida Pre-Test Condición Experimental	13,13	13	4,28	-0,01	-0,01	21	6	33%
Observador Activo en Defensa del Acosado Medida Post-Test Condición Experimental	12,30	12	4,58	0,34	-1,03	21	6	37%

En este sentido, el promedio de edad de los sujetos de la muestra total es de 9 años con una desviación de 0.64, encontrándose en un rango de edades de 9 a 11 años, obteniendo un coeficiente de variación de 7, indicando que es una

distribución muy homogénea. La distribución presenta una asimetría positiva (Asimetría=1.24), indicando que la mayor frecuencia de datos se encuentran en las edades inferiores, disminuyendo hacia el extremo superior de las edades, además tiene una forma leptocúrtica (Curtosis=0.50), es decir los datos no se distribuyen de acuerdo a una curva normal.

Al realizar la división por grupos, en función de la condición, se encontró que son similares en esta variable, puesto que en ambos casos se obtuvo un promedio de edad de 9 años, con una desviación típica baja (0.62 grupo control; 0.66 grupo experimental), presentando distribuciones con asimetría positiva (Asimetría control=1.28; Asimetría experimental=1.28) y forma leptocúrtica (Curtosis control=0.88; Curtosis experimental=0.63).

Con respecto al factor de **Comportamientos Intimidatorios**, en el cual se puede obtener una puntuación mínima de 10 puntos y una máxima de 40 puntos, se encontró que la puntuación mínima obtenida por los sujetos del grupo control en la medición pre-test fue de 10 puntos y la puntuación máxima obtenida fue de 35 puntos, con un puntaje promedio de 16.65 y una mediana de 14 puntos. Además, se obtuvo una desviación de 7.18 puntos, con un coeficiente de variación de 43%, indicando que la distribución es muy heterogénea.

A su vez, la forma de la distribución es leptocúrtica (Curtosis=1.51), por lo que no se ajusta a la curva normal, y con una asimetría positiva (Asimetría=1.37), lo cual indica que los datos se acumulan hacia los valores inferiores de la curva, disminuyendo gradualmente hacia el extremo superior de los posibles puntajes a obtener en este factor (Ver Figura 1).

Asimismo, en la distribución de datos se observa que existen dos datos atípicos (Ver Figura 1), de los sujetos 25 y 35, lo cual explica el alto índice de dispersión de la misma, causando a su vez un aumento espurio en la media de los puntajes, por lo que no se podría concluir que los alumnos del grupo control en la medida pre-test tienen una alta o baja medida de comportamientos intimidatorios en función de este parámetro. Partiendo de estos resultados, se puede decir con base en lo observado en el gráfico de caja y bigote, que la mayoría de los alumnos

del grupo control ha realizado comportamientos intimidatorios en una baja medida, sin embargo existen casos puntuales, como los datos atípicos mencionados, que realizan este tipo de comportamiento en alta medida, lo cual podría deberse a que el alumno realiza de forma repetitiva este tipo de comportamientos, tomando un rol de agresor dentro del aula, que pudiera estar falseando el test, contestando sistemáticamente la opción de mayor puntaje o pudiese ser debido al azar.

Al hacer un análisis detallado de los casos atípicos encontrados en la distribución del grupo control en la medición pre-test del factor comportamientos intimidatorios, se observó que tanto el caso 25 como el 35 obtuvieron puntajes que indicaban altos niveles de comportamientos intimidatorios (Ver Figura 1); específicamente, el caso 25 obtuvo puntajes en este factor que superan dos desviaciones típicas (Puntaje pre-test=35) y el caso 35 obtuvo puntajes que superan una desviación típica (Puntaje pre-test=29), ambos con respecto a la media. Además, estos altos puntajes no se encontraron en las puntuaciones obtenidas por estos alumnos en los dos factores restantes, y se mantuvo así en las mediciones post-test (Puntaje post-test caso 25=37; Puntaje post-test caso 35=26), indicando que no contestaron el test colocando sistemáticamente la opción de mayor puntaje, por lo que hay mayor probabilidad de que estos alumnos ejerzan un rol de agresor dentro del salón de clase.

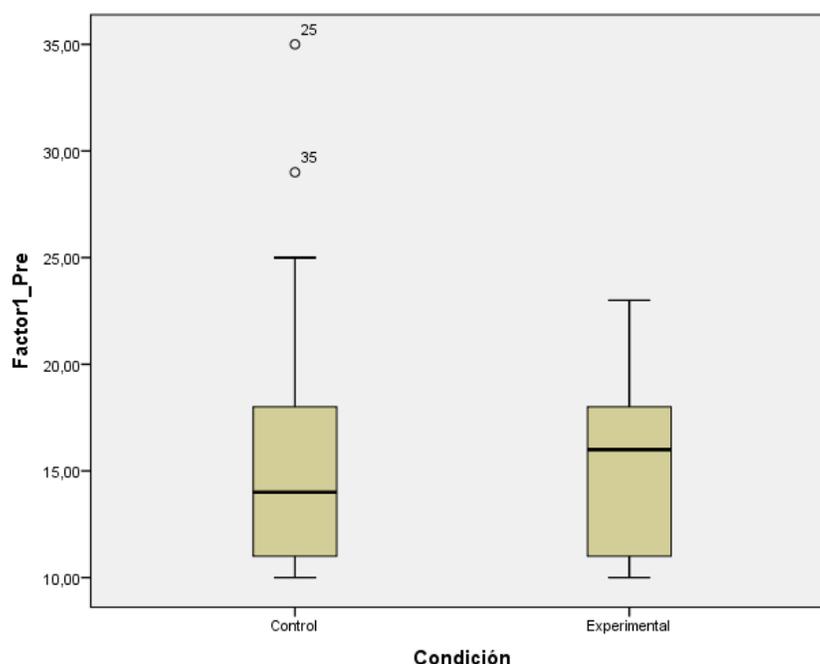
En los sujetos del grupo experimental en la medición pre-test, se encontró una media de 15.17 puntos y una mediana de 16 puntos, siendo el mínimo puntaje obtenido de 10 y el máximo 23 puntos, con una desviación típica de 4.25, obteniendo un coeficiente de variación de 28%, por lo que es una distribución muy heterogénea. A su vez, tiene una forma platicúrtica (Curtosis=-1.25), por lo que no se ajusta a una curva normal, teniendo una asimetría positiva (Asimetría=0.140), lo cual indica que los datos se acumulan hacia los valores inferiores de la curva, disminuyendo gradualmente hacia el extremo superior de los posibles puntajes a obtener en este factor (Ver Figura 1).

Con base en la distribución de estos datos, se puede decir que no se puede generalizar una medida de comportamientos intimidatorios en los alumnos del

grupo experimental en la medida pre-test, debido a la alta dispersión de los datos. Sin embargo, si se observa que la mayoría de los alumnos ha realizado alguna vez este tipo de comportamientos, distribuyéndose entre un bajo y moderado puntaje.

Al comparar a nivel descriptivo las puntuaciones obtenidas en el factor comportamientos intimidatorios en la medición previa, en ambas condiciones, se observa que en cuanto a la forma de la misma, en ambos casos existe una asimetría positiva, que indica que la mayoría de los datos se encuentran hacia los puntajes inferiores, disminuyendo la frecuencia hacia las puntuaciones superiores; no obstante, se observa que la mediana de la condición control es inferior a la del grupo experimental, y que en relación a los puntajes atípicos, en el grupo control se presentan dos puntajes atípicos, y en el grupo experimental no.

Es importante resaltar que estas diferencias en cuanto a las distribuciones de ambas condiciones pueden deberse a que son grupos intactos, lo que implica que no se modificaron o agruparon los mismos en función del fenómeno del acoso escolar, si no que se asumió, con base en investigaciones previas y en el reporte de la directiva de la institución, que el fenómeno se manifestaba; a pesar de esto, se observa que no se manifiesta de la misma manera en los dos grupos.



*Gráfico 1.* Caja y Bigote de la medición Pre-Test del factor Comportamientos Intimidatorios en los grupos experimental y control

Por otro lado, en los sujetos del grupo control en la medición post-test en el factor comportamientos intimidatorios, se encontró una media de 18.67 puntos y una mediana de 17 puntos, siendo el mínimo puntaje obtenido 10 puntos y el máximo 37 puntos, con una desviación típica de 8.20 y un coeficiente de variación de 43%, por lo que es una distribución muy heterogénea. Además, tiene una forma leptocúrtica ( $Curtosis=0.05$ ), por lo que no se ajusta a una curva normal, y presenta una asimetría positiva ( $Asimetría=0.83$ ), con lo cual la mayoría de los datos se encuentran en los puntajes bajos, y disminuye la frecuencia gradualmente hacia el extremo superior de los posibles puntajes a obtener en el factor comportamientos intimidatorios (Ver Figura 2).

En la medición post-test de la condición experimental en el factor comportamientos intimidatorios, se encontró una media de 14 puntos y una mediana de 12 puntos, siendo el mínimo puntaje obtenido 10 y el máximo 26, con una desviación típica de 4.60, obteniendo un coeficiente de variación de 33%, siendo por tanto una distribución muy heterogénea. Además, la distribución presenta una forma leptocúrtica ( $Curtosis=0.69$ ), por lo que no se ajusta a una

curva normal, y se encuentra que tiene una asimetría positiva (Asimetría=1.106), lo cual indica que los datos se acumulan hacia los valores inferiores de la curva, disminuyendo gradualmente hacia el extremo superior de los valores (Ver Figura 2).

En las distribuciones tanto del grupo control como del experimental en la medida post-test del factor comportamientos intimidatorios se observa cómo la alta dispersión de las mismas afecta la media, habiendo en ambos casos un sesgo, el cual es más exacerbado en el grupo control (Ver Figura 2). Al comparar ambas cajas y bigotes, se observa que la dispersión del grupo control es más elevada que la del grupo experimental, habiendo en el grupo control una distribución de comportamientos intimidatorios en los alumnos que recorre prácticamente todas las puntuaciones posibles, mientras que en el grupo experimental se observa un recorrido más corto, llegando hasta puntuaciones moderadas, y estando la mayoría de las puntuaciones del alumnado en rangos más bajos.

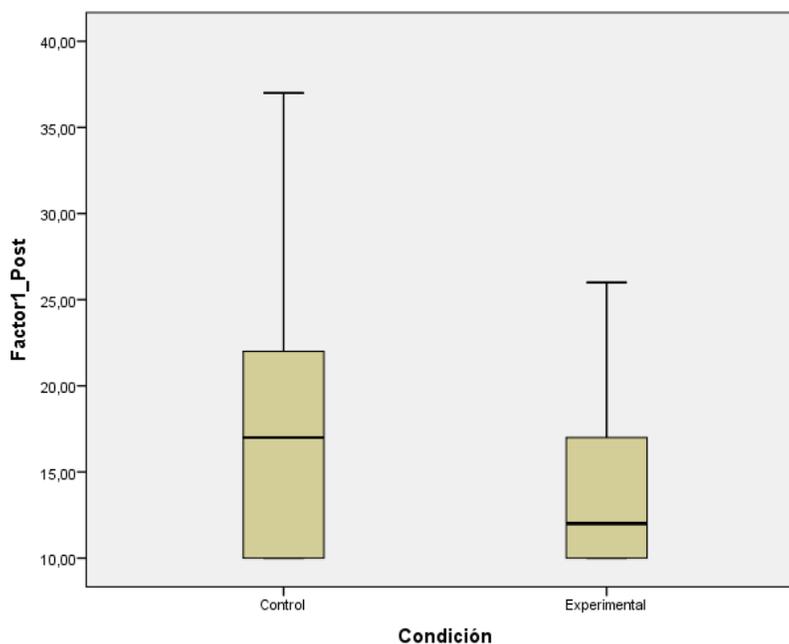


Gráfico 2. Caja y Bigote de la medición Post-Test del factor Comportamientos Intimidatorios en los grupos experimental y control

En relación al factor **Victimización Recibida**, en el cual se puede obtener una puntuación mínima de 10 puntos y una máxima de 40 puntos, se observó que en los alumnos del grupo control en la medida pre-test el promedio de las puntuaciones fue de 18.29 y una mediana de 17 puntos, con un puntaje mínimo obtenido de 10 puntos y un máximo de 35 puntos; además, se encontró una desviación de 6.69 puntos y un coeficiente de variación de 39% puntos, mostrando una distribución muy heterogénea.

Específicamente, se encontró una distribución con una asimetría positiva (Asimetría=1.29), demostrando que la mayoría de los datos se acumulan en los valores inferiores de la curva, y disminuyen gradualmente hacia el extremo superiores de los valores, por lo que además no se ajusta a una curva normal (Curtosis=1.43), sino a una forma leptocúrtica (Ver Figura 3).

Además, en la distribución de datos se observa que existen tres datos atípicos (Ver Figura 3), de los sujetos 30, 36 y 39, lo cual explica el alto índice de dispersión de la misma, causando a su vez un aumento espurio en la medida de tendencia central, por lo que no se podría concluir que los alumnos del grupo control en la medida pre-test tienen una alta o baja medida de victimización recibida en función de este parámetro. Partiendo de estos resultados, se puede decir con base en lo observado en el gráfico de caja y bigote (Ver Figura 3), que la mayoría de los alumnos del grupo control ha vivenciado situaciones donde resulta ser victimizado en una baja medida, sin embargo existen casos puntuales, como los datos atípicos mencionados, que podrían indicar que existen alumnos que sufren este tipo de situaciones en alta medida, reflejando la existencia de alumnos que cumplen el rol de víctima dentro del salón de clase, o que falsean el test, respondiendo sistemáticamente en función de altos puntajes o al azar.

Al analizar individualmente los casos atípicos encontrados en la distribución del grupo control en la medición pre-test del factor victimización recibida, se observó que los tres casos (30, 36 y 39) obtenían puntajes que indicaban que vivían en gran medida situaciones en las que eran victimizados, y estos puntajes se mantenían más o menos igual en la medición post-test, lo que indicaría que

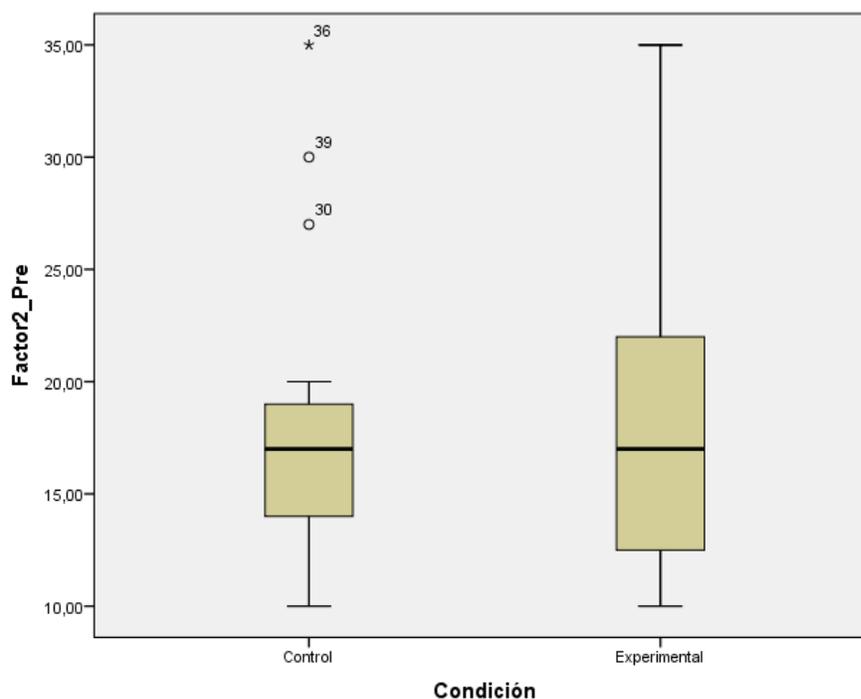
tienen un rol de víctima dentro de la dinámica del acoso escolar. No obstante, se encontró también que en el caso 30, los puntajes obtenidos en la medición pre-test del factor comportamientos intimidatorios eran semejante, lo que podría indicar por un lado que en alguna medida respondió el test al azar, o que por el hecho de ser victimizado, realiza conductas intimidatorias como un modo de defensa; asimismo ocurrió en el caso 39 en las mediciones post-test, donde los valores del factor victimización recibida se mantuvieron similares, pero hubo un aumento importante en los valores del factor comportamientos intimidatorios (puntuación pre-test=14; puntuación post-test=32).

En el grupo experimental en la medición pre-test, los sujetos obtuvieron una media de 18.35 puntos y una mediana de 17 puntos, siendo el mínimo puntaje fue de 10 y el máximo de 35, con una desviación de 7.44 y un coeficiente de variación de 41%, mostrando ser una distribución muy heterogénea. Por otro lado, la forma en que se distribuyen los datos muestran que existe una asimetría positiva (Asimetría=0.885), por lo que hay una tendencia de los datos a estar acumulados en los valores inferiores, disminuyendo de forma gradual hacia el extremo superior, presentando una forma platicúrtica (Curtosis=-0.290), es decir que no se ajusta a una curva normal (Ver Figura 3).

Con base en los resultados obtenidos en el grupo experimental, se puede decir que la mayoría de los alumnos ha sido victimizado al menos en una baja medida, pero también es notorio que existen casos en donde hay una puntuación mucho más elevada, demostrando a su vez por qué hay un índice tan alto de dispersión.

Al comparar ambos grupos en función de las medidas previas al programa de intervención en el factor victimización recibida, se observa que aunque cuantitativamente ambas distribuciones tienen un alto nivel de heterogeneidad y una asimetría positiva, en la condición control se da por la presencia de tres datos atípicos, mientras que en la condición experimental se da por la disminución gradual de puntuaciones bajas, donde hay mayor frecuencia, a puntuaciones altas donde hay una menor frecuencia. Por otro lado, se observa que la mediana en

ambas distribuciones es similar. Es importante resaltar nuevamente que al ser grupos intactos, resultaba esperable que el conjunto de datos, en relación a las manifestaciones de acoso escolar, como en el caso de victimización recibida, no se distribuyeran de la misma manera.



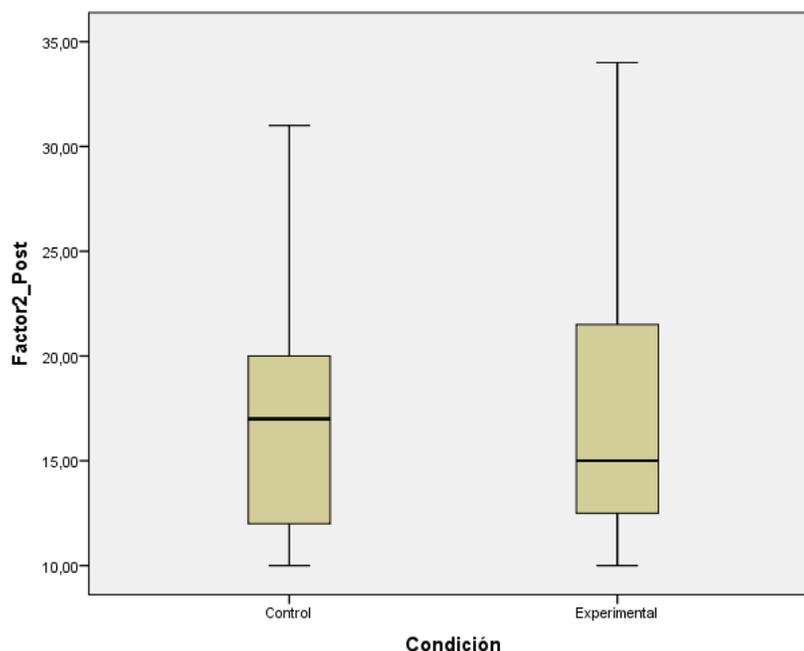
*Gráfico 3.* Caja y Bigote de la medición Pre-Test del factor Victimización Recibida en los grupos experimental y control

En la medición post-test del grupo control en función del factor victimización recibida, se encontró que el puntaje medio fue de 17.29 y la mediana fue de 17 puntos, con un puntaje mínimo obtenido de 10 y un puntaje máximo de 31, además, se encontró una desviación de 5.92 y un coeficiente de variación de 34%, mostrando ser una distribución muy heterogénea. La forma en que se distribuyen los datos demuestran que existe una asimetría positiva (Asimetría=0.83), por lo que los datos se acumulan en los valores inferiores de la curva, y disminuyen gradualmente hacia el extremo superiores de los valores, no ajustándose a una curva normal (Curtosis=0.70), si no que presenta una forma leptocúrtica (Ver Figura 4).

En función de la forma en que se distribuyen estos datos, no se puede generalizar una medida de victimización recibida en los alumnos del grupo control en la medida post-test, debido a la alta dispersión de los datos. Sin embargo, si se observa que la mayoría de los alumnos ha experimentado alguna vez este tipo de situaciones en las que son victimizados, distribuyéndose entre un bajo y alto puntaje.

Por otro lado, en la medición post-test de la condición experimental en el factor victimización recibida, los sujetos obtuvieron una media de 17.30 puntos y una mediana de 15 puntos, siendo el mínimo puntaje obtenido 10 y el máximo 34, con una desviación de 6.53 y un coeficiente de variación de 36%, siendo esta una distribución muy heterogénea. A su vez, la forma en la que se distribuyen los datos muestran que existe una asimetría positiva (Asimetría=1.02), mostrando una tendencia a que los datos se acumulen en los valores inferiores, y disminuyan gradualmente hacia el extremo superior, presentando una forma leptocúrtica (Curtosis=0.285), es decir que esta no se ajusta a una curva normal (Ver Figura 4).

Asimismo, en esta distribución se observa que la mayoría del alumnado del grupo experimental ha sufrido de este tipo de situaciones en un rango entre bajo y moderado; no obstante, se observa que una parte considerable de alumnos ha sufrido en alta medida situaciones de victimización, lo cual causa los altos niveles de heterogeneidad de la distribución.



*Gráfico 4.* Caja y Bigote de la medición Post-Test del factor Victimización Recibida en los grupos experimental y control

En cuanto al factor al factor **Observador Activo en Defensa del Acosado**, donde se puede obtener un puntaje mínimo de 6 puntos y un máximo de 24 puntos, se observó que los alumnos del grupo control en la medición pre-test obtuvieron un puntaje medio de 13.53 y una mediana de 14 puntos, con un puntaje mínimo obtenido de 7 puntos y un máximo de 21 puntos. La desviación típica de la distribución fue de 4.47, con un coeficiente de variación asociado de 33%, lo cual indica una distribución muy heterogénea.

Dicha distribución, además de ser muy heterogénea, presenta una asimetría positiva (Asimetría=0.31), lo cual indica los datos se acumulan en los valores inferiores de la curva, y disminuyen gradualmente hacia el extremo superiores de los valores, y además no se ajusta a una curva normal (Curtosis=-1.12), teniendo una forma platicúrtica (Ver Figura 5).

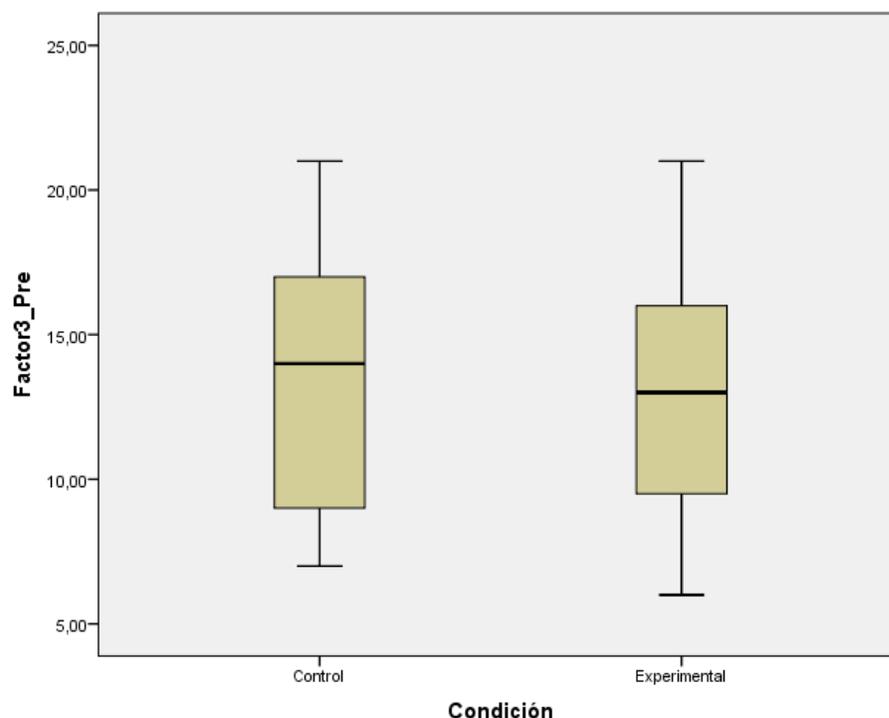
En este sentido, se encontró en la distribución que la mayoría de los alumnos han realizado este tipo de comportamientos en defensa del acosado entre un nivel bajo y moderado, no obstante la distribución recorre prácticamente

todos los puntajes posibles, por lo que no se puede concluir en función del grupo de alumnos en general.

En los sujetos del grupo experimental en la medición pre-test del factor observador activo en defensa del acosado, se observó un puntaje medio de 13.13 y una mediana de 13 puntos, siendo el puntaje mínimo obtenido 6 y el máximo 21, con una desviación típica de 4.28 y un coeficiente de variación de 33%, lo cual indica que la distribución es muy heterogénea. Además, la distribución presenta una asimetría negativa (Asimetría= -0.01), lo que indica que los datos disminuyen gradualmente hacia el extremo inferior de la curva, mostrando a su vez una forma platicúrtica (Curtosis=-0.71), por lo que se observa que esta no se ajusta a la normal (Ver Figura 5).

Además, debido al alto nivel de dispersión, se observa en la distribución que ésta recorre prácticamente todos los puntajes posibles, por lo que no se puede concluir en función del grupo de alumnos en general, aunque la mayoría de éstos han realizado este tipo de comportamientos en defensa del acosado entre un nivel bajo y moderado.

Al comparar ambas condiciones en relación a las distribuciones de los puntajes en la medición pre-test del factor acosador activo en defensa del acosado, se observa que ambas son similares, mostrando la mayor frecuencia de datos en puntajes moderados y bajos, y disminuyendo gradualmente hacia puntajes superiores, sin presentar datos atípicos.



*Gráfico 5.* Caja y Bigote de la medición Pre-Test del factor Observador Activo en Defensa del Acosado en los grupos experimental y control

Los alumnos del grupo control en la medición post-test obtuvieron una media de 12.53 puntos y una mediana de 10 puntos en el factor de observador activo en defensa del acosado, teniendo un puntaje mínimo obtenido de 7 puntos y un máximo de 21 puntos, además se obtuvo una desviación típica de 4.66, con un coeficiente de variación asociado que indica que la distribución es muy heterogénea, siendo este de 37%.

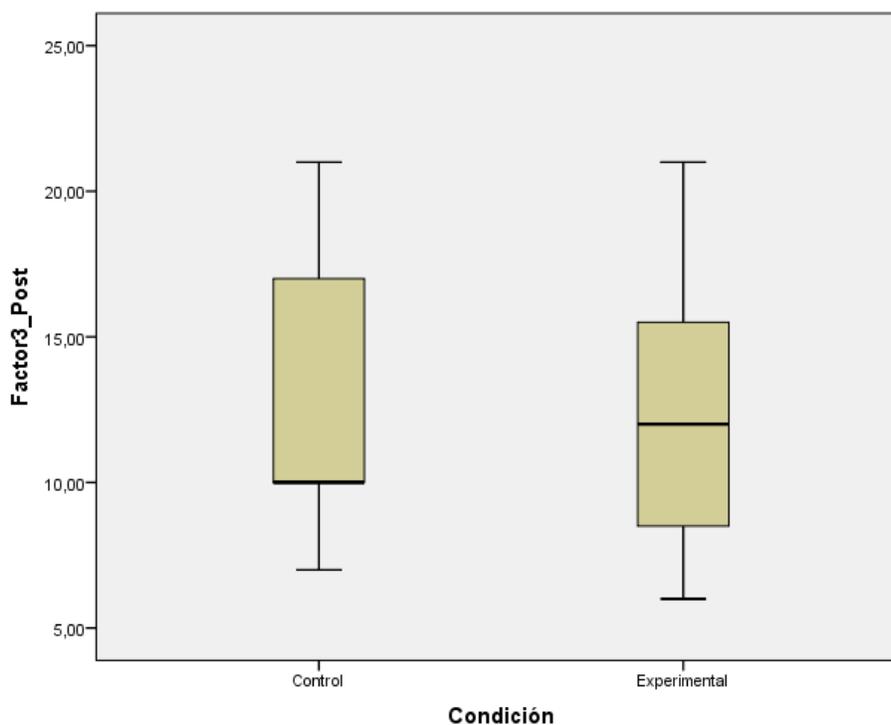
Además, dicha distribución tiene una asimetría positiva, existiendo una tendencia a que los datos se acumulen en los valores inferiores de la curva, y disminuyan gradualmente hacia el extremo superiores de los valores, y tiene una forma platicúrtica (Curtosis=-0.83), por lo que no se ajusta a la curva normal (Ver Figura 6).

Además, debido al alto nivel de dispersión, se observa en la distribución que ésta recorre prácticamente todos los puntajes posibles, por lo que no se puede concluir en función del grupo de alumnos en general, aunque la mayoría de

éstos han realizado este tipo de comportamientos en defensa del acosado entre un nivel bajo y moderado.

Por otro lado, en la medición post-test los sujetos del grupo experimental en el factor observador activo en defensa del acosado presentaron un puntaje medio de 12.30 y una mediana de 12 puntos, siendo el mínimo puntaje 6 y el máximo 21, con una desviación típica de 4.60 y un coeficiente de variación de 37%, siendo esta una distribución muy heterogénea. También se observa que esta es una distribución con una asimetría positiva (Asimetría=0.34), lo cual indica que los puntajes se acumulan en el extremo inferior de la curva y disminuyen gradualmente hacia el extremo superior, presentando a su vez una forma platicúrtica (Curtosis=-1.03), por lo que esta curva no se ajusta a la normal (Ver Figura 6).

En este sentido, se encontró en la distribución que la mayoría de los alumnos han realizado este tipo de comportamientos en defensa del acosado entre un nivel bajo y moderado, no obstante la distribución recorre prácticamente todos los puntajes posibles, por lo que no se puede concluir en función del grupo de alumnos en general.



*Gráfico 6.* Caja y Bigote de la medición Post-Test del factor Observador Activo en Defensa del Acosado en los grupos experimental y control

Por último, se les pidió a los estudiantes que marcaran los lugares en donde ocurrían las situaciones relacionadas con acoso escolar que reportaban haber experimentado en los últimos 2 meses, teniendo como opciones la entrada o salida del colegio, los pasillos, los baños, el patio, la clase y la calle. Se encontró que tanto en el grupo control como en el experimental, e independientemente del momento de aplicación (pre o post-test), el lugar en donde ocurrían con mayor frecuencia las situaciones relacionadas con el acoso escolar era en la clase, seguido por la entrada o salida del colegio, y por último la calle.

Específicamente, en la medición pre-test del grupo control se encontró que el 82.35% de los estudiantes reportaron que les ocurrían dichas situaciones en el salón de clase, y un 58.82% reportaban que ocurrían en la entrada o salida del colegio, siendo los porcentajes más elevados. Mientras que, en la medición post-test se encontró que los lugares donde con mayor frecuencia experimentaban situaciones relacionadas con acoso escolar fueron la clase y la calle (82.35%),

seguida por la entrada o salida del colegio (70.59%) y el pasillo (70.59%). En relación al grupo control, se observa que los porcentajes se mantienen similares e incluso algunos aumentan, como en el caso de “el pasillo”.

En el grupo experimental, por su parte, se encontró que en la medición pre-test el 65.22% de los alumnos reportó experimentar las situaciones descritas en la clase y en calle, seguido de la entrada o salida del colegio con un 52.17%. En la medición post-test, se encontró que el 47.83% de los alumnos reportaron experimentar situaciones relacionadas con algún rol de acoso escolar tanto en la clase como en la entrada o salida del colegio, seguida por el patio y la calle, con un 39.13% de reportes de alumnos; se observa que hubo una disminución en la frecuencia con que los alumnos reportaban experimentar situaciones relacionadas con acoso escolar tanto en la clase, como en la calle y la entrada y salida del colegio.

En otro sentido, y en función del alto nivel de heterogeneidad de las distribuciones y de la asimetría que afecta la media aritmética, es relevante comparar las mediciones pre-test y post-test en cada condición y en relación a los factores evaluados, utilizando como estadístico de centralización la mediana, puesto que permite una visualización más real que la proporcionada por la media.

En el grupo control se encontró que hubo un aumento en la mediana en el factor comportamientos intimidatorios de la medición pre-test a la medición post-test, pasando de 14 a 17 y una disminución de la mediana en el factor observador activo en defensa del acosado de la medición pre-test, pasando de 14 a 10, mientras que en el factor victimización recibida se mantuvo igual, siendo 17 en ambos casos (Ver Tabla 5). Estos resultados indican que durante el tiempo entre una medición y otra, en el cual no se realizó ninguna intervención, los puntajes de las manifestaciones de acoso escolar aumentaron o se mantuvieron iguales.

Por otro lado, en el grupo experimental se observó que hubo una disminución de la mediana al comparar el pre-test con el post-test en el factor comportamientos intimidatorios, pasando de un puntaje de 16 a 12, y en victimización recibida, de 17 a 15, siendo éstas disminuciones en el sentido que

se esperaba en función de las hipótesis de investigación; mientras que, en el factor observador activo en defensa del acosado ambas medianas se mantuvieron similares en ambas mediciones, pasando de 13 en el pre-test a 12 en el post-test (Ver Tabla 5).

Una vez analizados los descriptivos de las variables continuas asociadas a las medidas del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar CMIE-IV, se observó que el modo en que se distribuían los datos era muy heterogéneo, debido a los datos extremos y a la asimetría producida en las distribuciones, siendo éstas en su mayoría en el sentido de acumularse los datos en los puntajes inferiores. Esta alta heterogeneidad, genera un cambio sustancial en los descriptivos clásicos como la media y la desviación, aumentándolas espuriamente, por lo que resultan ser medidas sensibles y restándole fiabilidad al estadístico al momento de interpretar.

Debido a la manera en que se distribuían los datos, y a modo de obtener estadísticos más robustos que no estuvieran afectados por la presencia de datos extremos o atípicos, se tomó la decisión de winsorizar dichos casos, es decir, de tomar los casos atípicos y sustituirlos por el dato contiguo anterior, tanto en la parte superior como en la inferior de la distribución, de modo que se pudiera obtener una distribución más homogénea y representativa del grupo. Específicamente, se decidió hacer esta modificación de datos, ya que los casos atípicos son datos que están muy alejados del grupo principal de observaciones, y que por tanto no contribuyen a tener una comprensión global del modo en que los datos se comportan de forma general dentro de la muestra, puesto que tienen características particulares, que los hacen distintivos del resto. Por otro lado, se tomó la decisión de no eliminar los datos atípicos dado que es posible que éstos existan debido a la forma en que se da el fenómeno de acoso escolar, como también debido a que reduciría significativamente la muestra de datos.

La winsorización se realizó en aquellas distribuciones que presentaban casos atípicos, siendo las de comportamientos intimidatorios y de victimización recibida en la medición pre-test (Ver Figura 1 y 3); es importante resaltar que

debido a que estas muestras a contrastar eran correlacionadas, habiendo una medida repetida, se debía winsorizar para cada uno de los niveles de los factores entre sujeto e intra sujeto (Livacic-Rojas, Vallejo y Fernández, 2006), es decir independientemente del factor en donde se encontraban los datos atípicos, se debían winsorizar tanto en ambas condiciones (control y experimental), como en ambas mediciones (pre-test y post-test), de modo que no existiera un sesgo en los datos a contrastar.

Específicamente, en el factor comportamientos intimidatorios en la medición pre-test se winsorizaron los datos tomando como atípicos los puntajes de los sujetos 25 y 35 (Ver Figura 1), y en el factor victimización recibida se winsorizaron los puntajes de los sujetos 30, 36 y 39 (Ver Figura 3).

La modificación de datos realizada se hizo en función de tener distribuciones más homogéneas, que permitiera utilizar las pruebas requeridas para comprobar las hipótesis planteadas en la investigación, que se basan en comparación de medias. Por tanto, luego de realizar el proceso de winsorización, se procedió a verificar uno de los supuestos fundamentales para poder realizar el contraste de medias, a través de la *t* de student, el supuesto de normalidad de las variables, para lo cual se realizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (Ver Tabla 6).

Tabla 6.

*Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov.*

	Condición	Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	df	Sig.
Factor1_Pre	Control	,162	17	,200*
	Experimental	,193	23	,027
Factor1_Post	Control	,180	17	,147
	Experimental	,161	23	,125
Factor2_Pre	Control	,178	17	,156
	Experimental	,178	23	,057
Factor2_Post	Control	,219	17	,030
	Experimental	,253	23	,001
Factor3_Pre	Control	,138	17	,200*
	Experimental	,094	23	,200*
Factor3_Post	Control	,236	17	,013
	Experimental	,135	23	,200*

\*. This is a lower bound of the true significance.

Con base a los resultados de la prueba de normalidad, se observa que este supuesto se cumple parcialmente, puesto que no se rechaza la hipótesis nula, y por tanto no se verifica la normalidad de las variables, en las distribuciones del factor comportamientos intimidatorios en la medida pre-test del grupo experimental, en el factor victimización recibida en la medición post-test tanto en el grupo control como en el experimental, y en la del factor observador activo en defensa del acosado en la medición post-test del grupo control (Ver Tabla 6).

Dado que la utilización de pruebas paramétricas sin el cumplimiento total de los supuestos puede causar una disminución de la potencia de la prueba, y un

aumento de los errores tipo I y II, se tomó la decisión de utilizar pruebas no paramétricas, ya que éstas se consideran más robustas, dado que las hipótesis con las que trabaja son menos detalladas y numerosas, por lo que son menos sensibles a la violación de supuestos. Por tanto, las pruebas a utilizar para verificar las hipótesis de la investigación son Wilcoxon-Mann-Whitney para las muestras independientes y Rangos Signados de Wilcoxon para las muestras relacionadas.

El primer contraste realizado fue entre las puntuaciones obtenidas en la medición pre-test en el grupo experimental y las puntuaciones obtenidas en la medición pre-test en el grupo control, para así verificar si los grupos eran equivalentes en las medidas de los tres factores.

En dicha comparación se encontró que no existían diferencias significativas entre las puntuaciones del pre-test en el grupo control y las puntuaciones del pre-test en el grupo experimental en los factores comportamientos intimidatorios (sig.=0.879), victimización recibida (sig.=0.721) y observador activo en defensa del acosado (sig.=0.815). Estos resultados indican que los grupos eran similares o equivalentes en las mediciones previas a la aplicación/ausencia del programa de intervención en los tres factores, cumpliéndose así las hipótesis de la investigación de la equivalencia de los grupos (Ver Tabla 6, 7 y 8).

Tabla 7.

*Prueba Wilcoxon-Mann-Whitney para factor comportamientos intimidatorios (pre-test control/pre-test experimental).*

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Factor1_Pre is the same across categories of Condición.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,879	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabla 8.

*Prueba Wilcoxon-Mann-Whitney para factor victimización recibida (pre-test control/pre-test experimental).*

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Factor2_Pre is the same across categories of Condición.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,721	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabla 9.

*Prueba Wilcoxon-Mann-Whitney para factor observador activo en defensa del acosado (pre-test control/pre-test experimental).*

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Factor3_Pre is the same across categories of Condición.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,815	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

El segundo contraste realizado fue entre los puntajes del pre-test y del post-test en el grupo experimental. Al realizar el contraste, se encontró que no hubo diferencias significativas entre las medidas en los factores comportamientos intimidatorios (sig.=0.315), victimización recibida (sig.=0.727) y observador activo en defensa del acosado (sig.=0.313). Estos resultados indican que el programa de intervención aplicado al grupo experimental no fue efectivo para disminuir las manifestaciones de comportamientos intimidatorios y victimización recibida ni para aumentar las manifestaciones de observación activa en defensa del acosado, por lo que no se cumple las hipótesis planteada en la investigación, ya que se esperaba que el programa tuviera un efecto en dichas manifestaciones (Ver Tabla 9, 10 y 11).

Tabla 10.

*Prueba Rangos Signados de Wilcoxon para factor comportamientos intimidatorios (pre-test/post-test experimental).*

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between Factor1_Pre and Factor1_Post equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,315	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabla 11.

*Prueba Rangos Signados de Wilcoxon para factor victimización recibida (pre-test/post-test experimental).*

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between Factor2_Pre and Factor2_Post equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,727	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabla 12.

*Prueba Rangos Signados de Wilcoxon para factor observador activo en defensa del acosado (pre-test/post-text experimental).*

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between Factor3_Pre and Factor3_Post equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,313	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

El tercer contraste realizado fue entre los puntajes del pre-test y del post-test en el grupo control, donde se encontró que no existieron diferencias significativas entre dichas medias en los factores comportamientos intimidatorios (sig.=0.969), victimización recibida (sig.=0.336) y observador activo en defensa del acosado (sig.=0.309). Con base en estos resultados, se puede concluir que se cumplió la hipótesis de la investigación de que el grupo control no tendría cambios significativos, al no haber realizado ninguna intervención con dicho grupo (Ver Tablas 12, 13 y 14).

Tabla 13.

*Prueba Rangos Signados de Wilcoxon para factor comportamientos intimidatorios (pre-test/post-test control).*

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between Factor1_Pre and Factor1_Post equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,969	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabla 14.

*Prueba Rangos Signados de Wilcoxon para factor victimización recibida (pre-test/post-test control).*

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between Factor2_Pre and Factor2_Post equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,336	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabla 15.

*Prueba Rangos Signados de Wilcoxon para factor observador activo en defensa del acosado (pre-test/post-test control).*

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between Factor3_Pre and Factor3_Post equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,309	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Por último, el cuarto contraste fue realizado entre los puntajes del post-test del grupo experimental y los puntajes del post-test en el grupo control, encontrándose que no existieron diferencias significativas entre dichas medidas en

los factores comportamientos intimidatorios (sig.=0.748), victimización recibida (sig.=0.967) y observador activo en defensa del acosado (sig.=0.891). Estos resultados evidencian que no se cumple con las hipótesis planteadas, ya que al no haber un efecto del programa de intervención en el grupo experimental y no existir diferencias en el medidas pre-test y post-test del grupo control, no se ven diferencias en las medidas posteriores a la presencia/ausencia de la intervención (Ver Tabla 14, 15 y 16).

Tabla 16.

*Prueba Wilcoxon-Mann-Whitney para factor comportamientos intimidatorios (post-test control/post-test experimental).*

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Factor1_Post is the same across categories of Condición.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,748	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabla 17.

*Prueba Wilcoxon-Mann-Whitney para factor victimización recibida (post-test control/post-test experimental).*

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Factor2_Post is the same across categories of Condición.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,967	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabla 18.

*Prueba Wilcoxon-Mann-Whitney para factor observador activo en defensa del acosado (post-test control/post-test experimental).*

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Factor3_Post is the same across categories of Condición.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,891	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

A su vez, se calcularon las correlaciones entre las medias del pre-test con el post-test de todos los factores, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, para poder valorar si hubo algún cambio que se manifestara a través de dicho estadístico. Se hace la hipótesis de que si el programa hubiera tenido un efecto nulo, las correlaciones entre dichas mediciones deberían ser altas y significativas, para ambos grupos; sin embargo, los resultados muestran que en el grupo control si existieron correlaciones altas y significativas (Ver Tabla 17), mientras que en el grupo experimental no ocurrió lo mismo, específicamente no se encontraron correlaciones significativas en las medidas de los factores victimización recibida ( $r=0.340$ ,  $\text{sig.}=0.112$ ) y observador activo en defensa del acosado ( $r=0.374$ ,  $\text{sig.}=0.079$ ) (Ver tabla 18), lo cual indica que a pesar de que el efecto no fue significativo estadísticamente, hubo cierto cambio que podría deberse al programa de intervención JAHSO, a otras variables, como la presencia de las facilitadoras o al azar.

Tabla 19.

*Correlaciones muestras relacionadas grupo control*

	N	Correlación	Sig.
Par 1 Factor1_Pre y Factor1_Post	17	,677	,003
Par 2 Factor2_Pre y Factor2_Post	17	,904	,000
Par 3 Factor3_Pre y Factor3_Post	17	,704	,002

Tabla 20.

*Correlaciones de muestras relacionadas grupo experimental*

	N	Correlación	Sig.
Par 1 Factor1_Pre y Factor1_Post	23	,495	,016
Par 2 Factor2_Pre y Factor2_Post	23	,340	,112
Par 3 Factor3_Pre y Factor3_Post	23	,374	,079

## Discusión

El propósito de la presente investigación fue establecer la efectividad del programa de intervención Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO) sobre las manifestaciones del acoso escolar, incluyendo las intimidatorias, las de victimización recibida y las de observador activo en defensa del acosado, en un colegio público de Caracas de nivel socio-económico bajo. Para dicho propósito, se plantearon hipótesis relacionadas con la influencia del programa de intervención sobre las manifestaciones de acoso escolar.

Con base en los resultados obtenidos, se encontró que el programa de intervención JAHSO no tuvo un efecto significativo sobre las manifestaciones de acoso escolar (comportamientos intimidatorios, victimización recibida y observador activos en defensa del acosado) en los alumnos de 9 a 12 años a quienes se les administró el mismo. Específicamente, en las puntuaciones de la medición post-test del grupo experimental, en relación a las puntuaciones de la medición pre-test, no se encontró una disminución significativa estadísticamente en los factores comportamientos intimidatorios y victimización recibida, ni un aumento en el factor observador activo en defensa del acosado, que pudieran ser atribuibles al programa aplicado, resultado que es contradictorio a la hipótesis planteada.

Este resultado es consistente con lo encontrado por el meta-análisis realizado por Vreeman y Carroll (2007), donde de cuatro estudios que utilizaban intervenciones en habilidades sociales, tres mostraron resultados no concluyentes en relación a la mejora de las conductas relacionadas con acoso escolar; en contraste, los estudios donde hacían uso de intervenciones multi-componentes o integrales, se encontró que en siete de 10 estudios reportaron menor frecuencia de conductas agresivas. Dichos resultados dan cuenta de que las intervenciones que abordan el fenómeno del acoso escolar desde una visión sistémica, tomando en cuenta todos los sistemas involucrados, pueden tener mayor alcance dada la complejidad de la problemática, por lo que la inversión de recursos sería consistente con los logros que se podrían alcanzar.

En este sentido, y en relación a la presente investigación, es relevante considerar que el acoso escolar es un fenómeno complejo, que tiene influencia del contexto cultural donde se desarrolla el niño, la familia, el colegio, las características de personalidad, por lo que realizar intervenciones que apunten a mejorar únicamente habilidades del niño es una limitación importante, pues aunque logre generar una mejora en sus habilidades, siguen existiendo factores externos al niño que dificultarían que se erradique de manera adecuada y completa el fenómeno.

A pesar de esto, y de que no se encontraron diferencias significativas a nivel estadístico entre el pre-test y el post-test del grupo experimental, en el análisis descriptivo se observó que hubo una disminución en el sentido esperado de las medianas en los factores comportamientos intimidatorios y victimización recibida; a su vez, se encontró una disminución de la frecuencia reportada por los alumnos del grupo experimental, de los lugares en donde vivenciaban situaciones de acoso escolar. Con base en este hallazgo, se podría plantear la hipótesis de que si el programa se hubiera planeado por un período de tiempo más prolongado, hubiera generado los efectos esperados de manera significativa, dado que investigaciones como la realizada por Pichardo, García, Justicia y Llanos (2008), en la cual se implementó un programa de intervención en habilidades sociales durante ocho meses, se encontraron diferencias significativas entre los grupos en relación a dichas habilidades.

Por otro lado, la mediana del factor observador activo en defensa del acosado se mantuvo igual, mostrando que el efecto fue nulo en relación a este rol dentro de la dinámica del acoso escolar. En este sentido, Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia (2011), al aplicar el programa JAHSO encontraron que las medias de este factor disminuyeron en el post-test, cuando lo esperable era que aumentara, demostrando la limitación de estos programas de intervención para fomentar conductas de ayuda en relación a la víctima.

Es posible que las conductas relacionadas con el observador activo en defensa del acosado resulten más difícil de modificar, ya que los alumnos que

tienen un rol de observador suelen evitar tener un contacto directo con las personas víctimas de las agresiones, como un modo de preservar su seguridad, y mantenerse en una posición más alejada de la dinámica, a pesar de que tengan la intención de ayudar al acosado, dado que piensen que es lo correcto (Salmivalli, 2010).

A su vez, es posible que la posición que asumen algunos padres y profesores, refuercen que los alumnos que tienen un rol de observador se mantengan al margen, pues los adultos muchas veces desvalorizan el problema y manifiestan que ellos deberían solucionarlo, colocando la responsabilidad de la resolución en los niños, “eso es cuestión de niños y como tales lo tienen que resolver” (Benítez y Justicia, 2006).

En relación a la siguiente hipótesis de investigación, y en concordancia con lo anterior, no se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones del post-test del grupo experimental y las puntuaciones del post-test del grupo control, por lo que no se obtuvieron los resultados esperados en función de la hipótesis de investigación. A su vez, estos resultados indican que no hay diferencias significativas que puedan atribuirse a la intervención realizada, por lo que el nivel de acoso escolar presentado en ambos grupos se mantuvo sin diferencias importantes.

Se observó que las puntuaciones de los tres factores evaluados, comportamientos intimidatorios, victimización recibida y observador activo en defensa del acosado, no tuvieron un cambio que resulte significativo entre el grupo al que se le aplicó el programa JAHSO y el grupo al que no se le aplicó, por lo que no se puede atribuir que los cambios en las medianas, aunque fueran en la dirección esperada, estuvieran generados por el programa y no por el azar o alguna variable distinta, como la presencia de las facilitadoras.

Dado que se esperaba que el efecto fuera producido por el programa de intervención, es relevante reportar los aspectos positivos y negativos del mismo, según la consideración de las investigadoras; en este sentido, se encontró que

dicho programa tomaba en cuenta una amplia gama de habilidades sociales, las cuales eran intervenidas por algunos de los programas encontrados en la bibliografía, como ¡Qué divertido es aprender habilidades sociales! (Pichardo, García, Justicia y Llanos, 2008), además, y dado que se basa en el modelo cognitivo-conductual, utilizaba estrategias como instrucciones, modelado, rol-playing, retroalimentación y tareas para la casa (Carrillo, 2013); no obstante, a pesar de que plantea el uso de reforzamientos, en el manual del facilitador (Ver Anexo D) no se dan instrucciones sobre dar reforzamientos explícitos, ni de tipo verbal ni conductual, lo que resulta una debilidad en el programa, puesto que esta estrategia podría ayudar a que el tipo de comportamientos propuestos se mantuvieran en el tiempo.

Es importante señalar que al inicio de la investigación, se encontró que no existían diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones del pre-test del grupo control y del grupo experimental, indicando que se cumplía la hipótesis de equivalencia de los grupos. No obstante, al realizar un análisis detallado de los datos, se encontró que las distribuciones obtenidas en la medición previa al programa de intervención, en ambas condiciones, presentaba un alto índice de heterogeneidad, y aunque las medianas en ambos grupos fueran similares, debido a que la mayoría de los datos se encontraban en puntajes bajos y moderados, en el grupo control existían datos atípicos en los factores comportamientos intimidatorios y victimización recibida, demostrando cómo se manifestaba el acoso escolar en aulas donde se conoce la existencia del fenómeno, dado que se trabajó con grupos intactos.

Asimismo, las facilitadoras al aplicar el programa de intervención observaron manifestaciones de acoso escolar como rechazar compañeros, hacerles burlas o decirles apodos, así como ocasiones en que algunos alumnos lloraban, al verse afectados por el trato que recibían de sus compañeros (Ver Anexo F).

Esta diferencia en la distribución de los datos resalta el hecho de que el Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE – IV), utilizado para medir

las manifestaciones de acoso escolar, resultó sensible tanto en los casos donde alguno de los roles de la dinámica se mostraba en alta medida, como en aquellos en que se manifestaban en medida baja o moderada, confirmando lo encontrado en el análisis psicométrico, de que es un instrumento que mide adecuadamente la variable de estudio.

En el último contraste realizado, se encontró que no hubo diferencias significativas entre la medición pre-test y post-test en el grupo control, lo cual era esperado y va en la dirección planteada por la hipótesis de investigación, demostrando que no hubo variables ajenas que influyeran de manera importante en dicho grupo para modificar las puntuaciones de manera significativa. Sin embargo, en un análisis más detallado, se observó que las medianas de comportamientos intimidatorios y victimización recibida aumentaron y la de observador activo en defensa del acosado disminuyó, por lo que se podría hipotetizar que en aquellos grupos donde no se brinda un espacio dirigido a la mejora de habilidades sociales o para conversar sobre sus problemáticas, aquellos fenómenos donde están involucrados problemas de interrelación, como el acoso escolar, se exacerban.

Otro hallazgo resaltante, se da en relación a los lugares en donde los alumnos reportan experimentar situaciones de acoso escolar, específicamente se encontró que en la muestra total, el lugar en donde se reportaba con mayor frecuencia estas situaciones era en el salón de clase, seguido por la entrada o salida del colegio, y por último la calle. Este resultado es consistente con lo obtenido por Machado y Guerra (2009), quienes encontraron que los lugares en donde mayormente ocurrían conductas relacionadas a acoso escolar eran la salida del colegio, el patio y el aula.

Dado que los resultados mostraron que la intervención realizada no fue exitosa, en el sentido de tener el efecto significativo esperado sobre las manifestaciones del acoso escolar, resulta relevante plantear las limitaciones que se enfrentaron al momento de la implementación. En este sentido, no hubo una

correspondencia exacta entre el modo en que se planeaba administrar el programa de intervención y el modo en que realmente se hizo.

Se planteó con base en las instrucciones del programa de intervención, aplicarlo durante siete semanas continuas, manteniendo fijo el día y hora en la que se trabajaría con los alumnos, y siguiendo lo pautado por el manual del facilitador; sin embargo, no pudo cumplirse con lo establecido, y aunado a esto se tuvieron que hacer modificaciones en las instrucciones pautadas en el manual del facilitador, para que así fueran entendibles para el alumnado, y hubo imprevistos durante la aplicación de algunos módulos.

Específicamente, debido a problemas con la institución y a nivel político del país, no pudo aplicarse el programa de manera prevista, en relación al tiempo y espacio, ya que en una ocasión hubo una manifestación política que impidió que se llegara a tiempo a la institución, y en otras ocasiones, la profesora del aula del grupo experimental ponía restricciones sobre las horas pautadas para trabajar con los alumnos, o restringía los días debido a cambios en el pensum académico del salón.

Por otro lado, a pesar de que se adaptó el programa de intervención JAHSO al español venezolano y se hizo una revisión por jueces expertos para que hubiera una adecuada comprensión del mismo por parte del alumnado, se encontró que los niños en algunas ocasiones no comprendían el modo en que se explicaban algunos módulos, por lo que las facilitadoras requerían utilizar un lenguaje más simple para que se comprendiera de manera más adecuada. Es importante resaltar, que se ha encontrado que en las instituciones educativas venezolanas hay un desajuste en relación al nivel de competencias que requieren los alumnos para estar en determinado grado, ya que el Ministerio de Educación ha flexibilizado la promoción de estudiantes, con el fin de garantizar la prosecución (Montilla, 2014), lo que podría generar que no entendieran las explicaciones, que se encuentran basadas en un nivel de comprensión ajustado al grado académico.

Aunado a esto, durante la aplicación de algunos módulos hubo imprevistos que impedían que se implementara de manera adecuada y que por tanto tuviera el efecto esperado, tales como interrupciones por parte del personal docente o administrativo de la institución, comportamientos disruptivos por parte del alumnado, el incumplimiento de las tareas asignadas a los alumnos en cada módulo, que buscaban reforzar lo aprendido en cada uno de ellos, el escaso apoyo de la profesora del aula durante la implementación del programa, lo cual pudo producir que no existiera un reforzamiento semanal de lo propuesto en el programa, dado que escasas veces la profesora prestaba atención a lo que se realizaba. Asimismo, otros imprevistos causaban que se pusiera en tela de juicio lo propuesto por el programa, ya que algunos alumnos reportaban que de seguir alguna de las recomendaciones planteadas por las facilitadoras, podrían tener problemas con sus familiares o pares; a modo de ejemplo un alumno reportó durante el módulo de “Hacer y rechazar peticiones” que si le decía a su padre que en determinado momento no podía hacer lo que le pedía, le iba a pegar (Ver Anexo F), lo que generaba que en el grupo se cuestionara la validez de lo planteado en función del programa de intervención.

En este sentido, es resaltante mencionar que en Venezuela se observa que el medio de resolución de conflictos más utilizado es la violencia (Pereira, 2015), lo que aunado a los altos índices de violencia interpersonal existentes en el país (Instituto Nacional de Estadísticas, 2010; CECODAP, 2014), produce que se perpetúe en el tiempo. Asimismo, es esperable que debido a los patrones conductuales que observan los niños desde pequeños, sobretodo en contextos socio-económicos bajos, donde hay una mayor exposición a situaciones violentas (Hoyos, Aparicio, Heilbron y Schamun, 2004), haya una repetición y naturalización de las mismas. Aunado esto, tal como se reporta en la bibliografía, los estilos de comportamientos que engloban las llamadas habilidades sociales son considerados “adecuados” en función de lo que se valida en el contexto del sujeto, de acuerdo a normas, reglas y criterios culturales (Trianes, Blanca, Muñoz, García e Infante, 2002), por lo que es esperable que en un contexto repleto de violencia y situaciones conflictivas, como en el que se desarrollan los alumnos de la muestra

utilizada, el patrón comportamental que se valide y mantenga sea el agresivo, en contraposición al asertivo.

En relación al contexto venezolano, además de encontrarse rodeado de situaciones conflictivas y violentas, se encuentra que la manera de ser del venezolano valida modos de comunicación burlescas, con los cuales se cubren formas irónicas y de descalificación del otro, haciendo uso también de apodos y atributos discriminatorios, los cuales son aceptados en Venezuela, pero dentro de la bibliografía general se consideran como acoso escolar.

En este punto, resulta interesante plantear la pregunta de ¿qué conductas, de las que se relacionan clásicamente con acoso escolar, se consideran adecuadas o inadecuadas en el contexto venezolano? Para responderla se puede partir de la base de la palabra “chalequeo”, ya que este término se utiliza coloquialmente para definir la interacción entre pares basada en chistes y camaradería (Pereira y Misle, 2009). El chalequeo es una muestra de la aceptación de la comunicación jocosa que tiene el venezolano, y permite dar cuenta que dentro de ciertos límites establecidos socialmente, los cuales dividen el chalequeo suave y el chalequeo fuerte o acoso escolar, los alumnos lo admiten y utilizan como forma de integración, siendo por tanto una cualidad que los niños y adolescentes aprecian y desean tener en el contexto venezolano (Sosnoski, 2008), lo que podría producir que ante intervenciones que busquen dejar de lado este tipo de interacciones, por ser calificadas como inadecuadas o malas, haya un rechazo.

La concepción general de una persona competente socialmente o con un estilo de comportamiento asertivo implica que posee una serie de habilidades para dar respuestas correctas ante la interacción social, y tienen a su vez una serie de esquemas mentales que los hacen sentirse bien consigo mismos (Camacho-Gómez y Camacho-Calvo, 2005). En este sentido, se podría considerar que dentro del contexto venezolano la manera “correcta” o “adecuada” de dar respuesta a una interacción social en un momento determinado sería a través del chalequeo, lo

que implicaría que el desarrollar un programa de intervención que busque fomentar comportamientos asertivos, debería tomar en cuenta estos aspectos.

Esto lleva a plantear que las intervenciones que se quieran aplicar como un modo de ayudar a reducir una problemática que aqueja a alguna población particular, deberían iniciar con una evaluación psicosocial, dado que los sujetos de intervención están insertos dentro de un contexto, que matiza el fenómeno que se pretende intervenir. En este sentido, se ha planteado que la evaluación inicial debe tener un triple objetivo: descripción la población y el ámbito en el que está inmersa, detectar los fenómenos susceptibles de conceptualizar como problema o necesidad, y por último, evaluar las necesidades y problemas, priorizando los objetivos en función del contexto en donde se pretende realizar la intervención (Blanco y Valera, 2007).

El tener esa primera aproximación a los sujetos de interés, permite que se puede tener una comprensión contextual de cómo se da el fenómeno objetivo de la intervención. En este sentido, resalta la importancia de validar programas de intervención realizados en otros contextos culturales, porque así se puede observar las limitaciones que pueden tener en un contexto distinto, debido a que los objetivos que plantea pueden no ser pertinentes para la población de interés; a su vez, deberían validarse experimentalmente, de modo que se pueda tener suficiente información empírica que sustente que los resultados obtenidos son causados por las intervenciones implementadas.

Específicamente, validar experimentalmente programas de intervención que se basen en las necesidades de la población, tomando en cuenta aspectos culturales, permitiría abordar fenómenos tan complejos como el acoso escolar de una manera más pertinente, y dado que el mantener relaciones sociales es una tarea ineludible del ser humano, es relevante poder ayudar a que la sociedad logre mantener interacciones interpersonales adecuadas, dado que también son una fuente de bienestar (López 2008; Roca, 2014).

Con base en los resultados obtenidos, y a modo de especificar en qué medida los resultados son generalizables, es necesario tomar en cuenta que la población destino para el programa de intervención en habilidades sociales JAHSO son alumnos con edades comprendidas entre 9 y 12 años, de cualquier nivel socio-económico, sin embargo la muestra a la cual se le aplicó el programa en la presente investigación eran alumnos de un nivel socio-económico bajo, lo que limita su generalización a dicha población, ya que la muestra presenta características particulares en relación al tema de la violencia, como una mayor exposición a la misma (Pérez, 2005). Además, existen características como la no correspondencia entre el plan inicial y el modo en que se implementó el programa de intervención, que hacen que no puede ser replicable de manera exacta en otras circunstancias. No obstante, existen aspectos que pudieran permitir una replicación parcial de la investigación, ya que se suministran los materiales adaptados y se especifica el plan que se debería cumplir.

## Conclusiones y Recomendaciones

En el presente estudio se encontró que la efectividad del programa de intervención Jugando y Aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO) no fue significativa sobre las manifestaciones del acoso escolar, en el sentido de que no hubo una disminución importante de los comportamientos intimidatorios y victimización recibida, ni un aumento importante de las conductas asociadas al observador activo en defensa del acosado, en los alumnos de cuarto grado de un colegio público de Caracas de nivel socio-económico bajo, a los que fue administrado el programa.

Es relevante mencionar que al hacer un análisis más detallado de los datos, se observa cómo, al utilizar estadísticos más robustos como la mediana, se evidencia un cambio en el grupo experimental, en la dirección esperada, en función de las hipótesis de investigación, a pesar de que los mismos no sean significativos a nivel estadístico. Este hallazgo lleva a plantear que posibles hipótesis como la duración del programa, los imprevistos ocurridos durante su implementación, el contexto de dónde provenía el mismo y los factores propios de la cultura venezolana, pudieran relacionarse con que la efectividad del programa JAHSO no resultara significativa.

Además, al realizar los contrastes entre grupos independientes, pre-test/pre-test y post-test/post-test entre grupo control y experimental, se evidenció que no existían diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos. En cuanto al contraste entre las medidas previas, se obtuvo que los grupos no mostraban diferencias que resultaran significativas estadísticamente, aun cuando en el grupo control y el experimental se observaban diferencias en cuanto al modo en que se daba el fenómeno, obteniendo que el grupo control tuvo un mayor número de casos atípicos, mostrando la presencia de roles de acosadores y víctimas en medidas más extremas, en contraste con el grupo experimental; esta diferencia podría ser esperable, dado que se trabajó con grupos intactos.

Por otro lado, se evidenció que no existieron diferencias significativas entre las mediciones pre-test y post-test en el grupo control, lo cual es esperado en función de la hipótesis planteada. No obstante, al hacer un análisis descriptivo de las puntuaciones, se observó que las medianas de comportamientos intimidatorios y victimización recibida aumentaron y la de observador activo en defensa del acosado disminuyó, lo cual es un hallazgo interesante, dado que no se había planteado dicho cambio, y podría indicar que en aquellos grupos donde existe acoso escolar y no se realiza ninguna intervención, dicha problemática podría exacerbarse o empeorar.

Los resultados obtenidos en la presente investigación dan cuenta de la complejidad del abordaje e intervención del acoso escolar, siendo este un fenómeno que se encuentra influido por múltiples variables tales como el contexto cultural, la familia, el colegio, la comunidad en la que se desarrolla y reside, y las características individuales. Por tanto, intervenir dicho fenómeno circunscribiéndose a un solo nivel, como lo es las habilidades sociales del alumno, limita la efectividad y los cambios que se pudiesen lograr en la disminución de las manifestaciones del mismo.

En este sentido, y con base en lo discutido sobre los resultados obtenidos, se recomienda para futuras líneas de investigación que tengan como objetivo intervenir el fenómeno del acoso escolar, partir del estudio de las necesidades del contexto, para obtener una comprensión cultural de cómo se da el fenómeno en la población objetivo, y así desarrollar o adaptar los programas de intervención en función de esas particularidades, a fin de que tenga un mayor nivel de pertinencia.

Asimismo, y dada la complejidad del fenómeno, se recomienda que se hagan intervenciones integrales, donde se consideren todos los sistemas involucrados en el acoso escolar, de modo que se haga un abordaje global, que permita que la intervención hecha en un nivel se complemente y refuerce con las intervenciones realizadas en otros niveles. A pesar de que se ha encontrado que estos programas depende en mayor medida del tiempo y de los recursos

invertidos (Trautmann, 2008), se considera que es la manera más adecuada de abordar un fenómeno multi-causal como el bullying.

Las intervenciones integrales o programas multicomponentes, al tomar en cuenta todos los niveles, consideran las intervenciones a nivel de grupos escolares, y es donde se podrían integrar las intervenciones en habilidades sociales, como un modo de dar herramientas a los alumnos para manejar adecuadamente sus relaciones interpersonales. En este sentido, resulta de gran importancia continuar el estudio de las habilidades sociales, y la manera más adecuada de abordarlas e intervenirlas, en función del contexto en el que se desea intervenir, y hacerlo bajo un alto rigor metodológico, que permita obtener sustento empírico para aseverar que los resultados son generados por los programas de intervención implementados; a su vez, sería importante realizar dichas intervenciones con grupos más pequeños, para así verificar si esta variable tiene un efecto significativo sobre los resultados que se obtengan.

Por último, y a modo de buscar prevenir oportunamente, al menos uno de los factores que influyen en el desarrollo del acoso escolar, se recomienda, en concordancia con lo propuesto por la UNESCO (citada en Arroyave-Sierra, 2012), que el apoyo que se otorgue a los niños para desarrollar habilidades sociales adecuadas, en función de su cultura, se brinde desde el inicio de la escolaridad, de modo que se fomente el desarrollo de niños con capacidad de superar tanto retos cognitivos como interpersonales, lo cual le permita ser un ser humano integral, con mayores posibilidades de bienestar.

## Referencias Bibliográficas

- American Psychological Association (2014). Divisions of APA. <http://www.apa.org/about/division/index.aspx>. Revisado el día 01 de Noviembre de 2014.
- Andrade, J.A., Bonilla, L.L., & Valencia, Z.M. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, 7 (12), 134-149. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/231404107\\_La\\_agresividad\\_escolar\\_o\\_bullying\\_una\\_mirada\\_desde\\_tres\\_enfoques\\_psicologicos](https://www.researchgate.net/publication/231404107_La_agresividad_escolar_o_bullying_una_mirada_desde_tres_enfoques_psicologicos)
- Arellano, N. (2008). Violencia entre pares escolares (bullying) y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia. *Informe de Investigaciones Educativas*, 22 (2), 211-230. Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIE/article/view/890/855>
- Argibay, J.C. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339630252001>
- Arnau-Gras, J. (1979). Problemática metodológica de la validez experimental. *Anuario de psicología*, 21 (2), 51-82. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64465/88147>
- Arroyave-Sierra, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología* 5 (1), 118-125. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4235/423539529012.pdf>
- Benítez, J.L. & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 151-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122821002>

- Berger-Silva, C. (2012). Trayectorias de victimización escolar: Características y factores de riesgo en adolescentes chilenos. *University of Psychology*, 11 (1), 103-118. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5030118>
- Bolívar, M. (2015, Abril 8). ¿A qué instancias legales debemos acudir ante el acoso escolar? [Mensaje de blog en la web]. Recuperado de <http://www.amnistia.org/group/cde/blog/a-que-instancias-legales-debemos-acudir-ante-el-acoso-escolar>
- Bravo-Antonio, I. & Herrera-Torres, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Revista de Educación y Humanidades*, 1, 173-212. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/277276834\\_Convivencia\\_escolar\\_en\\_Educacion Primaria\\_Las\\_habilidades\\_sociales\\_del\\_alumnado\\_como\\_variable\\_moduladora](https://www.researchgate.net/publication/277276834_Convivencia_escolar_en_Educacion Primaria_Las_habilidades_sociales_del_alumnado_como_variable_moduladora)
- Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (5ta ed.). Madrid, España: Siglo XXI.
- Caballo, V.E., Calderero, M., Arias, B., Salazar I.C. & Irurtia, M.J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20 (3), 625-647. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Vicente\\_Caballo/publication/259481844\\_Development\\_and\\_validation\\_of\\_a\\_new\\_self-report\\_assessment\\_measure\\_of\\_bullying\\_Development\\_y\\_validacion\\_de\\_una\\_nueva\\_medida\\_de\\_autoinforme\\_para\\_evaluar\\_el\\_acoso\\_escolar\\_bullying/links/0deec52c1c440ee128000000.pdf?origin=publication\\_list](https://www.researchgate.net/profile/Vicente_Caballo/publication/259481844_Development_and_validation_of_a_new_self-report_assessment_measure_of_bullying_Development_y_validacion_de_una_nueva_medida_de_autoinforme_para_evaluar_el_acoso_escolar_bullying/links/0deec52c1c440ee128000000.pdf?origin=publication_list)
- Caballo, V.E., Calderero, M., Carrillo, G.B., Salazar, I.C. & Irurtia, M.J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): Una propuesta de intervención en formato lúdico. *Psicología Conductual*, 19 (3), 611-626. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/230704479\\_Bullying\\_and\\_social\\_anxiety\\_in\\_children\\_II\\_proposal\\_of\\_a\\_new\\_recreational\\_intervention\\_program\\_Acoso\\_escolar\\_y\\_ansiedad\\_social\\_en\\_ninos\\_II\\_una\\_propuesta\\_de\\_intervencion\\_en\\_formato\\_ludico](https://www.researchgate.net/publication/230704479_Bullying_and_social_anxiety_in_children_II_proposal_of_a_new_recreational_intervention_program_Acoso_escolar_y_ansiedad_social_en_ninos_II_una_propuesta_de_intervencion_en_formato_ludico)

- Caballo, V. E., González, S., Alonso, V. & Iruña, M. J. (2007). El “Cuestionario de interacción social para niños” (CISO-N): un nuevo instrumento para la evaluación social en niños. *Psicología Conductual*, 15 (1), 77-93. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/259485583\\_El\\_Cuestionario\\_de\\_interaccion\\_social\\_para\\_ninos\\_CISO-N\\_un\\_nuevo\\_instrumento\\_para\\_la\\_evaluacion\\_social\\_en\\_ninos\\_The\\_Questionnaire\\_of\\_Social\\_Interaction\\_for\\_Children\\_CISO-N\\_a\\_new\\_self-report\\_instrument](https://www.researchgate.net/publication/259485583_El_Cuestionario_de_interaccion_social_para_ninos_CISO-N_un_nuevo_instrumento_para_la_evaluacion_social_en_ninos_The_Questionnaire_of_Social_Interaction_for_Children_CISO-N_a_new_self-report_instrument)
- Calderero, M., Caballo, V.E. & Salazar, I.C. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, (2), 393-419. Recuperado de [http://www.researchgate.net/profile/Vicente\\_Caballo/publication/230704497\\_A\\_review\\_of\\_the\\_relationships\\_between\\_bullying\\_and\\_social\\_anxiety\\_Una\\_revisin\\_de\\_las\\_relaciones\\_entre\\_el\\_acoso\\_escolar\\_y\\_la\\_ansiedad\\_social/links/0deec52c1cf8ce144f000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Vicente_Caballo/publication/230704497_A_review_of_the_relationships_between_bullying_and_social_anxiety_Una_revisin_de_las_relaciones_entre_el_acoso_escolar_y_la_ansiedad_social/links/0deec52c1cf8ce144f000000.pdf)
- Camacho-Gómez, C. & Camacho-Calvo, M. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 3, 1-27. Recuperado de [http://habilidadesparaadolescentes.com/equipos/HSociales\\_adolescencia\\_derechos\\_asertivos\\_Modulo%203.pdf](http://habilidadesparaadolescentes.com/equipos/HSociales_adolescencia_derechos_asertivos_Modulo%203.pdf)
- Castanyer, O. (2012). *La Asertividad, expresión de una sana autoestima* (32° ed.). España: Desclée De Brouwer.
- Castro, L. (1979). *Diseño experimental sin estadística: Usos y restricciones en su aplicación a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.

- Carrillo, G. (2013). *J.A.H.S.O.: Programa jugando y aprendiendo habilidades sociales (Entrenamiento en competencia social)* (1ra ed.). Madrid, España: Ciencia de la Educación Preescolar y Especial.
- CECODAP (2015). *Año 2015 Somos Noticia: Un panorama sobre las diferentes formas de violencia contra niñas, niños y adolescentes*. Caracas, Venezuela: El Papagayo.
- Collel-Caralt, J. & Escudé-Miquel, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 9-14. Recuperado de [http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_2\\_esp\\_9-14.pdf](http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf)
- Compas, B. y Gotlib, I. (2003). *Introducción a la Psicología Clínica*. Ciencia y Práctica. McGraw-Hill: México.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial N° 36860, Diciembre 30. Recuperado de [http://www.inpsasel.gob.ve/moo\\_doc/ConstitucionRBV1999-ES.pdf](http://www.inpsasel.gob.ve/moo_doc/ConstitucionRBV1999-ES.pdf)
- Cova-Lugo, A. (2012, Septiembre 30). "El acoso escolar es cotidiano para 40% de estudiantes caraqueños". *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com/caracas/120930/el-acoso-escolar-es-cotidiano-para-40-de-estudiantes-caraquenos>
- Cuevas-Jaramillo, M.C. & Marmolejo-Medina, M.A. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: Caracterización y razones de su rol. *Psicología desde el Caribe*, 31 (1), 103-132. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21330429006>
- DeRosier, M.E. (2004). Building Relationships and Combating Bullying: Effectiveness of a School-Based Social Skills Groups Intervention. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33 (1), 196-201. Recuperado de [http://sci-hub.org/10.1207/S15374424JCCP3301\\_18](http://sci-hub.org/10.1207/S15374424JCCP3301_18).
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. & Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y aprendizaje*, 26 (1), 9-24.

- Del Rey, R. & Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del Modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404105>
- Díaz-Aguado M.J., Martínez-Arias, J.R. & Martín-Seoane, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. (1ra ed.). Madrid, España: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Duarte, N.C., León-Galeano, M.A., Paz-Realpe, A. & Amaya, L. (2014). Bullying y habilidades sociales: Similitudes y diferencias en la intervención con entrenamiento social. *Universidad de la Sabana*. Recuperado de [http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/12377/Nury%20Catalina%20Diaz%20Duarte%20\(tesis\).pdf?sequence=1](http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/12377/Nury%20Catalina%20Diaz%20Duarte%20(tesis).pdf?sequence=1)
- Eceiza, M., Arrieta, M. & Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 11-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513102>
- Farez-Barbecho, P.J. & Trujillo-Brito, P.G. (2013). *Estrategias psicoeducativas cognitivo-conductual para desarrollar habilidades sociales en la resolución de conflictos* (Trabajo de Grado de Licenciatura publicado). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/480/1/TESIS..pdf>
- Farrington, D. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190
- Fuentesana, C. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 367-378. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen9/num3/244/bullying-analisis-de-la-situacin-en-las-ES.pdf>

- García-Rojas, A.D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumno de educación social. *XXI Revista de educación*, 12, 225-240.
- Grajales, T. (2000). Tipos de investigación. Recuperado de: <http://tgrajales.net/investipos.pdf>
- Gomar, M., Mandil, J., & Bunge, E. (2010). *Handbook of cognitive behavioral therapy with children and adolescents (Manual de terapia cognitiva comportamental con niños y adolescentes)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Polemos.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512–527. Recuperado de <http://bullylab.com/Portals/0/Naturalistic%20observations%20of%20peer%20interventions%20in%20bullying.pdf>
- Hoyos, O. Aparicio, J. Heilbron, K. & Schamun, V. (2004) Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados 9,11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, 14, 150-172. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301407>
- Instituto Nacional de Estadística (2010). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción de Seguridad Ciudadana 2009 (ENVPSC-2009) Documento Técnico*. Caracas, Venezuela: autor. Recuperado de <https://www.oas.org/dsp/PDFs/encuestavictimizacion2009.pdf>
- Kärnä, A., Salmivalli, C., Poskiparta, E., & Voeten, M. J. M. (2008, May). Do bystanders influence the frequency of bullying in a classroom? The XIth EARA conference: Turin, Italy.
- Kerlinger, F.N. & Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.

- Khedari-Rengido, V.J. & Sardi-García, G.J. (2013). *“El bullying existe por estos muchachos que son débiles”*: Estudio Etnográfico del Acoso Escolar (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Laboratorio de Ciencias Sociales (2015). *Encuesta sobre Condiciones de Vida Venezuela 2015 (ENCOVI)*. Caracas, Venezuela.
- Lacunza, A.B. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Psicodebate*, 12. Recuperado <http://www.palermo.edu/cienciassociales/investigacion-y-publicaciones/pdf/psicodebate/12/05-Psicodebate-Las-intervenciones-en-habilidades.pdf>
- Livacic-Rojas, P., Vallejo, G. & Fernández, P. (2006). Procedimientos estadísticos alternativos para evaluar la robustez mediante diseños de medidas repetidas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 579-598.
- Llanos-Baldivieso, C.C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada, España). Recuperada de <http://hera.ugr.es/tesisugr/15885574.pdf>
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3 (1), 16-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547022>
- Ley orgánica para la protección de niños, niñas y adolescentes (2007). Gaceta oficial nº 5.859 [Extraordinaria], Diciembre 10. Recuperado de <http://www.unicef.org/venezuela/spanish/LOPNA20Reformada202007b.pdf>
- Machado, J. & Guerra, J. (2009). *Investigación sobre violencia en las escuelas, informe final*. Caracas, Venezuela: Centro Gumilla. Recuperado de

[http://www.cecodap.org.ve/descargables/prensa/Cecodap\\_Sala\\_de\\_Prensa-Informe\\_Violencia\\_en\\_las\\_Escuelas.pdf](http://www.cecodap.org.ve/descargables/prensa/Cecodap_Sala_de_Prensa-Informe_Violencia_en_las_Escuelas.pdf)

- Mantilla-Ocampo, M.F., Meza-Márquez, L.F. & Salas-Falla, M.C. (2009). *Bullying una aproximación a la intervención y prevención de este fenómeno para promover conductas de sana convivencia en los colegios de Colombia*. Facultad de Psicología Universidad de La Sabana. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/1795/121591.pdf?sequence=1>
- Matamala, A. & Huerta, E. (2005). *El maltrato entre escolares: Técnicas de autoprotección y defensa emocional para alumnos, padres y educadores*. (1ra ed.). Madrid, España: Antonio Machado Libros.
- Misle, O. (2009). *Campaña: Un pasaporte para el Buen Trato. La Ruta del Buen Trato* (1ra ed.). Caracas, Venezuela: Ediciones El Papagayo. Recuperado de [http://www.cecodap.org.ve/descargables/convivenciaBuenTrato/La\\_Ruta\\_del\\_Buen\\_Trato.pdf](http://www.cecodap.org.ve/descargables/convivenciaBuenTrato/La_Ruta_del_Buen_Trato.pdf)
- Misle, O. & Pereira, F. (2010). *Acoso escolar: ¿qué hacer?* (1ra ed.). Caracas, Venezuela: Ediciones El Papagayo.
- Montilla, A. (2014, Septiembre 23). "Obligan a repetir evaluaciones hasta 12 veces". *El Nacional*. Recuperado de [http://www.el-nacional.com/sociedad/Obligan-repetir-evaluaciones-veces\\_0\\_487751401.html](http://www.el-nacional.com/sociedad/Obligan-repetir-evaluaciones-veces_0_487751401.html)
- Morillo, G. (2011). Dinámicas entre padres y maestros en torno a la violencia escolar. Caso Venezuela. En Blaya, C., Castro-Santander, A. & Slee, P. (Eds.). *Violencia en la Escuela: Investigaciones, intervenciones, evaluaciones y políticas públicas*. Mendoza, Argentina: Dirección General de Escuelas Gobierno de Mendoza. Recuperado de <http://www.observatorioperu.com/2011/junio/Mary-Violencia%20en%20la%20Escuela-libro.pdf>

- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes in kit. Rubin and J.B. Asendorp (eds), *social withdrawal, inhibition, and shyness* en Chilhood, MJ: Lawrence Erlbaum association, 326-26.
- OMS (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/112670/1/9275315884\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/112670/1/9275315884_spa.pdf).  
Revisado el día 29 de Octubre de 2014.
- Ortega-Ruiz, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de educación*, 313, 143-158. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre313/re3130700461.pdf?documentId=0901e72b81272c0f>
- Papalia, D.E., Wendkos-Olds, S. & Duskin-Feldman, R. (2010). *Desarrollo Humano* (11ava ed.). México D.F., México: McGraw-Hill.
- Pereira, F. (2015, Marzo 8). "Los homicidios de jóvenes enferman el alma del país". *El Nacional*, p. 3.
- Pereira, F. & Misle, O. (2009). *Violencia en los pupitres*. (1ra ed.). Caracas, Venezuela: Ediciones El Papagayo.
- Pérez, C. (2005). Relación entre el sexo, la edad, el nivel socioeconómico y el maltrato (Bullying) y su efecto en la presencia de síntomas de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Pérez, A.G. & Pocaterra, M. (2013). *Violencia escolar: Una mirada desde las y los estudiantes*. Manuscrito no publicado, Universidad Nacional Experimental de la Seguridad, Caracas, Venezuela. Recuperado de <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAQ9449.pdf>

- Pichardo, M.C., García, T., Justicia, F. & Llanos, C. (2008). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (3), 441-452. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080315>
- Postigo-Zegarra, S., González-Barrón, E., Mateu-Marqués, C., Ferrero-Berlanga, J. & Martorell-Pallás, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21 (3), 453-458. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3653.pdf>
- Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. En J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp.310-331). Estados Unidos, Nueva York: The Guilford Press. Recuperado de [http://www.stopsuicide.ch/site/sites/default/files/docs/Peer\\_Harassment\\_in\\_School\\_\\_The\\_Plight\\_of\\_the\\_Vulnerable\\_and\\_Victimized.pdf](http://www.stopsuicide.ch/site/sites/default/files/docs/Peer_Harassment_in_School__The_Plight_of_the_Vulnerable_and_Victimized.pdf)
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales* (4ta ed.). Valencia, España: ACDE.
- Rodríguez-Díaz, A.C. & Mejía-Moreu, Y.K. (2012). Bullying: un fenómeno por transformar. *Universidad de Magdalena*, 9 (1), 98-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4729420>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-5.
- Segura, M. (2003). Un programa de competencia social. *Cuadernos de pedagogía*, 324,46-50. Recuperado de

[http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.competencias/Competencia\\_social\(Segura\)5p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.competencias/Competencia_social(Segura)5p.pdf)

Sierra-Bravo, R. (1988). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. (5ta ed.). Madrid: Paraninfo.

Sosnoski, E. (2008). *El chalequeo: ¿diversión o discriminación? Lo que piensan, sienten y proponen niños, niñas y adolescentes*. Caracas, Venezuela: Ediciones El Papagayo. Recuperado de [http://www.cecodap.org.ve/descargables/convivenciaBuenTrato/Informe\\_El\\_Chalequeo\\_Diverison\\_o\\_Discriminacion.pdf](http://www.cecodap.org.ve/descargables/convivenciaBuenTrato/Informe_El_Chalequeo_Diverison_o_Discriminacion.pdf)

Torres, L. & Vivas, H. (2015). *Influencia del sexo, el nivel socioeconómico, el malestar psicológico, la autoestima y la actitud hacia la autoridad escolar sobre el bullying* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”: Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79 (1), 13-20.

Trianes, M., Blanca M. J., Muñoz, A., García M. & Infante L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Revista anales de psicología*, 18 (2), 197- 214. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16718201>

Universidad Católica Andrés Bello (2002). *Contribuciones a la Deontología de la Investigación en Psicología*. Escuela de Psicología. Caracas, Venezuela.

Vreeman, R.C. & Carroll, A.E. (2007). A Systematic Review of School-Based Interventions to Prevent Bullying. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 161(1), 78-88. Recuperado de <http://archpedi.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=569481>

## **ANEXOS**

## **ANEXO A**

**Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)**

**Versión final utilizada por Caballo, Calderero, Arias, Salazar e  
Iruña, 2012**

### Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)

(Cabaño, Calderero, Arias, Salazar e Iurtia, 2012)

Iniciales del nombre: \_\_\_\_\_ Sexo: chico  chica  Edad: \_\_\_\_\_  
 Colegio: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

A continuación se describen algunas situaciones que pueden suceder en tu colegio. Coloca una X en el número que mejor explique cuántas veces has vivido estas situaciones en los dos últimos meses. No dejes ninguna pregunta sin contestar y hazlo sinceramente. No te preocupes porque no existen preguntas correctas o incorrectas.

Señala cuántas veces has vivido las siguientes situaciones en los dos últimos meses	Nunca	Pocas	Bastantes	Muchas
1. Me han ignorado (pasando de mí o haciéndome el vacío)	1	2	3	4
2. He hecho cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.)	1	2	3	4
3. Si un compañero obliga a otro a hacer cosas que no quiere (p. ej., darle el bocadillo, el dinero, hacerle sus deberes, etc.) me meto para cortar la situación	1	2	3	4
4. He puesto excusas para faltar a clase por temor a que se metan conmigo	1	2	3	4
5. Me hace gracia cuando ponen en ridículo a otro compañero	1	2	3	4
6. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.) me quedo quieto sin hacer nada o me marchó	1	2	3	4
7. Me han insultado	1	2	3	4
8. Si pegan a alguien, observo y me quedo quieto sin hacer nada o me marchó	1	2	3	4
9. Me he reído de algún compañero	1	2	3	4
10. Se han metido conmigo a través del teléfono (llamadas o mensajes)	1	2	3	4
11. Me han pegado (empujones, golpes, patadas, puñetazos)	1	2	3	4
12. He faltado a actividades para evitar que se metan conmigo	1	2	3	4
13. Me hace gracia cuando insultan a alguien de clase	1	2	3	4
14. Cuando se ignora a algún compañero me quedo quieto sin hacer nada o me marchó	1	2	3	4

15. Se han reído o burlado de mí	1	2	3	4
16. Gasto bromas pesadas a otros compañeros	1	2	3	4
17. Mis compañeros me critican cualquier cosa que haga o diga	1	2	3	4
18. Han colgado fotos o vídeos míos en internet o se los han pasado a través del móvil sin mi consentimiento	1	2	3	4
19. Me meto para cortar la situación si están pegando a algún compañero	1	2	3	4
20. Me han puesto motes que me hacen sentir mal	1	2	3	4
21. Cuando ponen en ridículo a algún compañero aviso a alguien que pueda parar la situación	1	2	3	4
22. Me obligan a hacer cosas que no quiero (p. ej., dar el bocadillo, el dinero, hacer sus deberes, etc.)	1	2	3	4
23. Me río cuando gastan bromas pesadas a otros compañeros	1	2	3	4
24. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, no dejarle pasar, empujarlo, etc.) intervengo para cortar la situación	1	2	3	4
25. Me he metido con algún compañero (p. ej., insultándolo, criticándolo, poniéndole motes, etc.)	1	2	3	4
26. Si veo que se ríen o se burlan de algún compañero intento pararlo	1	2	3	4
27. He recibido amenazas o insultos a través de internet, del móvil, etc.	1	2	3	4
28. Si pegan a otro compañero animo para que continúe la situación	1	2	3	4
29. Mis compañeros me han puesto en ridículo delante de los demás	1	2	3	4
30. Me burlo de algunos compañeros	1	2	3	4
31. He tenido heridas o daños graves porque otros compañeros me han agredido	1	2	3	4
32. Me han amenazado con hacer daño a mi familia	1	2	3	4
33. Cuando se meten con algún compañero me río	1	2	3	4
34. Si amenazan a alguien me quedo quieto sin hacer nada o me marcho	1	2	3	4
35. Mis compañeros hacen cosas para molestarme (p. ej. tirarme cosas, empujarme, no dejarme pasar, etc.)	1	2	3	4
36. He intentado evitar que algunos compañeros insulten a otro	1	2	3	4

Señala el lugar o lugares donde suelen suceder la mayoría de las situaciones anteriores:

<input type="checkbox"/> En la entrada/salida del centro	<input type="checkbox"/> En el patio
<input type="checkbox"/> En los pasillos	<input type="checkbox"/> En la clase
<input type="checkbox"/> En los servicios/WC	<input type="checkbox"/> En la calle

Muchas gracias por tus respuestas y colaboración.

---

**ANEXO B**  
**Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)**  
**Versión utilizada para la prueba piloto de este estudio.**

**Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)** (Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012)

Iniciales de nombres y apellidos:

Sexo: masculino  femenino

Edad: \_\_\_\_\_

Colegio: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

A continuación se describen algunas situaciones que pueden suceder en tu colegio. Coloca una **X** en el número que mejor explique **cuántas veces has vivido estas situaciones en los dos últimos meses**. No dejes ninguna pregunta sin contestar y hazlo sinceramente. No te preocupes porque no existen preguntas correctas o incorrectas.

Señala cuántas veces has vivido las siguientes situaciones en los dos últimos meses	Nunca	Pocas	Bastantes	Muchas
	1	2	3	4
1. Me han ignorado (pasando de mí o haciéndome el vacío)	1	2	3	4
2. He hecho cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarlo pasar, etc.)	1	2	3	4
3. Si un compañero obliga a otro a hacer cosas que no quiere (p. ej., darle la merienda, el dinero, hacerle sus deberes, etc.) me meto para parar la situación	1	2	3	4
4. Me hace gracia cuando ponen en ridículo a otro compañero.	1	2	3	4
5. Cuando se meten con algún compañero me río	1	2	3	4
6. Me han insultado.	1	2	3	4
7. Me he reído de algún compañero.	1	2	3	4
8. Me han pegado (empujones, golpes, patadas, puñetazos).	1	2	3	4
9. Me hace gracia cuando insultan a alguien de la clase.	1	2	3	4
10. Se han reído o burlado de mí.	1	2	3	4
11. Le hago bromas pesadas a otros compañeros.	1	2	3	4

	1	2	3	4
12. Mis compañeros critican cualquier cosa que hago o digo.				
13. Me meto para parar la situación si le están pegando a algún compañero.	1	2	3	4
14. Me han puesto apodos que me hacen sentir mal.	1	2	3	4
15. Cuando ponen en ridículo a algún compañero aviso a alguien que pueda parar la situación.	1	2	3	4
16. Me obligan a hacer cosas que no quiero (p. ej., dar la merienda, el dinero, hacer sus deberes, etc.)	1	2	3	4
17. Me río cuando le hacen bromas pesadas a mis compañeros	1	2	3	4
18. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, no dejarle pasar, empujarlo, etc.) intervengo para parar la situación	1	2	3	4
19. Me he metido con algún compañero (p. ej., insultándolo, criticándolo, poniéndole apodos, etc.)	1	2	3	4
20. Si veo que se ríen o se burlan de algún compañero intento pararlo	1	2	3	4
21. Si le pegan a otro compañero animo para que continúe la situación	1	2	3	4
22. Mis compañeros me han puesto en ridículo delante de los demás	1	2	3	4

23. Me burlo de algunos compañeros	1	2	3	4
24. He intentado evitar que algunos compañeros insulten a otro.	1	2	3	4
25. He tenido heridas o daños graves porque otros compañeros me han agredido.	1	2	3	4
26. Mis compañeros hacen cosas para molestarme (p. ej. tirarme cosas, empujarme, no dejarme pasar, etc.)	1	2	3	4

Señala el lugar o lugares donde suelen suceder la mayoría de las situaciones anteriores:

<input type="checkbox"/> En la entrada/salida del colegio	<input type="checkbox"/> En el patio
<input type="checkbox"/> En los pasillos	<input type="checkbox"/> En la clase
<input type="checkbox"/> En los baños	<input type="checkbox"/> En la calle

Muchas gracias por tus respuestas y colaboración

## **ANEXO C**

**Cuestionario Multimodal de Interacción escolar (CMIE-V)**

**Versión final utilizada en este estudio**

<b>Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)</b> <i>(Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012)</i>	
Nombres y apellidos:	
Sexo: masculino <input type="checkbox"/> femenino <input type="checkbox"/>	Edad: _____
Colegio: _____	Curso: _____
A continuación se describen algunas situaciones que pueden suceder en tu colegio. Coloca una <b>X</b> en el número que mejor explique <b>cuántas veces has vivido estas situaciones en los dos últimos meses</b> . No dejes ninguna pregunta sin contestar y hazlo sinceramente. No te preocupes porque no existen preguntas correctas o incorrectas.	

Señala cuántas veces has vivido las siguientes situaciones en los dos últimos meses	Nunca	Pocas	Bastantes	Muchas
1. Me han ignorado (no prestándome atención/dándome la espalda)	1	2	3	4
2. He hecho cosas para molestar a algún compañero (por ejemplo: tirarle cosas, empujarlo, no dejarlo pasar, etc.)	1	2	3	4
3. Si un compañero obliga a otro a hacer cosas que no quiere (por ejemplo: darle la comida, el dinero, hacerle sus deberes, etc.) me meto para parar la situación	1	2	3	4
4. Me da risa cuando ponen en ridículo a otro compañero.	1	2	3	4
5. Cuando se meten con algún compañero me río	1	2	3	4
6. Me han insultado.	1	2	3	4
7. Me he reído de algún compañero.	1	2	3	4
8. Me han pegado (empujones, golpes, patadas, puñetazos).	1	2	3	4
9. Me da risa cuando insultan a alguien de la clase.	1	2	3	4
10. Se han reído o burlado de mí.	1	2	3	4
11. Le hago bromas pesadas a otros compañeros.	1	2	3	4

12. Mis compañeros dicen que cualquier cosa que hago o digo está mal (me critican).	1	2	3	4
13. Me meto para parar la situación si le están pegando a algún compañero.	1	2	3	4
14. Me han puesto sobrenombres que me hacen sentir mal.	1	2	3	4
15. Cuando ponen en ridículo a algún compañero aviso a alguien que pueda parar la situación.	1	2	3	4
16. Me obligan a hacer cosas que no quiero (por ejemplo: dar la comida, el dinero, hacer sus deberes, etc.)	1	2	3	4
17. Me río cuando le hacen bromas pesadas a mis compañeros	1	2	3	4
18. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (por ejemplo: tirarle cosas, no dejarle pasar, empujarlo, etc.) me meto para parar la situación	1	2	3	4
19. Me he metido con algún compañero (por ejemplo: insultándolo, criticándolo, poniéndole sobrenombres, etc.)	1	2	3	4
20. Si veo que se ríen o se burlan de algún compañero intento pararlo	1	2	3	4
21. Si le pegan a otro compañero animo para que continúe la situación	1	2	3	4
22. Mis compañeros me han puesto en ridículo delante de los demás	1	2	3	4

23. Me burlo de algunos compañeros	1	2	3	4
24. He intentado evitar que algunos compañeros insulten a otro.	1	2	3	4
25. He tenido heridas o daños graves porque otros compañeros me han pegado.	1	2	3	4
26. Mis compañeros hacen cosas para molestarme (por ejemplo: tirarme cosas, empujarme, no dejarme pasar, etc.)	1	2	3	4

De lo respondido anteriormente, señala el lugar o lugares donde suelen pasar la mayoría de las situaciones que señalaste haber vivido:

<input type="checkbox"/> En la entrada/salida del colegio	<input type="checkbox"/> En el patio
<input type="checkbox"/> En los pasillos	<input type="checkbox"/> En la clase
<input type="checkbox"/> En los baños	<input type="checkbox"/> En la calle

Muchas gracias por tus respuestas y colaboración

## **ANEXO D**

**Manual del Facilitador de JAHSO (Carrillo, 2013)**

## **MÓDULO 1:** Introducción a las habilidades sociales: Estilos de comportamiento

### **1.1. Objetivos**

- Poner de relieve la importancia de las habilidades sociales.
- Saber diferenciar entre los estilos de comportamiento agresivo, pasivo y asertivo.
- Comprender y practicar la asertividad.
- Fomentar conductas asertivas.

### **1.2 Desarrollo de la sesión**

- Definir qué son las habilidades sociales.
- Importancia de las habilidades sociales.
- Ejemplos.
- Actividad práctica.
- Tarea para la casa.

#### **1.2.1 ¿Qué son las habilidades sociales?**

Se inicia la sesión saludando a los alumnos y se les explica que a lo largo de siete semanas haremos diversas actividades con ellos sobre el tema de las habilidades sociales; se responderán preguntas de ser necesario.

Luego, se le pregunta al alumnado qué entienden ellos por habilidades sociales (HHSS): “*¿Qué entienden ustedes por habilidades sociales?*”. Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a definir las habilidades sociales:

Podemos empezar definiendo los dos conceptos que sostienen el término habilidades sociales. Así, la palabra «habilidades» es aquello que aprendemos y que somos capaces de hacer, que tenemos destreza, por ejemplo, alguno de ustedes seguro tiene alguna habilidad en algo, como lo es la habilidad de dibujar, la habilidad para lanzar la pelota, la habilidad con algún instrumento musical, etc. Por otra parte, la palabra «sociales» está relacionada con personas e implica un proceso interpersonal, es decir, cómo nos relacionamos con los demás: compañeros, hermanos, maestros, padres, amigos, etc. Por tanto, podemos definir de forma general las habilidades sociales como la capacidad que tenemos para relacionarnos bien con los demás, tener amigos y resolver problemas.

La mayor parte del tiempo estamos participando de la interacción social (ya sea en el colegio con compañeros y profesores, en la casa con la familia o en la comunidad con amigos), por tanto nuestra vida está orientada en gran medida por nuestras habilidades sociales. A menudo, los niños pueden tener dificultades para hacer y mantener amistades, pueden quedar fuera del juego en el patio de recreo o en la comunidad, ser objeto de burlas por parte de algunos niños, no ser

invitados a cumpleaños y casa de otros o incluso son mal vistos por parte de otros niños por ser agresivos en la forma de relacionarse.

Para prevenir o tratar problemas de este tipo, se plantea la necesidad de enseñar estrategias y habilidades para mejorar la relación social y prevenir problemas futuros relacionados con la falta de competencia social.

Luego, se diferencian tres elementos en la conducta social:

- a. **Verbal** que hace referencia a lo que decimos, al contenido del mensaje.
- b. **No verbal** que hace referencia a lo que hacemos, lo que expresamos con nuestro cuerpo, aquí tenemos por ejemplo la sonrisa, postura corporal, mirada, gestos, etc.
- c. **Paralingüísticos** se refiere a cómo se dice el mensaje verbal, por ejemplo: el tono de voz, el volumen, la velocidad, etc.

Las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos necesarios en el contexto de las relaciones sociales y que tienen como resultado una mayor satisfacción personal e interpersonal. La forma en que nos comportamos y lo que decimos cuando estamos con gente va a determinar si una persona es competente socialmente o no. Consideramos que un niño o niña tiene habilidades sociales cuando está capacitado para relacionarse, solucionar problemas y llevarse bien con los demás. Los niños que carecen de esas habilidades sociales corren el riesgo de no tener amigos, pueden presentar problemas de aislamiento social, rechazo, dificultad para resolver problemas interpersonales y, en general, se sienten más infelices.

Algunas de las habilidades sociales presentes en los módulos siguientes y que se incluyen para su aprendizaje son: hacer y recibir cumplidos; expresión de sentimientos; pedir permiso; saber decir «no»; iniciar, mantener y finalizar conversaciones; hacer críticas y afrontar críticas; y solución de problemas interpersonales.

### 1.2.2 ¿Por qué es importante tener habilidades sociales?

Una vez definidas las habilidades sociales, se le expresa al alumnado la importancia de desarrollar HHSS:

- ☺ Las relaciones con los demás se hacen más fluidas y agradables.
- ☺ Tienes más amigos y mejores amistades.
- ☺ Tienes menos problemas con los demás.
- ☺ Te llevas mejor con los profesores, amigos, compañeros, familia, etc.
- ☺ Resuelves de mejor forma los problemas interpersonales.
- ☺ Te sientes más feliz.

### **1.2.3 Estilos de comportamiento**

Una de las ideas primordiales en la enseñanza de las HHSS consiste en que el alumnado aprenda a diferenciar entre el comportamiento social pasivo, agresivo y asertivo, por lo que se explica cada uno de ellos y se responde dudas que tengan al respecto.

#### **Pasivo**

Al niño con comportamiento pasivo no le gusta ser el centro de atención, su timidez y vergüenza hace que le cueste mostrarse tal como es, se deja influir por los demás y no expresa sus sentimientos, opiniones y deseos. Siente que le exigen mucho y se aprovechan de él y tiende a evitar los problemas porque no sabe solucionarlos.

#### **Agresivo**

Decimos que un niño tiene un comportamiento agresivo cuando utiliza un lenguaje grosero y ofensivo en sus relaciones, intenta quedar por encima imponiendo su manera de ver las cosas y tratando de presionar a los demás para conseguir lo que quiere. Se preocupa más de sí mismo que de los demás, por eso, ante un problema su objetivo va a ser el beneficio propio sin importarle lo que tiene que decir la otra parte. Su falta de empatía le hace ser parte en muchos problemas de relación, con un comportamiento que no hace sentir bien a los que les rodean.

#### **Asertivo**

Un niño se comporta de forma asertiva cuando es capaz de expresar de manera directa, honesta y respetuosa sus pensamientos, sentimientos y deseos, respetando y teniendo en cuenta los pensamientos, sentimientos y deseos de los demás. Se muestra amable con las personas y soluciona los problemas mediante la comunicación y el diálogo intentando llegar a acuerdos con la otra parte. Es una persona sociable y educada en sus relaciones, se hace respetar por los demás y sabe rodearse de buenas amistades.

En los estilos de comportamiento hay que tener presente que no existe una persona que sea totalmente asertiva, pasiva o agresiva. Dependiendo de la situación, el momento o la persona con la que estemos, nos comportaremos de una forma u otra. Lo que sí existe es la tendencia a comportarnos de una manera, es decir, que en la mayoría de las situaciones nuestra conducta sea asertiva, pasiva o agresiva.

Partiendo de la siguiente historia se introducen los estilos de comportamiento pasivo, agresivo y asertivo. Se le leerá al alumnado una historia que se titula «Mis tres nuevos amigos», y se les comenta: “Me gustaría que estuvieran muy atentos en cómo se comportan Eva, Fernando y Luis para después hablar sobre ellos”.

### 1.2.4 Mis tres nuevos amigos

*Llegaba el fin de semana y se planteaba como otro más, me levantaría tarde, haría las tareas, llamaría a mis amigos para jugar y por la noche, me quedaría un rato con mis padres viendo la televisión hasta que el sueño entrara por la ventana dejándome vencer. Para mi sorpresa no fue así, era el cumpleaños de la abuela y pasaríamos con ella el fin de semana en el pueblo. La idea no me disgustaba, he ido muchas veces al pueblo, pero pensé que quizás me aburriría porque nunca había pasado más de un día allí.*

*La casa de mi abuela estaba situada en una calle cerca de un parque donde se oía a los niños jugar. Esa era mi oportunidad, me acercaría al parque y podría hacer nuevos amigos, y así lo hice. Me acerqué a un grupo de niños y niñas de mi edad que reían mientras uno contaba un chiste, me presenté y pronto me sentí como uno más del grupo, me llamó la atención la reacción de algunos de ellos cuando me presente. Por ejemplo, Eva bajó la cabeza, se puso roja y no volvió a dirigir la palabra en toda la tarde, escuchaba atentamente lo que decían los demás y si alguien le preguntaba algo se limitaba a responder sin decir nada más. Fernando me saludó un poco serio e indiferente y, como si no le importara quien era ni de dónde venía, siguió contando sus travesuras y no dijo más nada. Sin embargo, Luis me hizo sentir muy bien, pronto me sonrió y me preguntó de dónde venía, el curso que estaba haciendo y un montón de cosas más, que le empecé a contar al mismo tiempo que yo le preguntaba a él.*

*Al día siguiente, de nuevo me fui al parque, dispuesto a jugar y a seguir conociendo a mis nuevos amigos. Eva, volvió a ponerse como un tomate al verse, no le salía la voz pero creo que me saludó.*

*Fernando, me dejó un poco sin palabras, nada más verme me dijo de forma brusca algo así como:*

*«¡Qué fastidioso!, ¿ya estás otra vez aquí? ¿Es que no tienes más amigos?».*

*A lo que Luis respondió:*

*«Yo le dije que viniera, es mi amigo y me cae bien, deberías alegrarte, conoce un montón de juegos nuevos que puede enseñarnos»*

*«¡Bah!», replicó Fernando, «Me da igual, yo no necesito que me enseñen nada».*

*Ese día, volví a pasarla muy bien, no paraba de reírme con Luis contándonos historias del colegio, Eva, aunque seguía sin hablar, de vez en cuando le preguntábamos algo para hacerla participar en nuestras historias, me di cuenta que era muy tímida y que también quería divertirse. Sin embargo, Fernando como no quería jugar conmigo ni tampoco conocerme se quedó solo en un banco del parque y, aunque le insistimos para que se viniera no aceptó, por orgulloso.*

*Terminó el fin de semana, de vuelta a la casa y a la rutina. Me despedí de Luis prometiéndole que volvería a venir y agradeciéndole el haberme tratado tan bien, lo mismo le dije a Eva, con Fernando tuve más problema porque se mostró indiferente, tengo la esperanza de la próxima vez que vuelva, hacerlo cambiar de idea y conseguir llevarnos bien los cuatros, divertirnos y jugar juntos.*

Una vez que se termine la lectura, se intentará ir más allá de la historia y averiguar las diferencias de comportamiento de los tres personajes introduciendo los estilos de comportamiento. Para éste propósito se ayuda de las siguientes preguntas que se expondrán de forma oral para todos los alumnos y que irán respondiendo entre todos.

### Preguntas guía sobre el relato

- ¿Cómo crees que se puede comportar Fernando con los demás? ¿Y Eva? ¿Y Luis?
- ¿A quién de los tres personajes te gustaría parecerte? ¿Por qué?
- ¿Quién crees que los puede hacer sentir mejor?
- ¿A quién de los tres personajes te gustaría tener como amigos? ¿Por qué?
- ¿Cuál de los tres personajes crees que tiene más amigos?
- ¿Cuál de los tres personajes crees que puede sentirse más feliz? ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que resuelve cada uno los problemas?
- ¿Quién es el más valiente de los tres personajes? ¿Por qué?

Una vez respondida las preguntas, el facilitador debe escribir, en la pizarra, algunas de las características de los protagonistas de la lectura:

Pasivo <b>Eva</b>	Agresivo <b>Fernando</b>	Asertivo <b>Luis</b>
Tímida	Manda e intimida	Dice lo que piensa y siente sin ofender
Siente miedo de las personas	Hiere	Se siente a gusto con los demás y consigo mismo
Se deja influir por los demás	Amenaza	Resuelve los problemas hablando
Deja que le manden	Se cree superior	Hace sentir bien a los que le rodean
Se muestra nerviosa con la gente	Genera problemas	Respeto a los demás y se hace respetar
Otros niños/as se aprovechan de ella	Sólo se preocupa por conseguir lo que él desea	Tiene muchos amigos
Es vergonzosa	Hace daño a los demás	Se siente relajado y feliz
No resuelve los problemas, los evita	Se siente molesto	
	No resuelve los problemas, los empeora	

A partir de las respuestas dadas a las preguntas guías y la información colocada en la pizarra, se describe el comportamiento de cada uno de los niños de la historia:

En el relato, Eva es una niña tímida que quiere relacionarse y tener amigos pero le cuesta mucho, no sabe cómo hacerlo y le da vergüenza, eso le hace sentirse mal. Piensa más en los demás que en sí misma, es buena amiga aunque no se da a conocer debido a su dificultad en expresar opiniones, sentimientos y deseos. Eva, cuando tiene un problema no lo resuelve o lo resuelve mal, se suele callar porque tiene miedo a la reacción que los demás puedan tener con ella. Es una niña que permite que los demás le manden y se aprovechen de ella. Eva no es una persona valiente porque se enfrenta a los problemas, los suele evitar sin más. A ésta forma de comportarse se le conoce como comportamiento pasivo.

Fernando es el típico niño que se muestra molesto cuando las cosas no se hacen como él quiere, no tiene en cuenta los sentimientos, deseos u opiniones de los demás, sólo los suyos propios. Se relaciona con los demás con orgullo y prepotencia, le gusta mandar, piensa en sí mismo sin tener en cuenta a los otros y, en muchas ocasiones, hace sentir mal a los niños y niñas con los que se relaciona. Cuando tiene un problema con alguien le hace frente sin escuchar a la otra parte e intentando conseguir lo que él quiere, tiene que ganar a toda costa y salirse con la suya, aunque para eso tenga que pisotear a quien se encuentre por su camino, ese comportamiento le hace meterse en muchas situaciones incómodas, por eso no se siente satisfecho con su vida. Los niños y niñas que se comportan como Fernando no son valientes porque, normalmente, estos niños intimidan y muestran su supremacía con los más débiles (personas como Eva) y eso, lejos de ser una conducta de valientes es de cobarde. A éste tipo de comportamiento lo vamos a llamar agresivo.

Luis es el personaje de la historia que se muestra más respetuoso con los demás y consigo mismo. Es capaz de expresar sus opiniones, sentimientos y deseos sin imponerlos (conducta agresiva) y sin tampoco dejar que se aprovechen de él (conducta pasiva). Es querido por sus amigos porque se muestra amable, sincero y participativo con ellos, por eso sabe escoger a sus amigos y tiene buenas amistades. No sólo se preocupa de sí mismo sino también de los demás. Luis es una persona valiente e inteligente, es un héroe, sabe cómo sentirse bien y hacer sentir bien a sus compañeros y amigos. Cuando tiene un problema con alguien lo soluciona hablando, expresando lo que quiere en cada momento pero respetando, escuchando y teniendo en cuenta la opinión de la otra parte. Se siente seguro y a gusto con su manera de ser y se hace respetar por los demás. A este tipo de comportamiento se le llama asertivo. Entendemos por tanto, que un niño con habilidades sociales practica un estilo asertivo en las relaciones con los demás.

Para que los alumnos puedan entender y observar los estilos de comportamiento se hace una demostración, en el que participen, bien el facilitador y/o un/unos alumno/s del grupo, de un ejemplo en el que la misma situación se repite tres veces con cada uno de los comportamientos.

El facilitador pide que dos voluntariados se levanten para cada uno de los ejemplos, se le asigna un rol a cada uno de ellos y se lee en voz alta la situación que deberán demostrar:

**Quedaste con un amigo en la calle para después ir con la bicicleta al parque y éste llega 30 minutos tarde. Le preguntas por qué llegó tarde y te responde que se quedó viendo televisión. Estás molesto/a por su comportamiento.**

- **Comportamiento pasivo**

Compañero 1: «¿Por qué llegaste tarde?».

Compañero 2: «Me quedé viendo televisión».

Compañero 1: «Bueno, no pasa nada».

El compañero 1 no expresa su disgusto con el comportamiento de su amigo, como consecuencia, él se va a sentir mal y su amigo es muy probable que vuelva a llegar tarde.

- **Comportamiento agresivo**

Compañero 1: «¿Por qué llegaste tarde?».

Compañero 2: «Me quedé viendo televisión».

Compañero 1: «¡Eres gafo! ¿Es que no sabes que llevo esperándote media hora?, no vuelvo a cuadrar contigo».

El compañero 1 expresa de forma ofensiva y grosera lo que le molesta, este tipo de comportamiento lleva a situaciones perjudiciales para la relación con su amigo, los dos se van a sentir mal y no soluciona el problema.

- **Comportamiento asertivo**

Compañero 1: «¿Por qué llegaste tarde?».

Compañero 2: «Me quedé viendo televisión».

Compañero 1, con tono de voz firme y expresión seria: «Me molesta que llegues tarde. Llevo esperándote media hora, la próxima vez si vas a llegar tarde, por favor, avísame».

El compañero 1, expresa su enfado de forma no ofensiva, de ésta manera, es más probable que su amigo entienda a la queja y reflexione, cambiando su comportamiento.

El facilitador estimula la reflexión de los alumnos con preguntas de este tipo: ¿Cómo te sentirías si respondieras de forma pasiva?, ¿y si respondieras de forma agresiva?, ¿y si respondieras de forma asertiva?, ¿cómo se sentirá la otra persona?, ¿qué puede pasar si respondes de esa manera?, etc.

### 1.2.5 Ejemplos

A continuación se presentan algunos ejemplos de situaciones interpersonales, el alumnado tendrá que averiguar de qué estilo de comportamiento se trata. El facilitador lee cada uno de los ejemplos y el alumnado debe indicar qué tipo de comportamiento es, en caso de que la respuesta del alumno sea correcta, se le dirá que lo hizo muy bien, y si la respuesta de algún alumno es incorrecta, se le preguntará al resto del grupo si están o no de acuerdo, y en conjunto, se corregirá y se explicará el por qué.

- 1) Estás en la fila para entrar a clase y llega Manuel y se colea.  
Manuel=Comportamiento agresivo.
- 2) Le escondieron un libro a Miguel y éste no dice nada.  
Miguel=Comportamiento pasivo
- 3) Carolina se ríe de un compañero porque le pusieron aparatos en los dientes.  
Carolina=Comportamiento agresivo.
- 4) Marcos, a menudo le pega patadas a Juan, éste dice: «*Marcos, no quiero que me pegues patadas porque me haces daño, si no dejas de pegarme se lo voy a tener que decir a la profesora*».  
Marcos=Comportamiento agresivo; Juan=Comportamiento asertivo.
- 5) Antonio le da una patada a Julio y éste se la devuelve.  
Antonio= Comportamiento agresivo, Julio= Comportamiento agresivo.
- 6) Cada vez que insultan a Marta ésta se calla y llora pasándola muy mal.  
Marta=Comportamiento pasivo.
- 7) Dos chicos se están peleando y Francisco los separa para intentar que solucionen su problema hablando.  
Francisco= Comportamiento asertivo.
- 8) María le pide por favor a su compañero Javier que le preste un bolígrafo, éste le dice: «*¡No, no quiero prestarte el bolígrafo ni nada!*».  
María=Comportamiento asertivo, Javier= Comportamiento agresivo.
- 9) Inmaculada se pone muy nerviosa cada vez que la profesora le dice que lea en clase.  
Inmaculada= Comportamiento pasivo.
- 10) Cristina la pasa muy mal cuando se encuentra por la calle a algún compañero de clase.  
Cristina= Comportamiento pasivo.

### **1.2.6. Actividad práctica**

#### **Actividad 1 del cuaderno del alumno: Tarjetas de situaciones interpersonales**

Se divide a la clase en grupos de dos o tres personas y se le entrega a cada uno de los alumnos la parte del cuaderno del alumno requerida para la realización de la actividad. A cada grupo se le asigna una situación, de las 8 propuestas, que tendrán que representar para el resto de compañeros, las cuales están en el cuaderno del alumno. Los miembros del grupo deben dividir y asignar un rol para cada miembro (asertivo, pasivo, agresivo). El resto del alumnado tendrá que identificar cada una de las conductas representadas con un estilo de comportamiento para después pasar a la reflexión final sobre cuál es el estilo más adecuado en cada situación y por qué. Para guiar el debate el facilitador se puede ayudar de preguntas como: ¿Qué estilo de comportamiento es el que está representando?, ¿qué puede pasar si se comporta de esa manera?, ¿cómo se sentirá cada uno de ellos?, ¿solucionan el problema?, etc.

### **1.2.7. Tarea para la casa**

#### **Actividad 2 del cuaderno del alumno: Ficha de registros**

Se le explica al alumnado que deberán realizar una tarea, la cual deben entregar la siguiente sesión, y se les hace entrega de la parte del cuaderno del alumno destinada para realizarla. Se lee la instrucción de la Actividad 2 del cuaderno del alumno, y se responden dudas sobre la realización de la misma.

El alumno tendrá que registrar algunas situaciones sociales de su vida y marcar una «X» en el recuadro del comportamiento al que pertenece (asertivo, pasivo, agresivo). Se aconseja al alumnado que den prioridad a las situaciones asertivas.

En la próxima sesión se revisará la tarea resolviendo dudas y dificultades que hayan surgido.

## **MÓDULO 2: Hacer y recibir cumplidos.**

### **2.1 Objetivos**

- Aprender y practicar las habilidades necesarias para expresar y recibir refuerzos positivos mediante cumplidos.
- Entender la importancia del lenguaje positivo en las relaciones sociales.
- Aprender a valorar positivamente a los demás y sentirte valorado por ellos.
- Fomentar el hacer cumplidos a los demás.

- Hacer que las relaciones con los demás sean más agradables.
- Mejorar nuestra autoestima y la de los demás.

## 2.2 Desarrollo de la sesión

- Definir qué son los cumplidos.
- Importancia de la habilidad.
- Cómo hacer cumplidos.
- Ejemplos.
- Actividades prácticas.
- Tarea para la casa.

### 2.2.1. ¿Qué son los cumplidos?

Se inicia la sesión saludando a los alumnos y preguntándoles si hicieron la tarea asignada la sesión anterior, de ser afirmativa la respuesta, se les pide que la entreguen y que expongan si tuvieron alguna duda o dificultad; de ser negativa la respuesta, se les pregunta por qué no la realizaron y se les expresa la importancia de realizar las tareas asignadas, ya que de esa forma pueden practicar las habilidades que aprendemos.

Seguidamente, se les comenta la temática que se trabajará en el módulo y luego, se le pregunta al alumnado qué entienden ellos por hacer cumplidos y recibirlos: “¿Qué entienden ustedes por hacer cumplidos? ¿Y recibirlos?”. Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a definir los cumplidos:

Los cumplidos tienen dos componentes, uno es hacer el cumplido y el otro recibirlo. *Hacer un cumplido* es reaccionar de forma positiva y sincera ante una persona diciéndole algo que nos gusta de ella. También podemos entender este término con palabras como: halagar, elogiar, piropear, alabar y felicitar. Los cumplidos funcionan para hacer y fortalecer las amistades. A todo ser humano se le puede hacer algún cumplido, por eso es importante observar a las personas que nos rodean, para darte cuenta que cada una de ellas puede hacer algo bien o tener algo que nos gusta, para después comunicárselo.

Podemos expresar cumplidos en relación a su aspecto físico (por ejemplo, “eres muy lindo”), a su personalidad o forma de ser (por ejemplo, “eres una persona muy simpática”), a alguna habilidad o destreza (por ejemplo, “que bien juegas al basket”), algo que tenga o que lleve puesto (por ejemplo, “Me gustan tus zapatos”). Esta forma de expresarnos hace sentir bien tanto al que hace el cumplido como al que lo recibe.

*Recibir un cumplido* es la forma en que reaccionamos cuando nos hacen un cumplido. Cuando recibimos un cumplido tenemos que aceptarlo con naturalidad y apreciar lo que nos están diciendo con humildad sin ser prepotentes o

creyéndonos mejor que otros, pero tampoco escondiéndonos y sintiendo vergüenza por ello.

Si utilizamos ésta forma positiva de expresarnos con los demás, es más probable que también los demás nos respondan de la misma manera consiguiendo que nuestras relaciones interpersonales sean más gratificantes y placenteras.

Luego, el facilitador introduce el tema de los tipos de comportamiento en función de los cumplidos: Podemos diferenciar los estilos de comportamiento teniendo en cuenta ésta habilidad. Así, decimos que una persona ha tenido un comportamiento **agresivo**, cuando expresa el cumplido de una forma desagradable que no hace sentir bien a la persona que lo recibe o cuando podía haber expresado algún cumplido a alguien y no lo hace porque tiene envidia de esa persona y/o no quiere hacer que se sienta bien. Por ejemplo, Ana, mi compañera de clase, ha hecho un dibujo realmente bueno y le digo “No está mal, pero me gustan más otros dibujos” o no le digo nada porque mi dibujo no ha sido tan bueno como el suyo y no quiero que se sienta bien. A la hora de aceptar un cumplido nuestra conducta es agresiva si presumimos de lo que nos dicen, mostrando prepotencia y altanería. Por ejemplo, si alguien le dice a Joaquín lo buen estudiante que es, y éste responde con expresiones como: “Ya lo sabía” o “Soy el mejor de la clase”.

Decimos que hemos tenido un comportamiento **pasivo** cuando queremos expresar un cumplido pero no lo hacemos porque no nos atrevemos por vergüenza. Vemos algo positivo en una persona y nos gustaría decírselo pero el miedo nos impide hacerlo. Por ejemplo, Sergio piensa que su compañera es muy lista con los problemas de matemática pero no le dice nada porque le da vergüenza. La persona que tiene un comportamiento pasivo no acepta bien los cumplidos que recibe, normalmente baja la cabeza y mira para otro lado sin decir nada, como si no fuera conmigo, o los minimiza quitándole importancia. Por ejemplo, a Rafa le han dicho que tiene unos ojos muy bonitos, y él ha respondido algo así como: “No, yo no tengo los ojos bonitos”, mirando al suelo y avergonzado de lo que dicen.

Nuestro comportamiento es **asertivo** ante un cumplido cuando somos capaces de expresar de forma positiva y sincera aquello que nos gusta de la persona, sin dar rodeos y expresando el cumplido de forma directa y natural. Así, si me gusta como baila Eugenia le digo: “Que bien bailas, Eugenia”. Si Nacho es muy simpático se lo puedo expresar así: “Nacho, eres una persona muy simpática”. Para aceptar un cumplido de forma adecuada basta con agradecerse a la persona para que sepa que nos gusta lo que nos dice. Por ejemplo, si Miriam le dice a Carlos que juega muy bien el fútbol, éste responde diciendo “Gracias”.

Se lee al alumnado el siguiente ejemplo: **Cristina piensa que a Julia le queda muy bien el corte de pelo que le han hecho, ¿De qué formas distintas**

**podría reaccionar Cristina?** Seguidamente, se le expresan las siguientes opciones:

- Podría acercarse a ella y decirle algo así como: “No me gusta nada como te han cortado el pelo” cuando en realidad sí que le ha gustado, no es sincera quizás porque siente envidia o simplemente porque no quiere hacer que Julia se sienta bien (comportamiento agresivo). Esta forma de relacionarse hace que Cristina tenga sentimientos negativos hacia Julia y que no se sienta bien por haberle hecho un comentario negativo acerca de su corte de pelo. Por su parte, Julia, es probable que no le interese la amistad de Cristina y busque otras personas que la hagan sentirse bien.
- Podría querer decirle a Julia lo que piensa de su corte de pelo pero no atreverse por vergüenza (comportamiento pasivo). Cristina se va a sentir mal por no ser capaz de expresar lo que le gusta de Julia y ésta se va a quedar sin saber lo que le gusta a Cristina de ella.
- Otra forma de reaccionar de Cristina es con un comportamiento asertivo. Buscaría el momento oportuno, se acercaría a Julia y con una sonrisa le diría algo así como: “Que linda te han dejado con el nuevo corte de pelo” o “Julia, te queda muy bien el corte que te han hecho”. A lo que Julia respondería agradeciéndole el comentario. Esta forma de expresarse hace que Cristina se sienta bien por ser capaz de expresar de forma sincera algo que le gusta de Julia. Julia se va a sentir bien con el comentario de su compañera y es probable que le guste la amistad con Cristina y que se hagan buenas amigas.

También podemos expresar cosas positivas acerca de nosotros y de nuestro comportamiento sin abusar de ello. Por ejemplo: “Me gusta mi pelo”, “Se me dan bien las matemáticas”, “Tengo una bonita letra”.

### **Preguntas guía sobre la habilidad**

Para fomentar la reflexión sobre el tema, el facilitador hace uso de las siguientes preguntas, para que el alumnado responda:

- \* ¿Pueden poner ejemplos de cumplidos?
- \* ¿Pueden decir algún cumplido que les hayan dicho últimamente? ¿Qué hicieron? ¿Cómo se sintieron?
- \* ¿Les gusta que les hagan cumplidos?
- \* ¿Cómo se sienten cuando les hacen cumplidos? ¿Cómo creen que se siente una persona cuando le hacen un cumplido?
- \* ¿Hacen muchos cumplidos? ¿Alguien puede decir algún cumplido que haya dicho recientemente?

- \* ¿Cómo responden cuando les hacen un cumplido?
- \* ¿Por qué es importante hacer cumplidos a los demás?
- \* ¿Por qué es importante saber aceptar cumplidos?

### 2.2.2 ¿Por qué es importante hacer cumplidos y saber aceptarlos?

Una vez respondidas las preguntas guía, se le expresa al alumnado la importancia de hacer cumplidos y saber aceptarlos:

- ☺ Los demás disfrutan al oír las cosas que les gustan de ellos.
- ☺ Ayuda a mejorar y fortalecer las relaciones entre las personas.
- ☺ Es más probable que les hagan cumplidos si ustedes los hacen.
- ☺ Las relaciones con los demás se hacen más agradables.
- ☺ Hacemos que los demás se sientan apreciados por nosotros.
- ☺ Es más fácil solucionar un problema con alguien, si basamos nuestra relación en expresiones positivas.
- ☺ Si tenemos que expresar algún sentimiento negativo o crítica, ayuda a que la persona nos escuche y atienda si previamente hemos valorado positivamente algo sobre su persona.
- ☺ Tenemos más amigos y mejores amistades.
- ☺ Cuando aceptamos un cumplido correctamente nos sentimos mejor con nosotros mismos.
- ☺ El aceptar cumplidos nos da la oportunidad de agradecerle a la persona lo que nos ha dicho.

### 2.2.3. ¿Cómo hacer cumplidos?

Se le comenta al alumnado que para hacer cumplidos es necesario saber en primer lugar si es un buen momento para hacer el cumplido, y luego se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos:

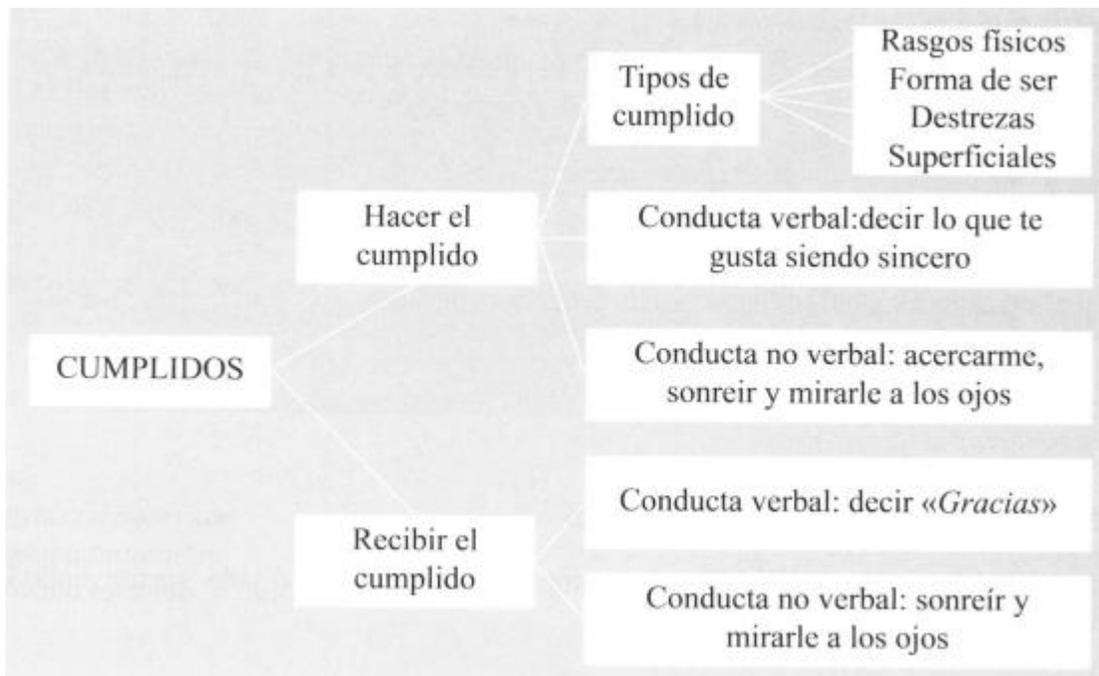
- Acercarme a la persona, postura corporal relajada, mirarle a los ojos y sonreír.
- Decirle lo que realmente te gusta, siendo sincero.
- Se puede expresar un cumplido de forma de ser, de aspecto físico, de algo que sepa hacer bien o algo más superficial (por ejemplo algo que lleva puesto o algo que tenga).
- No exagerar el cumplido porque pierde credibilidad para la persona que lo escucha (por ejemplo: “Eres el niño más listo del mundo”).
- Omitir la burla, no utilizar el lenguaje positivo para intentar hacer daño a la otra persona (por ejemplo: “Me gustan tus orejas grandes”).

### 2.2.4. ¿Cómo recibir cumplidos?

Se le comenta al alumnado que para recibir cumplidos adecuadamente se

deben tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Mirar a la cara de la persona que te está haciendo el cumplido.
- Escuchar lo que te dicen.
- No negar el cumplido, ni tampoco presumir.
- Decir “Gracias” o “Muchas gracias”, también puedes ayudarte de otras expresiones del tipo: “Que bien oírte decir eso”, “Me alegra que te guste”. Acompaña lo que digas con una sonrisa.
- No tienes la obligación de responder con otro cumplido.



### 2.2.5. Ejemplos

A continuación se presentan algunos ejemplos de situaciones en las que habría que expresar un cumplido, se leen al alumnado y tendrá que decir el cumplido que podría hacerse en cada situación. En caso de que exprese el cumplido de manera adecuada, se expresará que lo hizo muy bien, y en caso de que exprese un cumplido que no es adecuado, se preguntará al resto del grupo si lo consideran adecuado o no y se corregirá, en conjunto con ellos, buscando la mejor manera de expresar el cumplido, según la situación.

- 1) Un amigo te ayuda con unos ejercicios de lenguaje que no sabías hacer.  
Cumplido: «¡Eres un buen amigo. Gracias por ayudarme con los ejercicios!».
- 2) Una amiga lleva puesta una camisa que te gusta mucha.  
Cumplido: «¡Me gusta mucho tu camisa!».

- 3) Un compañero de clase ha contestado correctamente a una pregunta de la profesora.  
Cumplido: «¡Qué listo eres!».
- 4) Has conocido a una niña que tiene unos ojos muy bonitos.  
Cumplido: «¡Qué ojos tan bonitos tienes!».
- 5) Tienes un compañero que es muy gracioso y divertido.  
Cumplido: «¡Qué gracioso y divertido eres. La paso muy bien contigo!».
- 6) Un compañero de clase tiene una letra muy clara y bonita.  
Cumplido: «Me gusta mucho la letra que tienes, es muy bonita».
- 7) Una de tus amigas de clase baila muy bien.  
Cumplido: «Que bien bailas».
- 8) Tu vecina te trae un postre que preparó y cuando lo pruebas te gusta mucho.  
Cumplido: «¡Qué rico está el postre que preparaste».
- 9) Tu madre llega de la peluquería y le dejaron muy bien el pelo.  
Cumplido: «Mamá te dejaron muy bien el pelo, ¡estás muy bonita!».
- 10) Te gustan los zapatos de tu compañera de clase.  
Cumplido: «¡Me encantan tus zapatos!».

### **2.2.6. Actividades Prácticas**

#### Primera actividad.

Se les explica a los alumnos que deben decir el nombre del compañero que tienen al lado, y que deben sustituir el apellido por un cumplido.

Ejemplos:

- Alicia “Graciosa”/“Simpática”.
- Marcos “Camisa bonita”/“Amable”.
- Marga “Buena amiga”/“Bonita”.

#### Segunda actividad.

Se coloca una silla en un sitio visible al resto de la clase, se pide a algún alumno que sea voluntario y se le explica al resto del grupo que por orden, deben expresarle cumplidos. Se pueden repetir los cumplidos siempre y cuando vengan de personas distintas. Sucesivamente, van participando en la actividad otros alumnos. Si no da tiempo a que todos los alumnos reciban cumplidos, el facilitador puede optar por sacar a aquellos que puede ayudar a mejorar la autoestima y la integración del alumno en su clase. Ayudar a la reflexión final con preguntas tipo: ¿Cómo se sintieron recibiendo cumplidos? ¿Les gustó recibir cumplidos? ¿Cómo se sintieron expresando cumplidos?, etc.

Ejemplos:

- Tienes unos ojos muy bonitos.

- Eres muy amable.
- Que bien te quedan esos pantalones.
- Me gusta tu sonrisa.
- Juegas muy bien fútbol.

### Tercera actividad.

Se le da a cada alumno un papel para que escriba su nombre, una vez escritos todos los nombres, el facilitador los recoge y los reparte al azar de tal forma que todos reciben un papel con el nombre de un compañero/a de clase. A continuación, uno por uno y siguiendo un orden, cada alumno tendrá que dirigirse al compañero de clase que le haya tocado y hacerle un cumplido teniendo presentes las indicaciones recomendadas (aproximarse a la persona, mirarla a la cara, sonreír y expresar de forma sincera lo que le gusta de él o ella). El que recibe el cumplido tendrá que aceptarlo correctamente. El resto del grupo va observando a los participantes y el facilitador fomentará en el alumnado el dar el feedback a los compañeros que estén realizando la actividad (¿Qué tal lo ha hecho el compañero? ¿Cómo ha aceptado el cumplido?). Esta actividad puede hacerse algunas veces más y se termina con una reflexión final, el facilitador puede ayudarse con preguntas como: ¿Qué dificultades tuvieron para hacer los cumplidos? ¿Cómo se sintieron al recibir cumplidos? ¿Qué dificultades tuvieron para recibir cumplidos? ¿Por qué creen que es bueno hacer cumplidos a los demás?

### Cuarta actividad.

Se les pide a los alumnos que digan en voz alta y siguiendo un orden una frase que comience con las palabras: “Me gusta...” y/o “Soy bueno en...” y que terminen diciendo algo que le gusta de ellos mismos y/o en algo en lo que ellos consideren que son buenos y que hacen bien. Al finalizar la actividad, se les pregunta cómo les ha hecho sentir la actividad.

Ejemplos:

- Me gusta mi sonrisa.
- Soy buena bailando.
- Soy buena tocando guitarra.

## **2.2.7 Tarea para la casa**

### **Actividad 3 del cuaderno del alumno: Ficha de registro**

Se les entrega a los alumnos la hoja en la cual deben realizar la tarea y se les motiva para que, diariamente, hagan un cumplido a alguna persona de su

entorno (familia, amigo, compañero, profesor) y, que escriban algunas de ellas en la ficha de registro.

En la próxima sesión se revisará la tarea resolviendo dudas y dificultades que hayan surgido.

### **MÓDULO 3: Expresar sentimientos positivos y negativos**

#### **3.1 Objetivos**

- Aprender a identificar sentimientos.
- Desarrollar la capacidad de generar sentimientos positivos y disfrutar de ellos.
- Aprender a comunicar y controlar los sentimientos negativos.
- Saber qué hacer cuando alguien expresa sentimientos.
- Comprender los sentimientos propios y ajenos.
- Fomentar la expresión de sentimientos positivos y negativos a los demás.

#### **3.2 Desarrollo de la sesión**

- Definir qué es expresar los sentimientos.
- Importancia de la habilidad.
- Cómo expresar los sentimientos.
- Cómo recibir los sentimientos.
- Ejemplos.
- Actividades prácticas.
- Tarea para la casa.

##### **3.2.1. ¿Qué es expresar los sentimientos?**

###### **Expresar los sentimientos**

Se inicia la sesión saludando a los alumnos y preguntándoles si hicieron la tarea asignada la sesión anterior, de ser afirmativa la respuesta, se les pide que la entreguen y que expongan si tuvieron alguna duda o dificultad; de ser negativa la respuesta, se les pregunta por qué no la realizaron y se les recuerda la importancia de realizar las tareas asignadas, ya que de esa forma pueden practicar las habilidades que aprendemos.

Luego, se le pregunta al alumnado qué entienden ellos por expresar los sentimientos: “¿*Qué entienden ustedes por expresar los sentimientos?*”. Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a explicar lo que significa expresar los sentimientos:

Expresar los sentimientos es decir cómo nos sentimos en cada momento. Saber qué cosas nos hacen sentir bien y cuáles nos causan malestar, nos ayuda a conocernos mejor a nosotros mismos y, al expresarlos, favorecemos el establecimiento de unas interacciones sociales positivas. De la misma manera, cuando los demás nos expresan sentimientos positivos y negativos, tenemos oportunidad de conocer mejor a los que nos rodean y cómo nuestro comportamiento los afecta de una manera u otra. Se trata de comprender que los sentimientos son algo natural y que deben ser expresados.

Vamos a diferenciar los sentimientos en dos categorías:

- a. **Positivos:** son aquellos sentimientos placenteros que nos hacen sentir bien, como por ejemplo: feliz, tranquilo, satisfecho, alegre, contento, enamorado, ilusionado, etc.
- b. **Negativos:** son aquellos sentimientos desagradables y que nos incomodan, como por ejemplo: miedo, enfado, envidia, malhumor, tristeza, preocupación, etc.

Para conseguir que reine un ambiente positivo y enriquecedor en nuestra vida tenemos que intentar generar sentimientos positivos. Por eso, si aprendemos a identificar qué situaciones nos generan bienestar, podremos actuar conscientemente sobre ellas y beneficiarnos de los sentimientos agradables que nos aporta. Por ejemplo: si reconozco que me siento tranquilo cuando termino las tareas antes de ponerme a jugar, debería continuar con ese hábito; si observo que me siento muy bien cuando hablo con un compañero de clase, debería de acercarme más a él, etc. Tenemos en cuenta lo inverso, es decir: si cada vez que miento a mi madre sobre las tareas que tengo que hacer me siento culpable y nervioso, no debería de mentirle porque no me hace sentir bien; si cada vez que ignoro a mi compañera me siento mal, no debería de repetir esa conducta. Por tanto, es importante que aprendamos a identificar nuestros sentimientos en cada situación, para intentar maximizar las situaciones que nos hacen sentir bien y minimizar aquellas otras que hacen sentirnos mal.

No debemos dejar pasar momentos en los que comuniquemos como nos sentimos. Si algo te gustó, hazlo saber, y si aprecias a esa persona, comunícaselo. Por ejemplo, Valeria siempre defiende a su compañera Carla de unos niños que se meten con ella, Carla se siente muy agradecida con Valeria y le podría decir algo así como: «*Valeria, me siento muy agradecida contigo porque siempre me defiendes, eres una buena compañera*». Si nos acostumbramos a utilizar frases reforzantes con los demás, los demás también lo harán con nosotros, lo que aumentará nuestro bienestar.

Si no somos capaces de expresar cómo nos hacen sentir los demás en determinadas situaciones nuestro comportamiento será **pasivo**. Por ejemplo,

Jorge no se atreve a decirle a su amigo lo bien que le hace sentir cuando se acerca a ayudarlo con las tareas.

El comportamiento es **agresivo** cuando utilizamos la expresión de sentimientos negativos siendo impulsivos o con el objetivo de herir a otras personas. Por ejemplo, a Manuel no le cae muy bien Rafael y aprovecha un momento en que hay muchos compañeros y le dice: «*Rafael, me aburres con solo oírte hablar*», sin otro objetivo que hacerlo sentir mal.

Una expresión de sentimientos adecuada debería incluir: nuestras necesidades, nuestros deseos, nuestros derechos y cómo repercuten las distintas situaciones en nosotros, pero también, tenemos que tener en cuenta las necesidades, deseos y derechos de la otra persona, es decir teniendo un comportamiento **asertivo**. Por ejemplo, a menudo Cristian invita a merendar a su amigo Ángel, éste se siente muy bien y agradecido con Cristian, y podría decirle: «*Cristian, gracias por contar conmigo e invitarme a merendar a tu casa. Me haces sentir muy bien*».

Veamos otro ejemplo: **Pedro le gritó a Elisa haciendo que se sienta muy mal.** ¿De qué formas distintas podría reaccionar Elisa?

- Podría no decirle nada (comportamiento pasivo). Si no le dice cómo se sintió puede que Pedro no se dé cuenta que lo hizo mal, entonces Pedro es más difícil que reflexione sobre su comportamiento, por tanto es probable que vuelva a gritarle. Elisa se va a sentir mal por no haber sido capaz de expresar cómo se sintió.
- Podría responder de forma impulsiva y gritarle ella también, expresando su enfado con un tono de voz elevado y con insultos (comportamiento agresivo): «*A mí no me vuelvas a gritar, ¡imbécil!*». Ésta forma irreflexiva en la que expresó Elisa su enfado puede llevarle a una discusión fuerte con Pedro, y por tanto, ambos se van a sentir muy mal, empeorando su relación.
- Elisa podría intentar contener su reacción inmediata y expresarle a Pedro cómo le hizo sentir, sin gritos ni insultos, especificándole exactamente cuál es el sentimiento y qué lo motivó (comportamiento asertivo), «*Pedro, me hiciste sentir mal, no me gusta que me grites*». De ésta forma, Elisa está dando a conocer a Pedro lo que no le gusta de su comportamiento y lo que le hace sentir mal de manera no ofensiva. Pedro, tiene la oportunidad de rectificar su conducta y comprender cómo se siente Elisa.

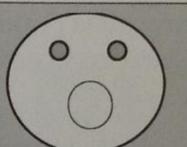
### 3.2.2 Identificar los sentimientos

Con frecuencia los niños y niñas no saben cómo se sienten o cómo expresar sus sentimientos. Esto provoca problemas en las relaciones, por eso resulta primordial enseñar a los alumnos cómo distinguir los sentimientos y cómo comunicarlos, para que no los ignoren ni tampoco los manifiesten de forma

impulsiva. Para conseguir comprender y expresar sentimientos en primer lugar, hay que saber reconocerlos y nombrarlos.

Se dibuja en la pizarra distintas caras con expresiones emocionales y se le pide a los alumnos que identifiquen los sentimientos correspondientes a cada una de esas caras.

Al finalizar con la identificación de los sentimientos, se ahondará en la discusión, utilizando las preguntas guía.

			
SENTIRSE BIEN CONTENTO SA- TISFECHO FELIZ ILUSIONADO ENAMORADO ALEGRE AGRADECIDO ENCANTADO QUERIDO	TRISTE SENTIRSE MAL DOLIDO DESILUSIO- NADO ARREPENTIDO PREOCUPADO DEPRIMIDO INFELIZ HUMILLADO DESANIMADO	ENFADADO FURIOSO MOSQUEADO VIOLENTO IRRITADO CABREADO NERVIOSO DISGUSTADO MOLESTO MALHUMO- RADO	ASUSTADO ATEMORIZADO SORPRENDIDO ATÓNITO TEMEROSO ATERRORIZADO

**Preguntas guía sobre la habilidad**

- \* ¿Pueden poner algún ejemplo de una situación en la que se han sentido contentos?, ¿y tristes?, ¿y enfadados?, ¿y arrepentidos?, ¿y preocupados?
- \* ¿Qué hace que se sientan alegres?, ¿y tristes?, ¿y enfadados?, ¿y miedosos?, ¿quiénes tendrían sentimientos diferentes en esta misma situación?
- \* ¿Por qué es importante expresar sentimientos positivos?, ¿y negativos?, ¿qué pasa si no los expresan?
- \* ¿Cómo deberán expresarse los sentimientos?

**3.2.3. ¿Por qué es importante expresar los sentimientos?**

Una vez culminada la discusión, se le expresa al alumnado la importancia de expresar los sentimientos:

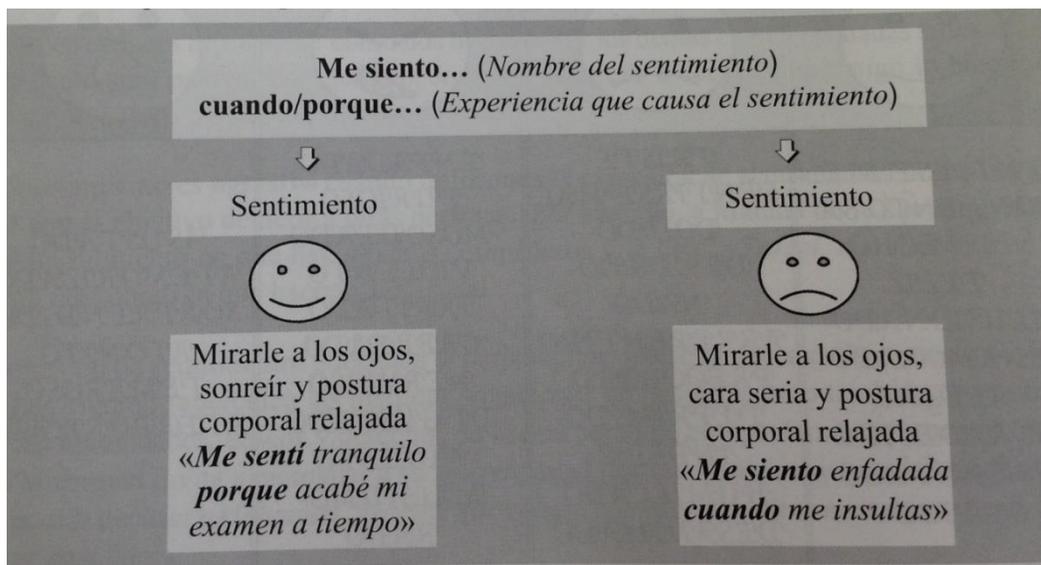
- ☺ Para que nos escuchen.

- ☺ Cuando expresas sentimientos es más fácil que los demás los entiendan.
- ☺ Los demás saben cómo los hace sentir en determinados momentos.
- ☺ Expresar los sentimientos los ayuda a estar más preparados para controlarse y no actuar de forma impulsiva.
- ☺ No acumulan sentimientos negativos.
- ☺ Nos permite profundizar y fortalecer las relaciones con los demás.

### 3.2.4. Cómo expresar los sentimientos

Se le explica al alumnado que para expresar los sentimientos hay que tomar en cuenta una serie de elementos:

- ▶ Calmarse.
- ▶ Entender qué pasa y cómo nos sentimos.
- ▶ Expresar el sentimiento con claridad y en primera persona, especificando la conducta o situación que motivó ese sentimiento. Se podrían expresar los sentimientos completando la frase siguiente: «*Me siento...cuando...*» o «*Me siento...porque...*» con la experiencia que origina ese sentimiento.
- ▶ Nuestro rostro debe acompañar a lo que estamos diciendo. Así, no se puede expresar un sentimiento negativo sonriendo, y a la inversa.
- ▶ Mantener una postura corporal relajada, la cabeza levantada y los hombros hacia atrás.



### 3.2.5 Cómo recibir los sentimientos

Se le explica al alumnado que para recibir los sentimientos hay que tomar en cuenta una serie de elementos:

- ▶ Escuchar lo que nos tienen que decir.
- ▶ Discriminar las señales verbales (lo que nos dice) y las no verbales (cómo las dice) que nos informan de los sentimientos del otros.
- ▶ Nuestro rostro debe ir en consonancia al sentimiento que nos están expresando. Por ejemplo, si nos están expresando un sentimiento negativo nuestra cara debe estar seria, y nos expresan un sentimiento positivo debe reflejar alegría.
- ▶ Comprender el sentimiento del otro e intentar ponernos en su lugar. Si nos están expresando un sentimiento negativo podemos utilizar frases del tipo: «*Comprendo cómo te estás sintiendo*», «*Entiendo lo que me estás diciendo*», «*Siento que te encuentres así*», etc. Si nos expresan un sentimiento positivo, podemos decir algo así como: «*Me alegra mucho lo que me estás contando*», «*Que bien que te encuentres así*», «*Entiendo que te sientas tan bien*», etc.

### 3.2.6. Ejemplos

A continuación se presentan algunos ejemplos de situaciones en las que habría que expresar un sentimiento, se lee al alumnado y tendrán que decir cómo expresaría el sentimiento en cada situación. En caso de que exprese el sentimiento de manera adecuada, se expresará que lo hizo muy bien, y en caso de que exprese el sentimiento de una manera inadecuada, se preguntará al resto del grupo si lo consideran adecuado o no y se corrige, en conjunto con ellos, buscando la mejor manera de expresar el sentimiento según la situación.

- 1) Tu madre te preparó tu comida favorita.  
Sentimiento positivo: «*¡Qué contenta estoy con la comida que preparaste!*».
- 2) Una amiga llega una hora tarde a nuestra cita.  
Sentimiento negativo: «*Me siento muy enfadado porque llegaste tarde*».
- 3) Un compañero de clase te insulta.  
Sentimiento negativo: «*Me siento mal cuando me insultas*».
- 4) Tu abuela se encuentra gravemente enfermo.  
Sentimiento negativo: «*Me siento triste y preocupado porque mi abuelo está enfermo*».
- 5) Te dieron una buena nota en matemáticas.  
Sentimiento positivo: «*Estoy muy contenta por la nota que he sacado en matemáticas*».

- 6) Ayer, dos chicos te persiguieron cuando ibas camino de tu casa.  
Sentimiento negativo: «*Ayer me sentí muy asustada porque me persiguieron unos chicos*».
- 7) Estás esperando la nota de un examen que hiciste la semana pasada.  
Sentimiento negativo: «*Me siento muy nervioso porque me van a dar la nota de un examen*».
- 8) Un compañero de clase te rompe tu cuaderno porque no estaba teniendo cuidado.  
Sentimiento negativo: «*Me siento muy enfadada porque no tuviste cuidado con mi cuaderno y lo rompiste*».
- 9) Estás paseando por el campo y hay un agradable olor a flores.  
Sentimiento positivo: «*Me siento muy tranquilo paseando por el campo*».
- 10) Tu profesora te dice que te has portado muy bien y que eres un buen alumno.  
Sentimiento positivo: «*Me siento satisfecho y contento con lo que me dijo la profesora*».

### 3.2.7. Actividades prácticas

#### Primera actividad

Se les pide a los alumnos que, siguiendo un orden, expresen cómo se sienten o cómo se han sentido en una situación determinada. Pueden empezar diciendo: «*Me siento/sentí...cuando...*», «*Me siento/sentí...porque...*».

Ejemplo:

«*Me sentí furiosa cuando se dañó la televisión mientras veía comiquitas*».

#### Segunda actividad

Se le entrega a cada alumno la parte del cuaderno del alumno requerida para la actividad. Se le explica al alumnado que debe elegir un sentimiento, de los 32 que aparecen en la Actividad 4 del cuaderno del alumno, y que la rodee con su color favorito, a continuación, se les pide que formen una frase con el sentimiento que hayan coloreado y lo que hace que se sienta así. Por ejemplo: «*Me siento triste cuando no gana mi equipo de fútbol*».

#### Tercera actividad

Se le entrega a cada alumno la parte del cuaderno del alumno requerida para la actividad. El alumno debe recortar las dos primeras tarjetas de la Actividad 5, una corresponde al sentimiento positiva y otra al negativo. Se reparte a dos voluntarios las tarjetas y, primero uno, y después otro, se levantan de su sitio y se dirigen al compañero o compañera que vayan a expresar su sentimiento (positivo o negativo en función de la tarjeta que tenga), pueden empezar diciendo: «*Me*

*siento/sentí...cuando/porque...», le dejan las tarjetas a los compañeros que han recibido el sentimiento y estos hacen la misma tarea con el resto de compañeros, y así, sucesivamente.*

Ejemplos:

*«Me siento bien cuando vienes a mi casa a jugar».*

*«Me siento molesta cuando me dices gordas».*

En una segunda parte de la actividad recortamos e incluimos las dos tarjetas restantes y seguimos con la misma dinámica. Una tarjeta corresponde al sentimiento de gratitud, para eso podríamos empezar por la frase: *«Gracias por... (Experiencia que tenemos que agradecer a otra persona)»*. La otra tarjeta, pertenece al sentimiento de arrepentimiento: *«Lo siento por... (Experiencia por la que nos arrepentimos o queremos pedir perdón)»* o *«Perdóname por...»*. Los alumnos que reciban las tarjetas van expresando con sinceridad estos dos sentimientos al resto de sus compañeros.

Ejemplos:

*«Gracias por escucharme cuando tengo algún problema».*

*«Perdóname porque el otro día no te esperé y te dejé solo en el recreo».*

Ayudar a la reflexión final con preguntas del tipo: *¿cómo se sintieron al expresar los sentimientos?, ¿cómo se sintieron al recibir un sentimiento positivo?, ¿y negativo?, ¿qué dificultades les surgieron al expresar los sentimientos?, etc.*

### **3.2.8. Tarea para la casa**

#### **Actividad 6 del cuaderno del alumno: Ficha de trabajo**

Se le entrega al alumnado la parte del cuaderno del alumno necesaria para realizar la tarea y se explica al alumnado que deberán realizar una tarea, la cual deben entregar la siguiente sesión. Se lee la instrucción de la Actividad 6 del cuaderno del alumno, y se responden dudas sobre la realización de la misma.

El alumno tendrá que completar las frases con el sentimiento que le genere cada situación o con alguna situación que haya generado el sentimiento.

En la próxima sesión se revisará la tarea resolviendo dudas y dificultades que hayan surgido.

## **MÓDULO 4: Iniciar, mantener y finalizar conversaciones.**

### **4.1 Objetivos**

- Adquirir las habilidades necesarias para iniciar, mantener y finalizar

conversaciones.

- Proporcionar la oportunidad para establecer contactos sociales.
- Hacer que el alumno compruebe la importancia de responder adecuadamente cuando otro niño quiere mantener una conversación con él.
- Aprender a hacer preguntas para iniciar y mantener conversaciones con los demás.
- Fomentar y motivar al alumno a relacionarse en el contexto escolar y fuera de él.

## 4.2 Desarrollo de la sesión

- Definir qué es iniciar, mantener y finalizar una conversación.
- Importancia de la habilidad.
- Cómo iniciar, mantener y finalizar una conversación.
- Ejemplos.
- Actividades prácticas.
- Tarea para la casa.

### 4.2.1. ¿Qué es iniciar, mantener y finalizar conversaciones?

Se inicia la sesión saludando a los alumnos y preguntándoles si hicieron la tarea asignada la sesión anterior, de ser afirmativa la respuesta, se les pide que la entreguen y que expongan si tuvieron alguna duda o dificultad; de ser negativa la respuesta, se les pregunta por qué no la realizaron y se les recuerda la importancia de realizar las tareas asignadas, ya que de esa forma pueden practicar las habilidades que aprendemos. Seguidamente, se les explica lo que significa conversar:

Conversar es establecer una comunicación verbal con dos o más personas. En una conversación se pueden dar tres componentes: iniciar, mantener y finalizar la conversación. La destreza que tengamos en llevar a cabo estas tres fases puede repercutir positivamente en los participantes de la conversación y en nosotros, por un lado porque nos sentimos bien y hacemos que los demás también se sientan bien y, por otro lado, aumentamos la probabilidad de volver a encontrarnos y seguir conociendo a esas personas. La esencia de una conversación está en obtener información y compartirla.

#### *Iniciar conversaciones*

Preguntar al alumnado sobre qué es lo que entienden ellos por iniciar conversaciones: “¿Qué entienden ustedes por iniciar una conversación?”, luego de que los alumnos digan sus creencias y opiniones, se explica lo que es iniciar una conversación:

Iniciar una conversación es coincidir con una o varias personas y empezar a

hablar con ella/s. A menudo éste principio de conversación se inicia con un saludo, una presentación y/o una pregunta. Esta habilidad permite conocer y relacionarse con muchas personas. El niño/a que sabe iniciar una conversación, tiene muchas ocasiones de aprender de los demás, de compartir información y de disfrutar hablando. Así, algunas de las expresiones con las que podemos empezar a hablar son: “¡Hola!” o “¡Buenos días!” , “¿Qué tal estás?, ¿Me llamo Coral y tú?, etc.

A veces, puede ocurrir que alguien con quien iniciamos una conversación no nos responda de forma positiva, cuando eso sucede, no pasa nada, no podemos caerle bien a todo el mundo, hay que seguir probando con otros niños y niñas. Lo importante es intentarlo y que se haga de forma de correcta.

Tan importante es saber iniciar una conversación como saber responder cuando alguien inicie una conversación con nosotros. Si una persona quiere empezar una conversación es importante que sepamos responder adecuadamente y continuar con el intercambio: Devolverle el saludo, dar nuestro nombre si no nos conocemos, sonreír y contestar a lo que nos pregunten. Cuando un niño quiere iniciar una conversación con nosotros y, por alguna razón, no podemos o no queremos en ese momento, debemos ser amables, pedir disculpas y explicar el motivo por el cual nos ausentamos de la conversación. Por ejemplo: “Perdóname pero no puedo seguir hablando contigo, me esperan en la casa”.

### **Preguntas guía sobre la habilidad**

Una vez explicada la parte teórica, el facilitador utilizará las preguntas guía para fomentar una discusión con el alumnado:

- \* ¿Alguien puede contar alguna situación donde inició una conversación con una persona?, ¿qué hiciste?, ¿cómo te sentiste?, ¿cómo crees que se sintió la otra persona?
- \* ¿Alguien puede contar alguna situación en la que una persona inició una conversación con ustedes?, ¿qué hizo?, ¿cómo respondieron ustedes?, ¿cómo se sintieron?
- \* ¿Qué pasa si no sabes empezar a hablar con otros niños?
- \* ¿Por qué importante saber iniciar conversaciones con los demás?
- \* ¿Cómo pueden iniciar una conversación con alguien?

### *Mantener conversaciones*

Preguntar al alumnado sobre qué es lo que entienden ellos por mantener conversaciones “¿Qué entienden ustedes por mantener una conversación?” , luego de que los alumnos digan sus creencias y opiniones, se explica lo que es mantener una conversación:

Mantener una conversación significa hablar durante un tiempo con otra persona y hacerlo de tal forma que resulte agradable. Con frecuencia, queremos

seguir conversando con alguna de las personas con las que iniciamos una conversación. Una forma de seguir hablando es haciendo algún comentario o pregunta sobre un tema común u otro tema que le creemos le pueda resultar interesante. Por ejemplo, si me encuentro con un compañero de clases por la calle, le puedo hacer algún comentario, o pregunta sobre el colegio: “¿Has terminado las tareas de lengua?” o “Dijo la maestra que mañana iba a dar las notas del último examen que hicimos, ¿tú esperas aprobar?”.

Una de las mejores forma de integrarse y formar parte de una conversación es escuchando lo que la/s otra/s personas tienen que decir, al atender a esa información podemos: Elegir algo que añadir sobre el tema, preguntar sobre lo que se dice y/o afirma, o dar alguna opinión sobre el comentario. Así por ejemplo, si uno de los participantes está hablando sobre lo que ha hecho el fin de semana y dice: “Este fin de semana he estado en el parque de atracciones”, nosotros podemos preguntar: “¿Cómo la has pasado? o ¿Qué es lo que más te ha gustado?”, también podemos continuar la conversación con otros comentarios del tipo: “Yo estuve el año pasado y me lo pase muy bien” o “¡Qué suerte tienes!, mis padres me han dicho que me llevarán si termino el lapso bien”. Para cambiar la conversación deberíamos esperar a que el tema que se está tratando llegue a su fin, y entonces, empezar un tema nuevo.

### **Preguntas guías sobre la habilidad**

Una vez explicada la parte teórica, el facilitador utilizará las preguntas guía para fomentar una discusión con el alumnado:

- \* ¿Alguien puede contar alguna situación en la que mantuvo una conversación con alguna persona? ¿Qué hiciste? ¿Cómo te sentiste?
- \* ¿Alguien puede contar alguna situación en la que alguna persona mantuvo alguna conversación con ustedes? ¿Qué hizo? ¿Cómo te sentiste?
- \* En una conversación, ¿es importante escuchar a los demás?, ¿por qué?
- \* ¿Cómo puedes mantener una conversación con alguien?

### *Finalizar conversaciones*

Preguntar al alumnado sobre qué es lo que entienden ellos por finalizar conversaciones. ¿Qué entienden ustedes por finalizar una conversación? , luego de que los alumnos digan sus creencias y opiniones, se explica lo que es finalizar una conversación:

Finalizar una conversación significa terminar de hablar con la persona o personas con las que has tomado parte de la conversación de modo amistosa y agradable. En ésta última fase, la charla puede finalizarse o bien por mutuo acuerdo o porque uno de los participantes se tenga que retirar de la conversación. La mayoría de las ocasiones en las que tenemos que llevar a cabo esta habilidad

es cuando: tenemos prisa, no tenemos más nada que decirnos, queremos hacer otra actividad o no queremos conversar con esa persona. Sea el motivo que sea, tenemos que cerrar la conversación de forma amable diciendo a los demás que nos tenemos que ir (para no dejar con la palabra en la boca a la persona o personas con las que hablamos), mostrar agrado sobre la conversación que se acaba de dar y despedirnos. Algunos ejemplos: “Lo siento, me encantaría seguir hablando pero tengo que irme, quedamos mañana, adiós”, “Estoy muy cómodo, pero voy a llegar tarde al colegio, nos vemos luego”, “Me encantaría seguir hablando contigo pero tengo que irme, hasta luego”. Ésta forma de expresarnos hace que sea más fácil volver a participar en posteriores encuentros con esas personas.

### **Preguntas sobre la habilidad**

Una vez explicada la parte teórica, el facilitador utilizará las preguntas guía para fomentar una discusión con el alumnado:

- \* ¿Alguien puede contar alguna situación en la que tuvo que finalizar una conversación con alguna persona? ¿Qué hiciste? ¿Cómo te sentiste?
- \* ¿Alguien puede contar alguna situación en la que alguna persona finalizó alguna conversación con ustedes? ¿Qué hizo? ¿Cómo te sentiste?
- \* ¿Cómo puedes finalizar una conversación con alguien?
- \* ¿En qué situaciones o momentos es necesario finalizar una conversación?
- \* ¿Por qué es importante saber finalizar conversaciones?
- \* ¿Cómo pueden finalizar una conversación con alguien?

### **4.2.2. ¿Por qué es importante saber iniciar, mantener y finalizar conversaciones?**

Una vez definido lo que es iniciar, mantener y finalizar conversaciones, se le expresa al alumnado la importancia de saber hacerlo adecuadamente:

- ☺ Te das a conocer y llegas a conocer mejor a los demás.
- ☺ Para iniciar relaciones nuevas y mantener amistades.
- ☺ Participar en conversaciones hace que puedas divertirte, disfrutar y compartir ideas con los demás.
- ☺ Puedes aprender cosas interesantes e importantes que no sabías.
- ☺ Probablemente le parecerás más agradable a los demás y querrán participes en sus conversaciones.

### **4.2.3. Cómo iniciar, mantener y finalizar una conversación.**

#### *Cómo iniciar una conversación*

El facilitador le expresa al alumnado los aspectos a tomar en cuenta para

iniciar una conversación:

- Elegir el momento y lugar oportuno para hablar (en el recreo, en el parque, cuando el profesor nos permita hablar durante la clase, en un cumpleaños, en la calle, etc.).
- Decidir con quién se quiere hablar (con otro niño, con la profesora, con un desconocido, con un familiar, etc.).
- Pensar el tema sobre el que se va a iniciar la conversación. Por ejemplo, algo que está ocurriendo, algo agradable para ambos, algo que pueda resultar interesante para la otra persona.
- Acercarse a la persona, mirarla a los ojos y sonreír.
- Saludar a la persona: “Hola”, “Buenos días”, “Buenas tardes”, “¿Qué tal estás?”, etc.
- Presentarse si la persona no es conocida. “Me llamo... (Tu nombre) ¿y tú?”
- Hacer una pregunta, dar una opinión o hacer algún comentario sobre la situación que se está dando. Si por ejemplo estamos iniciando una conversación con un niño o niña en el recreo, podemos hacer alguna pregunta como: “¿En qué clase estás?”.

#### *Cómo mantener una conversación*

El facilitador le expresa al alumnado los aspectos a tomar en cuenta para mantener una conversación:

- Seguir haciendo comentarios, preguntando y/o expresando opiniones sobre el tema con el que se ha iniciado la conversación, o con otro que también pueda interesar. “En mi clase hay un compañero que juega muy bien fútbol, ¿tu juegas fútbol?”.
- Escuchar prestando atención a todo lo que diga la otra persona (mirarla a la cara con actitud atenta).
- Preguntar o pedir aclaración si algo no hemos entendido. “Perdona, ¿en qué año me dijiste que estás?”.
- Responder a lo que diga la otra persona y expresar lo que pensamos y sentimos.
- Acompañar lo que se dice con una conducta no verbal y paralingüística adecuada (tono de voz, expresión facial acorde a lo que decimos y nos dicen, cercanía, movimientos y gestos en consonancia).
- Tomar turnos en la conversación (unas veces hablamos y otras escuchamos).

#### *Cómo finalizar una conversación*

El facilitador le expresa al alumnado los aspectos a tomar en cuenta para

finalizar una conversación:

- Informar a la otra persona o personas que se tiene que terminar la conversación (si lo creemos conveniente exponemos las razones de por qué nos vamos). Excusarse y disculparse.
- Si hemos disfrutado de la conversación o de su compañía, hacérselo saber. Por ejemplo: “Me gustó mucho verte”, “Que bien haber hablado contigo”, “Me ha encantado conocerte”, etc.
- Si nos gustaría volver a ver a esa persona, comunicárselo. Por ejemplo: “¿Te gustaría que volviéramos a salir?” o “Si quieres nos vemos otro día”.
- Despedirse (“Adiós”, “Hasta pronto”, “Nos vemos luego”, etc.)

#### 4.2.4. Ejemplos:

A continuación se presentan algunos ejemplos de situaciones en las que habría que iniciar, mantener o finalizar una conversación, el alumnado tendrá que decir cómo se podría hacer en cada situación. Si se desea, algunos alumnos voluntarios pueden representar las situaciones dadas (role-playing) para que el resto de sus compañeros los observen y les aporten cierta retroalimentación. En caso de que la respuesta del alumno sea correcta, se le dirá que lo hizo muy bien, y si la respuesta de algún alumno es incorrecta o cometió algún error, se le preguntará al resto del grupo si están o no de acuerdo, y en conjunto, se corregirá y se explicará el por qué.

- 1) Ha llegado un niño nuevo a la clase. Quieres iniciar una conversación con él.  
«¡Hola! me llamo (mi nombre) y estoy en tu clase. ¿Cómo te llamas?», «¿de dónde eres?»
- 2) Te has encontrado con Jimena, que es una antigua compañera de clase, te gustaría iniciar y mantener una conversación con ella.  
«¡Hola Jimena!, ¡cuánto tiempo sin verte!», «¿Cómo te va en el nuevo colegio?», «En el cole todo sigue igual, la única novedad es que han venido muchos profesores nuevos», «¿Tienes muchos amigos?», etc.
- 3) Te has encontrado a tu amiga Elena y estás hablando con ella pero debes finalizar la conversación porque te has acordado que tienes que ir a la tienda a comprar pan antes de que cierren.  
«¡Lo siento Elena!, tengo que irme para comprar pan antes de que cierren. Seguimos hablando mañana, ¿vale?» «¡Hasta mañana!».
- 4) Estás hablando con una compañera y te está contando que ha visto una película en el cine, te gustaría seguir manteniendo la conversación con ella.  
«¿Cómo se titula la película?», «¿Te gustó la película?», «A mí me gusta ir al cine», «¿A qué cine fuiste?», etc.
- 5) Es el primer día de clase y quieres iniciar una conversación con tu profesor.  
«¡Buenos días... (Nombre del profesor)! ¿Qué tal han estado las

*vacaciones?»*, etc.

#### **4.2.5. Actividades prácticas:**

##### Primera actividad

Se le pide al alumnado que se agrupe por parejas. Se les explica que durante unos minutos uno de los miembros de la pareja hablará de lo que quiera con su compañero, el otro tendrá que escucharlo. Cuando se termine el tiempo, los compañeros que han escuchado tendrán que contar al grupo de clase lo que su pareja le contó. Después se cambian los roles, el que estaba escuchando habla y viceversa. Los alumnos tienen que estar muy atentos de lo que tienen que contar sus compañeros. Para guiar el debate el facilitador se puede ayudar de preguntas como: ¿Cómo se sintieron cuando estaban escuchando? ¿Cómo se sentirían si no los escucharan?, ¿Qué dificultades encontraron al hablar con el compañero? ¿Y al escuchar?, etc.

##### Segunda actividad

Algunos alumnos voluntarios representarán las situaciones que se exponen a continuación u otras que se les ocurran al facilitador o a los propios niños, en las que tendrán que iniciar, mantener y finalizar una conversación utilizando las estrategias aprendidas. Los alumnos tendrán que contribuir dando retroalimentaciones sobre cada una de las representaciones. Para guiar el debate el facilitador se puede ayudar de preguntas como: ¿Qué tal ha iniciado el compañero la conversación?, ¿Ha conseguido mantenerla?, ¿La ha finalizado correctamente?, ¿Cómo se sentirían si alguien inicia, mantiene y finaliza una conversación con ustedes preferiblemente?, ¿Cómo se sentirían si alguien inicia, mantiene y finaliza una conversación con ustedes correctamente?, ¿Cómo te sentirías si un compañero no te saluda si te ve por la calle?

#### **Situaciones**

1. A tu clase ha llegado un compañero nuevo, viene de Argentina. Iniciar, mantener y finalizar una conversación con él.
2. Están dos amigas en un cumpleaños y quieren acercarse y conocer a dos niños que parece que son muy agradables. Iniciar y mantener una conversación con ellos.
3. Te encuentras por la calle a un compañero de clase. Iniciar, mantener y finalizar una conversación con él.
4. En el recreo quieres conocer a una niña de la otra clase. Iniciar, mantener y finalizar una conversación con ella.
5. Te encuentras por la calle a la madre de un compañero que lleva toda la semana sin ir a clase por estar enfermo. Iniciar, mantener y finalizar una

conversación con ella.

### Tercera actividad

Se le entrega a cada alumno un trozo de papel para que escriba su nombre, y se le pide que lo doblen sin que se vea lo escrito. El facilitador recoge todos los papeles y los reparte al azar, de tal forma que todos reciben un papel con el nombre de un compañero o compañera de clase. A continuación, por turnos, en un lugar visible de la clase, cada niño o niña tendrá que iniciar, mantener y finalizar una conversación con el compañero o compañera de clase que le haya tocado en el papel. Pueden elegir representar la situación haciendo que conocen al compañero o que no lo conocen, y tienen que presentarse. El resto del grupo observará cada representación y el facilitador fomentará en los alumnos el dar retroalimentación a los compañeros que estén participando en la conversación. El facilitador se puede ayudar de preguntas como las planteadas en la segunda actividad. En la representación tenemos en cuenta la conducta verbal, la no verbal (sonrisa, proximidad, gestos, etc.), y el tono de voz que sea agradable.

#### **4.2.6. Tarea para la casa**

Se le explica al alumnado que deberán realizar una tarea, la cual deben reportar en la siguiente sesión.

Cada alumno debe iniciar, mantener y finalizar alguna conversación con alguien del colegio o fuera de él siguiendo los pasos aprendidos. Y observar a otra persona (padre, madre, profesor, amigo, vecino, etc.) llevando a cabo esta habilidad.

En la próxima sesión se revisará la tarea resolviendo dudas y dificultades que hayan surgido.

## **MÓDULO 5: Hacer y rechazar peticiones**

### **5.1 Objetivos**

- Aprender a diferenciar entre peticiones razonables u honestas de las que no lo son.
- Saber pedir favores y ayuda a los demás.
- Organizar y verbalizar los deseos y necesidades de forma clara y apropiada.
- Motivarles para poner en práctica la habilidad siguiendo los pasos recomendados.
- Saber qué es rechazar peticiones o decir «no».

- Conocer la importancia de rechazar peticiones de forma adecuada.
- Ser capaces de negar peticiones de forma adecuada.

## 2.1 Desarrollo de la sesión de hacer peticiones

- Definir qué es hacer peticiones.
- Importancia de la habilidad.
- Cómo hacer peticiones.
- Ejemplos.
- Actividades prácticas.
- Tarea para la casa.

### 5.2.1. ¿Qué es hacer peticiones?

Se inicia la sesión saludando a los alumnos y preguntándoles si hicieron la tarea asignada la sesión anterior, de ser afirmativa la respuesta, se les pide que la entreguen y que expongan si tuvieron alguna duda o dificultad; de ser negativa la respuesta, se les pregunta por qué no la realizaron y se les recuerda la importancia de realizar las tareas asignadas, ya que de esa forma pueden practicar las habilidades que aprendemos. Seguidamente, se les comenta el tema que se trabajará en la sesión:

#### Hacer peticiones

Se le preguntará al alumnado qué entienden ellos por hacer peticiones: “*¿Qué entienden ustedes por hacer peticiones a los demás?*”. Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a explicar lo que significa hacer peticiones:

Hacer una petición, es pedirle a alguien algo. Es frecuente que se nos presenten situaciones cotidianas en las que es importante saber formular peticiones, ya sea pedir algo prestado («*¿Me puedes prestar tu lápiz?*»), pedir ayuda («*¿Me puedes ayudar a buscar mi cartuchera?*»), que nos hagan algún favor («*¿Podrías ir tú a recogerme el libro?*») o concretar una invitación («*¿Te gustaría venir a mi casa a jugar?*»). Por eso, saber expresar peticiones correctamente es una habilidad necesaria para que los demás nos puedan responder de forma positiva a aquello que le estamos pidiendo.

Tenemos que clasificar las peticiones en **honestas** y **deshonestas**, ésta distinción va a depender de si su contenido es moralmente bueno o no.

Decimos que una petición es **honestas** cuando lo que pedimos son cosas razonables que sabemos que están bien y que la otra persona nos puede corresponder sin sentirse herida ni humillada por lo que le estamos pidiendo. Así, peticiones como: pedirle a un compañero que nos ayude a buscar nuestro lápiz,

pedirle a nuestra madre que nos compre un cuaderno o pedirle a un amigo que juegue con nosotros, son ejemplos que corresponden a ésta categoría.

Una petición es **deshonesta** cuando lo que pedimos son cosas que están mal y en la que podemos comprometer a la otra persona al formularla e implicarla en situaciones injustas. Este tipo de peticiones no deben formularse, ya que no benefician en nada la relación con los demás, por un lado, podemos hacer que la persona se sienta mal con nuestra petición y, por otro lado, podemos meternos en problemas. Peticiones como: decirle a un amigo que insulte a otro, amenazar a un compañero si no nos deja su juego o pedirle a un compañero que robe el celular de una profesora, son ejemplos de peticiones que no deberían formularse.

Debemos recordar los estilos de comportamiento cuando queremos hacer peticiones. Diremos que tenemos un comportamiento pasivo, cuando necesitemos pedirle a alguien algo y no nos atrevemos porque no sabemos cómo hacerlo y/o porque nos da vergüenza. Así, si necesito que mi profesor me explique una duda y no se la pregunto porque no me atrevo o si me gustaría pedirle a un compañero que haga un trabajo de clase conmigo y no lo hago, son dos ejemplos de comportamiento pasivo. Cuando no somos capaces de hacer nuestra petición nos sentimos mal al no conseguir lo que necesitamos y como consecuencia, las relaciones con los demás se hacen más complicadas.

Una petición está expresada de forma agresiva cuando obligamos o exigimos a la persona que haga algo por nosotros, por ejemplo: «*Dame tu bolígrafo de inmediato*», «*Vente conmigo en el recreo si no quieres que me moleste*». Esta forma de expresarnos puede hacer que la otra persona nos niegue de forma rotunda lo que le pedimos por sentirse ofendida y además, puede hacer que la otra persona responda también con agresividad llegando a una situación desagradable. Debemos tener presente que si a nosotros no nos gusta que nos pidan las cosas de forma agresiva, tampoco deberíamos nosotros pedir las de ese modo.

Decimos que nuestro comportamiento es asertivo cuando formulamos una petición honesta de forma directa y amable. Nos podemos ayudar de expresiones como: «*Por favor*», «*¿Podrías ayudarme...?*», «*¿Te importaría?*» y tanto si responden a nuestra petición como si no, dar las gracias por ayudarnos o por escucharnos. Ésta forma de expresarnos favorece que la otra persona atienda a lo que le estamos diciendo, a que haya más probabilidad de que responda de forma positiva a lo que le pedimos y a que no se sienta mal por nuestra petición. Por ejemplo: «*Por favor, ¿puedes abrir la ventana?*». «*Gracias*». Esta manera de actuar es la mejor para conocerse, comprenderse y ayudarse mutuamente, hace que disfrutemos más de las relaciones con los demás y que haya más probabilidad de conseguir lo que pedimos.

Seguidamente, se le presenta al alumnado el siguiente ejemplo: **a Diana le gustaría que Javier le dejara un rato su MP3**. Seguidamente, se les comenta cómo Diana podría comportarse:

- No diciendo nada porque no se atreve (comportamiento pasivo). Diana en este caso no ha expuesto a Javier lo que necesita de él y por tanto, se queda sin saber si podía haber disfrutado el MP3.
- «*Oye, dame tu MP3*». La petición está expresada de forma grosera (comportamiento agresivo), Javier puede sentirse presionado por la forma en la que Diana le ha hablado y hay más posibilidad de que Javier se niegue a dejarle el MP3 y de que se enfade con ella.
- «*Javier, ¿me puedes dejar un rato tu MP3?*». Diana le ha pedido amablemente a Javier su MP3 sin presionarlo (comportamiento asertivo), probablemente esta forma de expresarse le ayude a conseguir lo que ha pedido.

Algo importante a tener en cuenta es que tenemos derecho a pedir lo que queramos, ¡ojo! No a exigir, ni tampoco a pedir cosas deshonestas que sabemos que están mal. También debemos considerar a la hora de pedir ayuda o un favor, es que la otra persona tiene derecho a decirnos que «no», si esto sucede, no mostrar resentimiento ni tampoco insistir, porque podríamos dar lugar a que la otra persona se enfade con nosotros.

### **Preguntas guía sobre la habilidad**

El facilitador usa las siguientes preguntas para fomentar la discusión del tema con el alumnado:

- \* ¿Podrían poner ejemplos de situaciones en las que tengamos que pedir algo a los demás?
- \* ¿Podrían poner ejemplos de peticiones deshonestas, que no deben formularse?, ¿y honestas?, ¿cómo se sentirían si les hacen una petición deshonesta?
- \* ¿Cómo pedirías ayuda a un compañero?, ¿y a un adulto?
- \* ¿Cómo se sentirían cuando les piden las cosas de forma educada?, ¿y cuando lo hacen de forma agresiva?, ¿qué puede pasar si pides las cosas de forma inapropiada?
- \* ¿Por qué es importante hacer favores a los demás?
- \* ¿Por qué es importante formular peticiones correctamente?

### **5.2.2. ¿Por qué es importante hacer peticiones?**

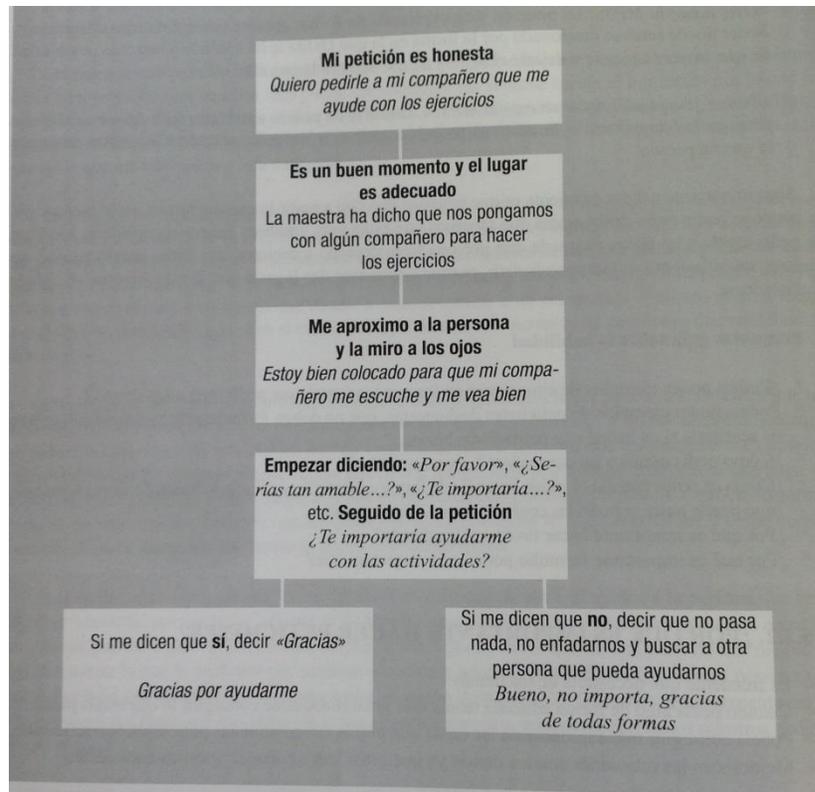
Una vez que culmine la discusión, se le expresa al alumnado la importancia de hacer peticiones:

- ☺ Es frecuente que necesites de los demás.
- ☺ Cuando pides algo de forma educada tienes más posibilidades de conseguir lo que estás pidiendo.
- ☺ Puedes conseguir más rápidamente las cosas que pidas formulando las peticiones correctamente.
- ☺ Mejoras en las relaciones con los demás ya que éstos van a conocer tus necesidades.

### **5.2.3. Cómo hacer peticiones**

El facilitador debe expresarle al alumnado los aspectos que deben tomar en cuenta al momento de hacer peticiones:

- ▶ Pedir cosas honestas, cosas que sabemos que están bien y que los demás pueden hacer por nosotros.
- ▶ Pensar si es un buen momento y lugar para hacer la petición (por ejemplo, si quiero pedirle a mi compañero de clase que venga por la tarde a la casa, no hacer la petición mientras el profesor explica la clase, mejor se lo pido en el recreo).
- ▶ Aproximarse a la persona, mirarla a los ojos y empezar con frases como: «*Por favor...*», «*¿Serías tan amable...?*», «*Me gustaría que...*», «*¿Le importaría a usted...?*», «*¿Podrías ayudarme...?*».
- ▶ Agradecérselo a la persona tanto si responde a lo que pedimos como si no.



### 3.2.4. Ejemplos

A continuación se presentan algunos ejemplos de situaciones en las que habría que formular una petición, se lee al alumnado y tendrá que decir, en primer lugar, si es una petición honesta o no, y en segundo lugar, si es honesta cómo podría expresarse. En caso de que la respuesta del alumno sea correcta, se le dirá que lo hizo muy bien, y si la respuesta de algún alumno es incorrecta, se le preguntará al resto del grupo si están o no de acuerdo, y en conjunto, se corregirá y se explicará el por qué.

- 1) Quieres invitar a tu amigo a merendar en tu casa.  
Petición honesta: «¿Te gustaría venir esta tarde a mi casa a merendar?».
- 2) Te gustaría que tu compañera de clase te prestara sus colores de cera.  
Petición honesta: «Por favor, ¿me puedes prestar tus colores de cera?».
- 3) Quieres pedirle a tu amigo que robe el bolígrafo del profesor.  
Petición deshonesta, está mal formular este tipo de peticiones.
- 4) Necesitas la ayuda de un adulto para que te ayude de un grupo de chicos que quieren hacerte daño.  
Petición honesta: «¿Les importaría ayudarme? Hay un grupo de chicos que quiere pegarme».
- 5) Quieres pedirle a tu hermano mayor que pegue a un compañero por haberte insultado.  
Petición deshonesta, está mal formular este tipo de peticiones.

### 5.2.5. Actividades prácticas

#### Primera actividad

Se les pedirá a los alumnos que algunos voluntarios hagan alguna petición a sus compañeros de clase o al facilitador presente en el aula. El resto del grupo observará la conducta de los voluntarios y darán feedback sobre cada una de las ejecuciones finalizando con una reflexión sobre cómo debemos formular las peticiones de forma adecuada. Para guiar el debate el facilitador se puede ayudar con preguntas como: *¿qué tal lo ha hecho el compañero?, ¿es una petición honesta o deshonesto?, ¿cómo se sentiría el compañero si le hacen la petición de forma grosera?, ¿cómo nos gustaría que nos pidieran las cosas?, etc.*

#### Segunda actividad

Se le hace entrega a cada alumno de la parte del cuaderno del alumno requerida para realizar la actividad y se les explica que deben colorear una situación de hacer peticiones, de las 26 disponibles en la actividad 7 del cuaderno del alumno. Por orden, cada niño formulará la petición que haya elegido utilizando las estrategias aprendidas y ayudándose de un compañero de clase o del facilitador si fuera necesario. El resto del grupo observará cada petición y dará feedback a cada participante. Favorecer la comunicación y la reflexión en el alumnado. Para guiar el debate el facilitador se puede ayudar con preguntas como: *¿qué tal lo ha hecho el compañero?, ¿cómo se sentiría el compañero si le hacen la petición de forma grosera?, etc.*

### 5.2.6. Tareas para la casa

#### **Actividad 8 del cuaderno del alumno: Ficha de registro**

Se le dará a cada alumno la parte del cuaderno del alumno requerida para realizar la tarea y se le explica al alumnado que deberán realizar una tarea, la cual deben entregar la siguiente sesión.

El alumno tendrá que registrar algunas situaciones de hacer peticiones siguiendo los pasos que han aprendido. Para eso, se les explica que tienen que escribir en el recuadro de *Mi petición* lo que están pidiendo, en el recuadro *¿A quién?*, la persona a la que ha formulado la petición, en el recuadro de *¿Lo he conseguido?*, poner «sí» o «no» en función de si ha conseguido lo que ha pedido y en el último recuadro, poner cómo se ha sentido formulando la petición.

En la próxima sesión se revisará la tarea resolviendo dudas y dificultades que hayan surgido.

### 5.3 Desarrollo de la sesión de rechazar peticiones

- Definir qué es rechazar peticiones.
- Importancia de la habilidad.

- Cómo rechazar peticiones.
- Ejemplos.
- Actividad práctica.
- Tarea para la casa.

### 5.3.1. ¿Qué es rechazar una petición?

#### Rechazar peticiones

Para continuar con la segunda parte del módulo 5, se le preguntará al alumnado qué entienden ellos por rechazar peticiones: “*¿Qué entienden ustedes por rechazar peticiones a los demás?*”. Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a explicar qué es rechazar peticiones:

Rechazar una petición, es la capacidad de decir **no** de una forma directa, amable y honesta a algo que nos está pidiendo. Cuando nos negamos a una petición lo que estamos es ejerciendo nuestro derecho a decir no, y si además lo hacemos bien, es más probable que la otra persona nos entienda y no se enfade con nosotros ni tampoco hiram sus sentimientos.

Se leerá a los alumnos dos relatos muy breves, a fin de ejemplificar el tema, se le comenta al alumnado: “Les leeré dos relatos, me gustaría que estuvieran muy atentos e intentaran identificar cuál es el problema que tiene Lucía, en la primera historia, y Marcos, en la segunda, y comprender cómo se sienten”.

#### RELATO 1.

Lucía y Mónica son muy buenas amigas. Siempre están juntas porque tienen la suerte de vivir cerca, se ayudan mutuamente, esperan para ir al colegio, se cuentan sus problemas y comparten todos sus juguetes. Si un día a una se le olvida llevarse la merienda al colegio la otra comparte con ella su sándwich. Si una de ellas no entiende algún ejercicio de clase, la otra se preocupa por explicárselo. Se llevan muy bien y ambas se sienten muy a gusto juntas. Últimamente, a la salida de clase, Mónica le dice a Lucía que la acompañe a casa de su abuela que vive en dirección contraria a la suya, Lucía siempre la acompaña para contentarla. Esta situación está haciendo que Lucía se sienta mal, llega todos los días media hora tarde a su casa, se pierde las comiquitas que antes le gustaba ver con tanta ilusión y, además, su madre la regaña por llegar tan tarde a la casa. Lucía no se atreve a decirle nada a Mónica porque piensa que ésta se molestaría con ella y dejaría de ser su amiga, por otro lado, tampoco entiende que Mónica no se dé cuenta que le está haciendo perder mucho tiempo y que a ella no le provoca tener que ir todos los días a la salida del colegio a casa de su abuela. Mónica, por su parte, no sabe lo que le pasa a Lucía, cada vez la nota más fría y seria con ella, le pregunta si le pasa algo y Lucía no dice nada. Ésta circunstancia está haciendo que ambas se vayan distanciando poco a poco.

## RELATO 2.

Guillermo y Marcos se conocieron hace un año cuando Marcos se mudó a la ciudad por motivos laborales de los padres. Cuando Marcos llegó a su nuevo colegio fue Guillermo quien intentó desde el principio conocerlo, le presentó a todos sus amigos y ahora son compañeros inseparables de clase. Tienen muchas cosas en común: a los dos les gusta el fútbol y su equipo favorito es La Vinotinto, por las tardes ambos disfrutan paseando en bicicleta y jugando en la computadora, se intercambian juegos y los fines de semana intentan que sus padres coincidan en el Centro Comercial para poder estar juntos. Sólo hay una cosa en la que no coinciden, y es que Guillermo no se lleva bien con Victoria (una compañera de clase), siempre la insulta y provoca enfrentamientos con ella. Hace poco, Guillermo le dijo a Marcos que insultara también a Victoria y que dejara de hablarle en clase. Marcos, para seguir siendo amigo de Guillermo le hizo caso e insultó a Victoria con la que tenía muy buena relación. Guillermo está muy contento con Marcos y piensa que es muy buen amigo, sin embargo, Marcos no se siente bien porque se ha portado mal con su compañera por mantener la amistad con Guillermo. Este hecho, ha dado lugar a que Marcos tenga que estar contentando a Guillermo por todo, haciendo siempre lo que él quiere. Marcos ahora siente que no le gusta tanto su amistad con Guillermo.

Una vez que hemos terminado de escuchar los dos relatos, vamos a intentar averiguar cuál es el problema que tiene Lucía, en la primera historia y Marcos, en la segunda. Para éste propósito podemos ayudarnos de las siguientes preguntas que se expondrán de forma oral para toda la clase y que irán respondiendo entre todos.

### **Preguntas guía sobre los relatos**

- \* ¿Cuál es el problema que tiene Lucía? ¿Y Marcos?
- \* ¿Qué tienen en común las dos historias?
- \* ¿Cómo se siente Lucía? ¿Y Marcos?
- \* ¿Es honesta la petición que Mónica hace a Lucía? ¿Y la petición que Guillermo hace a Marcos?
- \* ¿En qué estilo de comportamiento podría encajar Lucía y Marcos?
- \* ¿Qué podría hacer cada uno para solucionar su problema?

El problema que presentan tanto Lucía como Marcos es que no saben decir **no** a lo que les están pidiendo, la falta de ésta habilidad hace que los dos se sientan mal y que perjudique su relación de amistad, quieren contentar a sus amigos pero de una forma incorrecta, el estilo de comportamiento de ambos es pasivo, ya que ninguno de los dos es capaz de expresar lo que desea. Aunque la petición de Mónica es honesta, Lucía tenía que haberle dicho a Mónica que lo

sentía, que no le provocaba acompañarla todos los días a casa de su abuela y Marcos tenía que haberse negado de forma rotunda a la petición deshonestas que Guillermo le había formulado, pese a que se diera la posibilidad de que Mónica y Guillermo se molestaran con Lucía y Marcos respectivamente.

Se le debe explicar al alumnado que las peticiones que nos van a llegar van a ser honestas y deshonestas (Ver apartado 5.2.1. ¿Qué es hacer peticiones?), aunque sabemos que éstas últimas no deben formularse, por desgracia nos van a llegar y tenemos que estar preparados para saber decir que **no** sin generar problemas ni sentirnos mal. Recordamos que las peticiones honestas son aquellas en las que nos piden cosas que están bien y las peticiones deshonestas son aquellas que pueden herirnos o enfadarnos porque su contenido es injusto.

Es necesario que entiendan la diferencia entre el derecho a decir **no** a un niño o niña de nuestra edad y a un adulto con autoridad, ya que las relaciones que se establecen entre los iguales son diferentes a las que establecemos con los adultos. Hay ocasiones en las que los adultos, en una posición de responsabilidad y autoridad (profesores y padres, por ejemplo) nos hacen una petición y no sería correcto negarnos. Por ejemplo, si mi profesora me dice que tengo que hacer un dictado no debería decirle que no, ya que está en su posición de autoridad y responsabilidad. Puede castigarme si me niego, además que nuestro cometido en la escuela es aprender y para eso tenemos que trabajar. Es más una obligación que un derecho.

Generalmente tenemos dificultad en poner en práctica la habilidad de rechazar peticiones, tendemos a justificarnos poniendo muchas excusas y dando falsas explicaciones, mostrando inseguridad ante nuestro interlocutor, que a su vez, si éste es más hábil y lo descubre, intentará reformular la petición las veces que sea necesaria desmontando nuestras excusas y quedando al descubierto nuestra indecisión.

Para ejemplificar las peticiones deshonestas, se lee al alumnado el siguiente ejemplo: **Un compañero de clase le dice a Loli: «Vamos a pintar en la mesa de la profesora». Loli responde: «No, que nos pueden ver y castigarnos», a lo que el compañero le replica: «La maestra está en el patio, es imposible que nos vea». Loli no quiere hacer lo que su compañero le pide pero sigue poniendo excusas: «Pero, nos puede ver cualquier maestro que pase por aquí», a lo que el compañero argumenta: «No te preocupes, me pongo en la puerta y yo vigilo mientras tú pintas».** Esto es un ejemplo de petición deshonestas en la que Loli no sabe rechazarla correctamente, en ésta situación basta con decir «No, no quiero» o «No, no voy a hacer lo que me pides porque está mal», sin poner excusas ni tampoco excedernos en las explicaciones.

En las peticiones honestas sólo hay que decir **no** cuando sea necesario, si abusamos de ésta habilidad y con frecuencia nos negamos a hacer lo que nos piden, es probable que deterioremos amistades y que los demás, después, no

quieran saber nada de nosotros. Ayudar y ser generosos a aquello que nos piden son conductas saludables para convivir en sociedad, pero en algunas situaciones, nos vemos en la necesidad de decir **no**, bien porque no nos apetece en ese momento o porque no podemos. En esas circunstancias, deberíamos rechazar la petición justificando de forma amable y directa nuestra negativa, dando una breve explicación de por qué nos negamos, sin herir los sentimientos de la persona.

Para ejemplificar las peticiones honestas, se lee al alumnado el siguiente ejemplo: **Mario formula su petición: «Daniela, ¿podrías acompañarme ahora a comprarle un regalo a mi madre que cumple años mañana?», Daniela responde: «Lo siento Mario, ahora no puedo, tengo que hacer un montón de tareas para mañana, ¿te importa que lo dejemos para más tarde?».**

Por último, debemos entender que igual que nosotros tenemos el derecho a decir no, los demás también tienen ese derecho, por tanto cuando nos digan que no a alguna petición que hagamos, no debemos interpretarla como algo ofensivo o dañino sino comprender que eso es lo que quiere la persona y respetar su deseo sin enfadarnos con ella.

### **Preguntas guía sobre la habilidad**

Para fomentar una discusión del tema con el alumnado, el facilitador hace uso de las siguientes preguntas guía:

- \* ¿Alguien puede contar alguna situación en la que tuvo que rechazar una petición o tenía que haberla rechazado?, ¿cómo lo hiciste?, ¿cómo te sentiste?, ¿cómo reaccionó la otra persona?
- \* ¿Pueden poner ejemplos de peticiones deshonestas?, ¿qué puede pasar si no somos capaces de negarnos a ese tipo de peticiones?
- \* ¿Cómo se sienten cuando piden un favor a un compañero y les dice que «no» de forma grosera?, ¿y cuando lo hacen de forma amable?
- \* ¿Qué hacen cuando les dicen que «no» a algo que han pedido?
- \* ¿Qué pasaría si siempre dices «no» a un compañero que les pide ayuda?
- \* ¿Por qué es importante saber rechazar peticiones?

#### **5.3.2. ¿Por qué es importante saber rechazar peticiones?**

Una vez culmina la discusión sobre el tema, se le expresa al alumnado la importancia de saber rechazar peticiones:

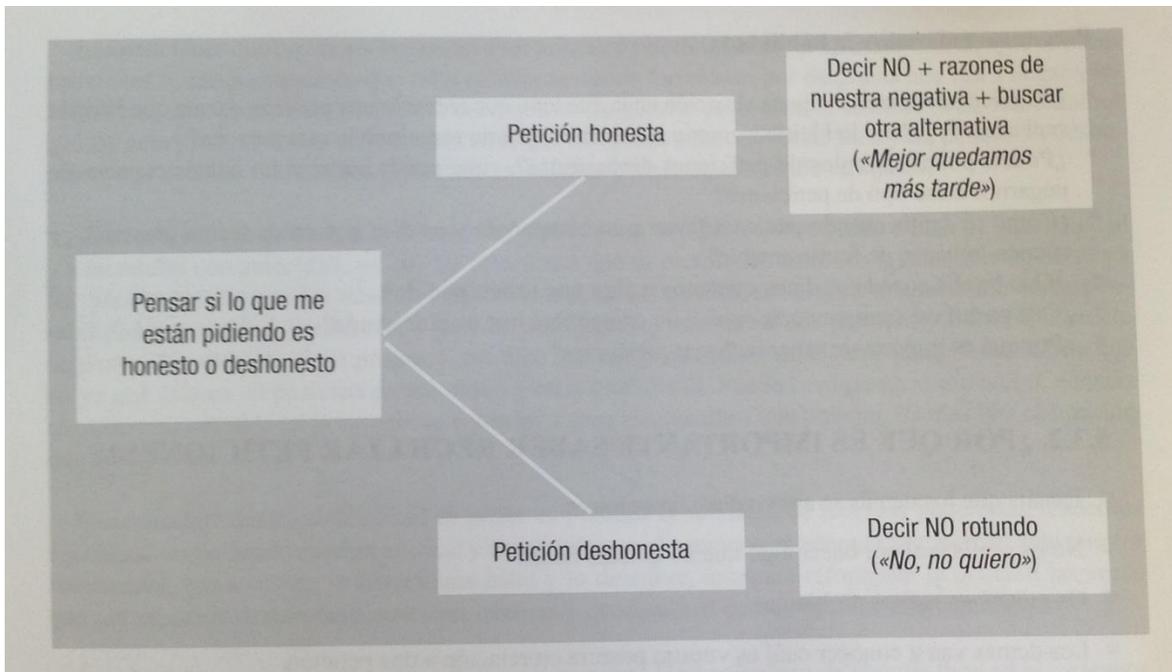
- ☺ Evitas que los demás se aprovechen de ustedes.
- ☺ No te sientes mal por hacer algo que no quieres hacer.
- ☺ Se meten en menos problemas.

- ☺ Los demás van a conocer cuál es su postura en relación a una petición.
- ☺ Se sienten mejor por tomar sus propias decisiones.
- ☺ Mejoras la relación con los demás.

### 5.3.3. Cómo rechazar peticiones

El facilitador debe expresarle al alumnado los aspectos que deben tomar en cuenta al momento de rechazar peticiones:

- ▶ Si la petición es **honest**a, mirar a los ojos de la persona con una postura natural orientada hacia ella y negarnos de forma amable («*No, lo siento, pero...*») dando las razones de por qué nos negamos, si además tenemos oportunidad de buscar otra alternativa para hacer lo que nos piden, hacérselo saber. Por ejemplo, ante la invitación de una amiga a merendar, decirle a nuestra amiga por qué nos negamos en ese momento, y si estamos interesados en lo que nos están pidiendo, agradecérselo y dar la posibilidad de quedar otro día.
- ▶ Si la petición es **deshonest**a, mirar a los ojos de la persona, y con cara seria y postura natural orientada hacia ella, negarnos de forma rotunda sin dar excusas y dando una breve explicación, si fuera necesario, de nuestra negativa. En estas peticiones podemos utilizar expresiones como: «*Prefiero no hacerlo*», «*Lo siento, no quiero*», «*No voy a hacer lo que me pides porque está mal*», que quede clara tu posición ante la petición y resiste ante cualquier presión de la persona que intenta que intentas convencerte. Por ejemplo, ante la insistencia de un compañero de clase para humillar a otro, responder de forma firme y segura («*No, no lo voy a hacer*»), acotando la elección del compañero para persuadirnos, si sigue intentándolo, lo mejor es repetir la misma forma de expresión sin enojarnos ni tampoco levantar la voz («*No, no quiero hacerlo*») así, hasta que se canse y le quede clara nuestra postura.



### 5.3.4. Ejemplos

A continuación se presentan algunos ejemplos de situaciones en las que habría que rechazar una petición, el alumnado tendrá que decir cómo se rechazaría cada una de las peticiones teniendo en cuenta si ésta es honesta o no. En caso de que la respuesta del alumno sea correcta, se le dirá que lo hizo muy bien, y si la respuesta de algún alumno es incorrecta, se le preguntará al resto del grupo si están o no de acuerdo, y en conjunto, se corregirá y se explicará el por qué.

- 1) Juan le pide a Sara que le deje jugar con su videojuego  
Petición honesta: «*Juan, ahora estoy jugando yo, cuando termino te lo presto, ¿ok?*».
- 2) Patricia insiste a Julia para no jugar más con Ana porque no le cae bien.  
Petición deshonesta: «*No Patricia, no voy a hacer lo que me pides, Ana es una buena amiga*».
- 3) Carmen le pide a Fernando que le escriba a una compañera una carta de amor para reírse de ella.  
Petición deshonesta: «*Carmen, eso está mal, yo no lo voy a hacer*».
- 4) Alicia le pide ayuda a Alfonso con los ejercicios de matemáticas.  
Petición honesta: «*Ahora mismo no puedo, cuando termine los míos te ayudo*».
- 5) La madre de Gonzalo le pide que vaya a comprar pan y éste está terminando de ver una comiquita.

Petición honesta: «*Mamá, están terminando las comiquitas, voy enseguida, ¿ok?»*».

### 5.3.5. Actividad práctica

Se le entrega a los alumnos la parte del cuaderno del alumno requerida para realizar la actividad y seguidamente, se les explica que deben recortar las tarjetas de situaciones que aparecen en la actividad 9 del cuaderno del alumno, y se le reparte a cada alumno al azar una de ellas. Las situaciones están enumeradas de tal forma que existen dos números iguales de una situación, una corresponde a hacer la petición (honesto o deshonesto) y la otra, rechazarla. Por orden de enumeración dos alumnos tendrán que representar la situación dada (por ejemplo, en la situación 1 un alumno debe formular la petición y el otro que tenga la misma situación, rechazarla). El objetivo de esta actividad está en observar las representaciones de los alumnos que rechazan la petición utilizando las estrategias aprendidas y aportando retroalimentación sobre cada una de las ejecuciones. Para guiar el debate el facilitador se puede ayudar con preguntas como: ¿qué tal ha rechazado el compañero la petición?, ¿es una petición honesta o deshonesto?, ¿cómo se puede sentir el compañero si le rechazan la petición de forma agresiva?, ¿cómo se sentirían si no rechaza esa petición?, etc. Los alumnos que les toque una tarjeta de hacer peticiones tienen que tener en cuenta si es honesta o no. Si es honesta deben expresar correctamente la petición, si es deshonesto, los alumnos deben representarla tal cual aparece escrita en su tarjeta intentando convencer al otro para que ceda a esta petición, con el propósito de que el otro alumno aprenda a resolver situaciones difíciles.

### 5.3.6. Tarea para la casa

Se le explica al alumnado que deberán realizar una tarea, la cual deben entregar la siguiente sesión.

Se les explica que deben escribir dos o más ejemplos de situaciones que le hayan ocurrido en el que hayan tenido que poner en práctica la habilidad de rechazar peticiones, diciendo qué hizo y si respondió de forma correcta a la negativa.

En la próxima sesión se revisará la tarea resolviendo dudas y dificultades que hayan surgido.

## MÓDULO 6: Hacer críticas y afrontar críticas.

### 6.1 Objetivos

- Saber diferenciar entre críticas bienintencionadas o constructivas y malintencionadas o destructivas.

- Perder el miedo a expresar críticas.
- Identificar situaciones o momentos en los que es necesario expresar una crítica.
- Conocer la importancia de aprender a expresar críticas y afrontarlas de manera adecuada.
- Aprender a aplicar la habilidad tanto de expresar críticas como de afrontarlas en situaciones de la vida cotidiana.
- Reducir la frecuencia en que nos formulan críticas malintencionadas.
- Aprender a respetar a los demás y a que nos respeten.

## **6.2 Desarrollo de la sesión de hacer críticas**

- Definir qué es hacer críticas.
- Importancia de la habilidad.
- Cómo hacer críticas.
- Ejemplos.
- Actividades prácticas.
- Tarea para la casa.

### **6.2.1. ¿Qué es hacer críticas?**

Se inicia la sesión saludando a los alumnos y preguntándoles si hicieron la tarea asignada la sesión anterior, de ser afirmativa la respuesta, se les pide que la entreguen y que expongan si tuvieron alguna duda o dificultad; de ser negativa la respuesta, se les pregunta por qué no la realizaron y se les recuerda la importancia de realizar las tareas asignadas, ya que de esa forma pueden practicar las habilidades que aprendemos. Seguidamente, se les comenta el tema que se trabajará en la sesión:

#### *Hacer críticas*

Se le pregunta al alumnado qué entienden ellos por hacer críticas: “¿Qué entienden ustedes por hacer una crítica?”. Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a explicar lo que significa hacer una crítica:

Hacer una crítica es expresar un sentimiento negativo (ya sea, molestia, tristeza o decepción) a alguien con el objetivo de que cambie algo de su comportamiento que nos produce malestar. Se expresa una crítica para mejorar las cosas, nunca para hacer daño a los demás. También se conoce como expresar una queja. Por ejemplo, si mi compañero de clase cada vez que paso por su lado me jala el pelo y eso me molesta, le debo expresar una crítica, si mi amiga me hace sentir mal cuando me deja sola en el recreo, debo expresarle una crítica. Ahora bien, en las críticas hay que ser muy selectivo y honesto, y expresar aquellas que realmente sean importantes y solucionen problemas, por ejemplo, si

no le digo a mi amigo que me molesta que me diga “estúpido” eso puede hacerme sentir tan mal que nuestra relación puede ir deteriorándose por no resolverlo.

Para saber más sobre las críticas tenemos que partir de la diferencia entre críticas bienintencionada o constructivas, y malintencionada o destructivas.

Las *críticas bienintencionadas* se expresan con el objetivo de solucionar un problema y/o hacer que la relación con la persona mejore, nunca con el propósito de herir a los demás o hacerlos sentir mal. Por ejemplo: que un compañero de clase te quite la silla cada vez que intentas sentarte, que tu amiga llegue tarde cuando van a salir, o que tu compañero de clase te esté hablando mientras explica el profesor, son algunas situaciones en las que habría que expresar una crítica.

Las *críticas malintencionadas* son aquellas que se expresan para molestar, humillar y hacer daño a la otra persona, y/o por el simple hecho de expresar algo negativo sin intención de solucionar un problema.

En esta clasificación se incluyen todos los insultos, palabras groseras, y descalificaciones al ser expresiones negativas con un propósito deshonesto. Estas críticas no deben expresarse, ya que en vez de mejorar una relación, la destruye. Por ejemplo, si una de tus compañeras no es buena en educación física, no le decimos nada porque le podemos hacer daño con el comentario, si a mi amigo le han puesto aparatos y a mí no me gusta cómo le quedan, tampoco digo nada porque no es un problema para nuestra amistad y además, puedo herirlo.

Por tanto, a partir de este momento, cuando hablemos de expresar críticas nos referiremos a las bienintencionadas, ya que las malintencionadas no deben expresarse por ser perjudiciales y peligrosas en las relaciones.

En términos de estilos de comportamiento, ser asertivo implica ser capaz de expresar molestia y enfado de forma apropiada, siendo honesto en nuestro propósito y con la finalidad de cambiar una situación que nos incomoda. Por ejemplo, cuando mi compañero de clase pasa por mi lado siempre me jala el pelo y eso me molesta, podría decirle “Eres muy buen compañero pero me molesta que me jales el pelo, ¿podrías dejar de hacerlo?”. Esta forma de expresarnos hace que aumente la probabilidad de conseguir cambiar un comportamiento que nos incomoda y/o nos hace sentir mal, nos damos a conocer a los demás haciendo que la persona responsable sepa lo que nos disgusta, evitamos peleas y guardar resentimientos manteniendo las buenas relaciones. En el tema de las críticas hay que tener en cuenta que si por cualquier motivo hacemos quejas a los demás de forma frecuente, sin valorar si son importantes para la relación, nuestro comportamiento ya no sería asertivo sino agresivo. El exceso de críticas puede hacer que los demás se sientan incómodos con nuestro comportamiento, piensen que nos quejamos mucho y terminen por no escucharnos ni hacernos caso, por eso, no se debe abusar de esta habilidad.

Si nuestro comportamiento es agresivo al expresar una crítica, es muy probable que no consigamos nada bueno de ese intercambio, atacándonos

incluso con términos más hirientes. Este tipo de situaciones lleva a discusiones con un alto nivel de malestar y puede afectar duramente la relación con la persona implicada. Por ejemplo, si me doy cuenta que mi compañero está pisando mi chaqueta y le digo: “¿Estás loco o que te pasa? ¿Es que no te das cuenta que estás pisando mi chaqueta?”, se va sentir dolido y es más probable que me responda con algún comentario también ofensivo: “Pues si yo soy tonto, tu eres un imbécil por hablarme así”, ese intercambio puede llevar a una pelea y ambos nos vamos a sentir mal.

Decimos que nuestro comportamiento ha sido pasivo, si alguien está haciendo algo que nos perjudica o nos disgusta y no somos capaces de expresárselo. Nuestra conducta en este contexto nos hace sentir mal e incompetentes por permitir situaciones injustas y no ser capaces de expresar a los demás cómo nos hacen sentir. Por ejemplo, un compañero de clases nos daña el cuaderno rayándolo con cierta frecuencia, en esta situación deberíamos expresar una crítica, ya que si no la hacemos nos sentiremos mal y tendremos la sensación de que el compañero nos somete, aprovechándose de nosotros por ser más débiles, esto hará que tengamos sentimientos de frustración hacia nosotros mismos, guardemos resentimiento hacia el compañero y, seguramente, este seguirá con sus malas conductas.

Para ejemplificar el tema, el facilitador expone el siguiente ejemplo: **Imaginen que Gonzalo es un compañero de clases que está sentado justo detrás de Carmen, este no deja de mover los pies pisándole el bolso y ensuciándose.** Seguidamente, se le pregunta al alumnado ¿De qué formas distintas podría reaccionar Carmen?, y se explica:

- Podría no decirle nada (comportamiento pasivo), entonces Gonzalo seguirá ensuciándole el bolso y eso hará que Carmen se sienta mal, y guarde sentimientos de rencor hacia él. Si se lo dice a su profesora, Gonzalo puede molestarse con Carmen por no ser ella directamente la que le diga lo que le disgusta y además, puede pensar que es una chismosa.
- Podría decirle algo así como: “¿Eres idiota o qué te pasa?, ¿es que no te das cuenta que me estas ensuciando el bolso?” (comportamiento agresivo), entonces Gonzalo se sentirá mal por la forma en la que le ha hablado Carmen e incluso puede que se moleste con ella, además es posible que él no se diera de que le estaba ensuciando el bolso.
- También podría expresarle de forma amable lo que le molesta: “Gonzalo, a lo mejor no te has dado cuenta, pero es que me estás pisando el bolso y no me gusta porque se me ensucia, ¿te importaría dejar de hacerlo?” (comportamiento asertivo), en esta ocasión Carmen ha expresado correctamente su crítica diciéndole justo lo que le molesta y lo que le gustaría que dejara de hacer. Con la conducta de Carmen, es menos

probable que Gonzalo reaccione molestándose con ella y seguramente deje de pisarle el bolso.

Las críticas deben expresarse de una en una, cada vez que tengamos un problema con una persona y lo consideramos importante debemos intentar arreglarlo. Si dejamos sin resolver muchas situaciones que nos molestan, es decir, acumulamos muchas críticas, cuando queramos expresar una, puede ser que las expongamos todas a la vez. Esto no es beneficioso y trae muchos inconvenientes a la hora de solucionar un problema, ya que es muy probable que la otra persona empiece también a sacar a relucir quejas que tenga pendientes, y el intercambio termine en un ir y venir de críticas inoportunas que inevitablemente nos va a llevar a la discusión y a molestarnos, olvidando el motivo principal que nos llevó a expresar la crítica.

Hacer una crítica no siempre es fácil, tenemos miedo a la reacción de la otra persona, pensamos que puede enfadarse con nosotros y/o dejar de ser nuestro amigo. Lo cierto, es que cuando la expresamos se produce una situación incómoda que hace que los demás se puedan sentir molestos con lo que estamos diciendo y reaccionar a la defensiva obstaculizando la comunicación y provocando una situación de malestar. Sin embargo, a veces ocurre que basta con decirle a la persona para que deje de hacerlo inmediatamente, al darse muchas situaciones en las que la persona no sabe que puede estar molestándonos con su comportamiento. Pese a la reacción que pueda tener la otra persona tenemos que correr el riesgo de formular la crítica, eso sí, correctamente, ya que si no la expresamos el problema va a seguir e incluso se puede agravar, haciéndonos sentir cada vez peor. Otra cosa que debemos tener en cuenta, es que cuando pedimos a alguien que deje de hacer algo, la otra persona tiene el derecho a aceptar la crítica o a ignorarla.

Cuando hacemos una crítica y la otra persona reacciona mal, debemos mantenernos firmes en lo que decimos, sin molestarnos y sin contagiarnos de la rabia de la otra persona, si vemos que las cosas se ponen cada vez peor, terminar con frases como: *“Entiendo que estás molesto, pero tenía que decírtelo”*, *“Mejor seguimos hablando más tarde”*, etc.

### **Preguntas sobre la habilidad**

Para fomentar una discusión sobre el tema, el facilitador hace uso de las siguientes preguntas guías:

- \* ¿Puedes poner ejemplos de situaciones en las que otra persona dice o hace cosas que te molestan?
- \* ¿Puedes poner ejemplos de críticas bienintencionadas y malintencionadas?
- \* ¿Cómo te sientes cuando te hacen una crítica malintencionada?, ¿y cuando te hacen una crítica bienintencionada pero expresada de forma agresiva?

- \* ¿Cómo te sientes si no le dices a la persona lo que te molesta de su comportamiento?
- \* ¿Cómo podrías hacer una crítica a un compañero para que no se moleste?
- \* ¿Qué puede pasar si haces una crítica malintencionada a otra persona?, ¿cómo se va a sentir?, ¿sirve para algo hacer críticas malintencionadas?
- \* ¿Por qué es importante saber hacer críticas a los demás?

### 6.2.2. ¿Por qué es importante hacer críticas?

Una vez terminada la discusión, el facilitador expone la importancia de hacer críticas:

- ☺ Le permites a la otra persona que sepa que algo de su comportamiento que te está molestando.
- ☺ Intentas darle solución a un problema que te causa malestar.
- ☺ Haces que la otra persona se dé cuenta de que puede que esté haciendo algo mal.
- ☺ Expresas tu molestia o malestar, sin pelearse.
- ☺ No guardas resentimiento hacia los demás.
- ☺ Al expresar críticas correctamente haces que las relaciones con los demás sean más satisfactorias, ya que eliminas o reduces muchos momentos en los que se puede generar malestar o incomodidad y por tanto, salvas relaciones.

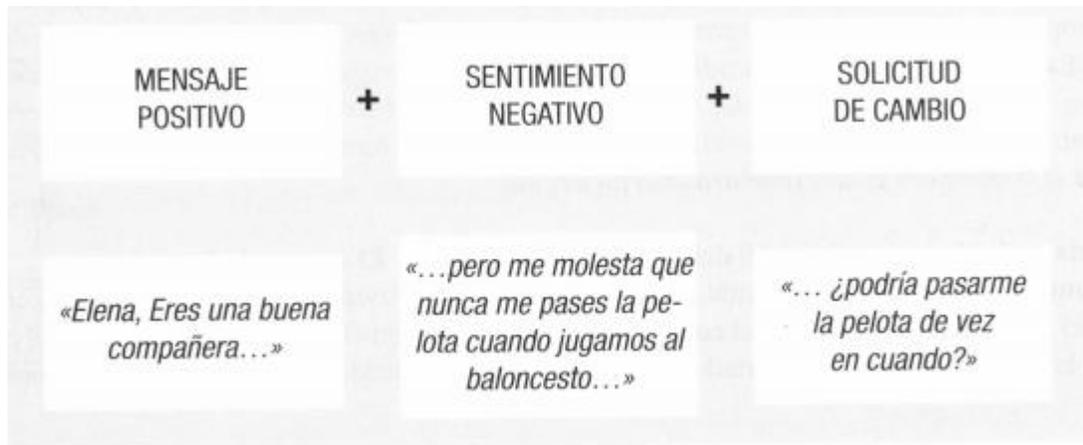
### 6.2.3. Cómo hacer críticas

El facilitador debe exponer los elementos que deben tomarse en cuenta para hacer una crítica:

- Pensar si la crítica que se quiere hacer es honesta (bienintencionada), es decir, que lo que intenta es solucionar un problema o hacer que la relación con esa persona mejore.
- Pensar si es un buen momento para hacer la crítica.
- Acercarse a la persona, mirarla a los ojos con la cara seria (recordamos que vamos a expresar un sentimiento negativo) y con tono de voz firme, sin gritar, ni insultar, ni amenazar a la persona.
- Para expresar la crítica podemos tener en cuenta la siguiente fórmula: empezar con un mensaje positivo, algo que valoramos de la relación con esa persona, puede ser un cumplido (“Sabes que eres un buen futbolista”) o un sentimiento positivo (“Me siento muy bien cuando quedamos para salir”). También podríamos empezar empatizando con la persona, es decir, poniéndonos en su lugar (“Entiendo que estas nervioso”, “Sé que te gusta hacer bromas...”), y continuar expresando el sentimiento negativo en primera persona y diciendo lo que nos molesta y/o nos hace sentir mal (“... Pero me molesta que...”), por último, terminar con la petición de cambio, lo

que nos gustaría que esa persona cambiara o dejara de hacer, no exigir nunca el cambio porque podríamos empeorar las cosas (“...Me gustaría que dejaras de...”).

Para ejemplificar los aspectos a tomar en cuenta, se utiliza el siguiente ejemplo: **Me molesta que Elena, una compañera de clases, nunca me pase la pelota cuando jugamos basket.**



#### 6.2.4. Ejemplos

A continuación se presentan algunos ejemplos de situaciones en las que se podría hacer una crítica, el alumnado tendrá que decir, en primer lugar si es una crítica bienintencionada (que debe expresarse) o malintencionada (no debe expresarse) y, en segundo lugar, si es bienintencionada cómo podría expresarse. En caso de que la respuesta del alumno sea correcta, se le dirá que lo hizo muy bien, y si la respuesta de algún alumno es incorrecta, se le preguntará al resto del grupo si están o no de acuerdo, y en conjunto, se corregirá y se explicará el por qué.

- 1) Siempre que quedas con tu amigo éste llega tarde.  
Crítica bienintencionada: «Sabes que eres un buen amigo y me gusta quedar contigo pero me molesta que llegues tarde, por favor, intenta venir antes, ¿ok?».
- 2) Te molesta que tu compañero sea de piel más oscura.  
Crítica malintencionada, no se debe expresar.
- 3) Siempre que le prestas a una amiga tus colores, los encuentras después tirados en el suelo y desparramados por la mesa.  
Crítica bienintencionada: «Eres muy buena amiga y no me importa prestarte mis colores, pero me molesta que los dejes por ahí tirados, por favor, recógelos cuando termines que se pueden perder».
- 4) Te molesta que tu compañero saque más nota que tú en matemáticas.

Crítica malintencionada, no se debe expresar.

- 5) Intentas hacer un dibujo y uno de tus compañeros te está moviendo la mesa continuamente para distraerte.

Crítica bienintencionada: «*Me gusta tenerte de compañero, pero me molesta que no me dejes terminar mi dibujo, por favor ¿puedes dejar de mover la mesa?»*».

### 6.2.5. Actividades prácticas

#### Primera actividad

Se le pedirá a algunos alumnos voluntariados que intenten expresar uno por uno de forma amable una o más críticas a algún compañero siguiendo la fórmula descrita en los apartados anteriores (mensaje positivo + sentimiento negativo + solicitud de cambio). La persona que recibe la crítica basta con que escuche atentamente lo que le están diciendo y, si lo desea, darle la posibilidad de disculparse con el compañero. Los demás compañeros observarán la destreza de los voluntarios y darán feedback sobre cada una de las ejecuciones. Para guiar el debate el facilitador se puede ayudar con preguntas como: ¿Qué tal lo ha hecho el compañero?, ¿cómo se sintieron?, ¿qué dificultades encontraron?, ¿cómo creen que se hubiera sentido el compañero si la crítica hubiese sido expresada de forma agresiva?, ¿qué pasaría y cómo se sentiría el compañero si no expresara la crítica?, etc.

#### Segunda actividad

Se le entrega a cada alumno la parte del cuaderno del alumno requerida para realizar la actividad: *El correo de las críticas*. Seguidamente, se les pide a los alumnos que, por parejas, intercambien sus cuadernos de actividades. Los niños deben completar la actividad 10 escribiendo su crítica al compañero o compañera con el que han intercambiado el cuaderno siguiendo la fórmula descrita en apartados anteriores, también puede participar el adulto responsable del aula.

Ejemplos:

#### *Mensajes positivos*

Eres muy buen compañero, siempre me ayudas cuando te lo pido

---



---



---



---



---

*Sentimiento negativo*

Pero me molesta que me hables mientras explica el profesor porque me distraigo

---



---



---



---

*Solicitud de cambio*

Por favor, ¿puedes guardar silencio cuando el profesor esté explicando el tema?

---



---



---



---

Se explica que las críticas van a ser privadas y que no se leerán en voz alta, sólo la leerá la persona a la que se le va a dirigir la crítica. Una vez escrita, volver a intercambiar los cuadernos. Esta actividad puede repetirse varias veces, cambiando las parejas. Recordar al alumnado que no deben reaccionar de forma negativa a las críticas que reciban, pues la persona tiene derecho a expresar aquello que le molesta y siempre con la intención de solucionar un problema.

**6.2.6. Tarea para la casa**

Se le explica al alumnado que deberán realizar una tarea, la cual deben entregar la siguiente sesión. Se les explica y motiva a los alumnos a expresar durante la semana al menos, una crítica siguiendo los pasos aprendidos.

En la próxima sesión se revisará la tarea resolviendo las dudas y dificultades que hayan surgido.

**6.3. Desarrollo de la sesión de afrontar críticas**

- Definir qué es afrontar críticas.
- Importancia de la habilidad.
- Cómo afrontar críticas.
- Ejemplos.
- Actividad práctica.
- Tarea para la casa.

**6.3.1. ¿Qué es afrontar críticas?**

### *Afrontar críticas*

Para continuar con la segunda parte del módulo 6, se le pregunta al alumnado qué entienden ellos por afrontar críticas: “¿*Qué entienden ustedes por afrontar una crítica?*”. Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el tema, el facilitador comienza a explicar lo que significa afrontar críticas:

Afrontar una crítica es la forma en la que respondemos cuando alguien nos hace una crítica, nuestra forma de reaccionar nos puede llevar a solucionar un problema, o por el contrario a empeorarlo, por eso, saber afrontar una crítica es tan importante como saberla expresar.

Las críticas que nos pueden llegar las vamos a diferenciar en tres tipos: Bienintencionadas, malintencionadas y dudosas o mal expresadas.

Una crítica que podemos recibir bienintencionada, es aquella que alguien nos hace para resolver un problema, para decirnos que algo de nuestro comportamiento le está causando malestar. Este tipo de críticas tienen un buen propósito, y hace que nos podamos replantear nuestra conducta y cambiar algo que causa molestia a la persona que la efectúa. Un ejemplo de crítica bienintencionada sería: “*Sabes que me gusta tenerte de compañero, pero me molesta que me muevas la mesa cuando estoy escribiendo, por favor deja de mover la mesa, ¿sí?*”.

Podemos recibir una crítica que identificamos claramente como malintencionada, porque la persona la expresa para hacernos daño o simplemente lo que dice no tiene una intención sana para la relación. Algunos ejemplos de este tipo de críticas: “*¡Qué ropa tan fea la que traes puesta hoy!*”, “*¡Que bruto eres en matemáticas!*” y “*No me gustan tus dientes porque están torcidos*”. Entendemos que no se deben expresar las críticas malintencionadas o destructivas pero desgraciadamente nos van a llegar, por eso, saber diferenciarlas y responder a ellas es vital si no queremos que nos sometan y/o llegar a situaciones de discusión y pelea.

Podemos identificar una crítica como dudosa o mal expresada cuando no sabemos si es malintencionada o bienintencionada. Muchas de las críticas que nos llegan son de este tipo, en general, la gente no sabe expresar críticas, y cuando lo hacen utilizan términos generales que no aclaran esa diferencia. El que una crítica esté mal expresada no quiere decir que sea malintencionada. Por ejemplo, alguien dice: “*Que intenso eres*” o “*Eres una mala persona*”, son críticas mal expresadas en el que no nos aclaran su propósito, nos falta más información para saber si quieren que cambiemos algo de nuestro comportamiento (crítica bienintencionada) o por el contrario, la intención es dañina (crítica malintencionada).

Haciendo referencia a los estilos de comportamiento, respondemos a las críticas con un comportamiento agresivo, si en el momento que oímos que alguien

nos dice algo negativo, nuestra reacción automática es la de responder también de forma negativa, defendiéndonos de lo que entendemos que puede ser un ataque hacia nuestra persona. Por ejemplo, si alguien nos expresa la crítica: *“Estoy molesto contigo porque no me invitaste a tu fiesta”*, respondemos contraatacando o a la defensiva: *“Me da igual que te molestes”* o *“No te invité porque eres tonto”*. El resultado de responder de esta manera lleva, generalmente, a situaciones muy incómodas y dañinas en las relaciones con los demás.

Otra forma equivocada de responder ante las críticas es con un comportamiento pasivo, aceptando la crítica sin más, sin valorar si realmente lo que nos están diciendo es cierto, callándonos o dando la responsabilidad a otra persona para que nos defienda. Por ejemplo, si alguien dice: *“Eres una inútil en educación física”*, no respondemos o respondemos con expresiones del tipo *“Tienes razón”* o *“No soy bueno en nada”*, dando credibilidad a la crítica y soportándola sin hacer una valoración sobre su autenticidad o también, llamando a un adulto (profesora, padre/madre u otros), cada vez que alguien te dice algo que te molesta. Esta forma de responder hace que nos sintamos mal porque no somos capaces de expresar nuestro disgusto y nos menospreciamos mostrando nuestra falta valía.

Por último, decimos que una persona ha afrontado una crítica con un comportamiento asertivo, cuando ha sido capaz de responder a ella de forma adecuada, controlando las reacciones negativas que pueda sentir en ese momento, y sabiendo diferenciar si la crítica es malintencionada o bienintencionada. Por ejemplo, un compañero de clase dice: *“Eres un cara de tabla porque siempre agarras mis cosas sin pedirme permiso”*, identificamos la crítica como bienintencionada pero mal expresada pues nos está aclarando lo que le molesta (agarrar sus cosas sin permiso) pero con un término ofensivo (*cara de tabla*), respondemos: *“Discúlpame, tienes razón, las próximas veces te pediré permiso”*. De esta forma, reconocemos nuestra culpa y nuestro propósito de cambiar en esas situaciones. Con este comportamiento resolvemos situaciones que generan malestar en las relaciones interpersonales, involucrándonos en relaciones sanas y productivas con los demás solucionando los problemas.

Para ejemplificar el tema, se expone a los alumnos el siguiente ejemplo: **Daniela es la típica niña que le gusta molestar a sus compañeros de clase, con críticas malintencionadas, siempre que se cruza con Alfonso le dice: “¡Cara de cochino!”. Alfonso no le gusta que le llame así.** Seguidamente, se expone cómo podría responder:

- Contraatacando incluso con un insulto más fuerte (comportamiento agresivo), algo así como: *“Eres una imbécil y me la vas a pagar por meterte conmigo”*. Si se responde de esta manera es muy probable que lleguen a una pelea, tanto Alfonso como Daniela se van a sentir mal, se pueden hacer mucho daño y su relación de compañeros puede empeorar.

- Sintiéndose herido y sin saber qué responder o bien diciéndoselo a un adulto para que lo defiendan (comportamiento pasivo). Si responde de esta manera se va a sentir muy mal, débil e inferior por no ser capaz de afrontar el insulto, además es muy probable que cuando Daniela quiera molestar a alguien busque de nuevo a Alfonso, ya que consigue su objetivo (hacerle daño y molestarlo). Debemos aprender a hacer frente a las críticas malintencionadas ya que no siempre va a estar un adulto cerca para ayudarnos, sólo deberíamos acudir a un adulto en casos extremos en lo que no ha funcionado nada sobre asertividad y no sabemos cómo solucionar el problema.
- Con indiferencia, como que no le importa lo que Daniela le está diciendo (comportamiento asertivo): “*Pues a mí me gusta mi cara*” o “*Me da igual lo que me digas, no vas a conseguir molestarme*”. Este tipo de respuesta se entiende que es para las críticas malintencionadas, no para las bienintencionadas o dudosas. Con esta respuesta Alfonso deja sin palabras a Daniela y Alfonso se enfrenta a la situación pero sin provocar ninguna pelea. De esta forma Alfonso se va a sentir bien porque ha sido capaz de enfrentarse al insulto y a la vez Daniela es menos probable que busque a Alfonso para molestarlo. Si aun así sigue con el mismo comportamiento, ignorarla hasta que se canse podría ser otra solución.

### **Preguntas guía sobre la habilidad**

Para fomentar la discusión con el alumnado, se hace uso de las siguientes preguntas guía:

- \* ¿Pueden poner algún ejemplo de críticas que les hayan hecho?, ¿qué pasó?, ¿cómo reaccionaron?, ¿cómo se sintieron?
- \* ¿Qué puede pasar si alguien los insulta y ustedes devuelven el insulto?, ¿cómo se sentirían?, ¿cómo se sentiría la otra persona?, ¿qué puede pasar si alguien los insulta y no saben qué hacer?, ¿cómo se sentirían?, ¿qué puede pasar si alguien los insulta y responden con indiferencia?, ¿cómo se sentirían?
- \* ¿Qué puede pasar si alguien les hace una crítica bienintencionada y se molestan con esa persona?, ¿cómo se sentirá la otra persona?, ¿cómo se sentirán ustedes? ¿qué tienen que hacer cuando alguien les hace una crítica bienintencionada y saben que tiene razón?
- \* ¿Por qué es importante reconocer nuestros errores y saber disculparnos?, ¿por qué es importante saber afrontar una crítica?

### **6.3.2. ¿Por qué es importante saber afrontar críticas?**

Una vez terminada la discusión, se le explica al alumnado la importancia de saber afrontar críticas:

- ☺ Evitan peleas y discusiones fuertes.

- ☺ Reducen la frecuencia en la que les realizan críticas malintencionadas.
- ☺ Solucionan problemas.
- ☺ Aprenden a controlar sus reacciones negativas en situaciones difíciles.
- ☺ Los demás ven en ustedes la capacidad de rectificar cuando se equivocan.
- ☺ La relación con los demás va a ser más saludable.

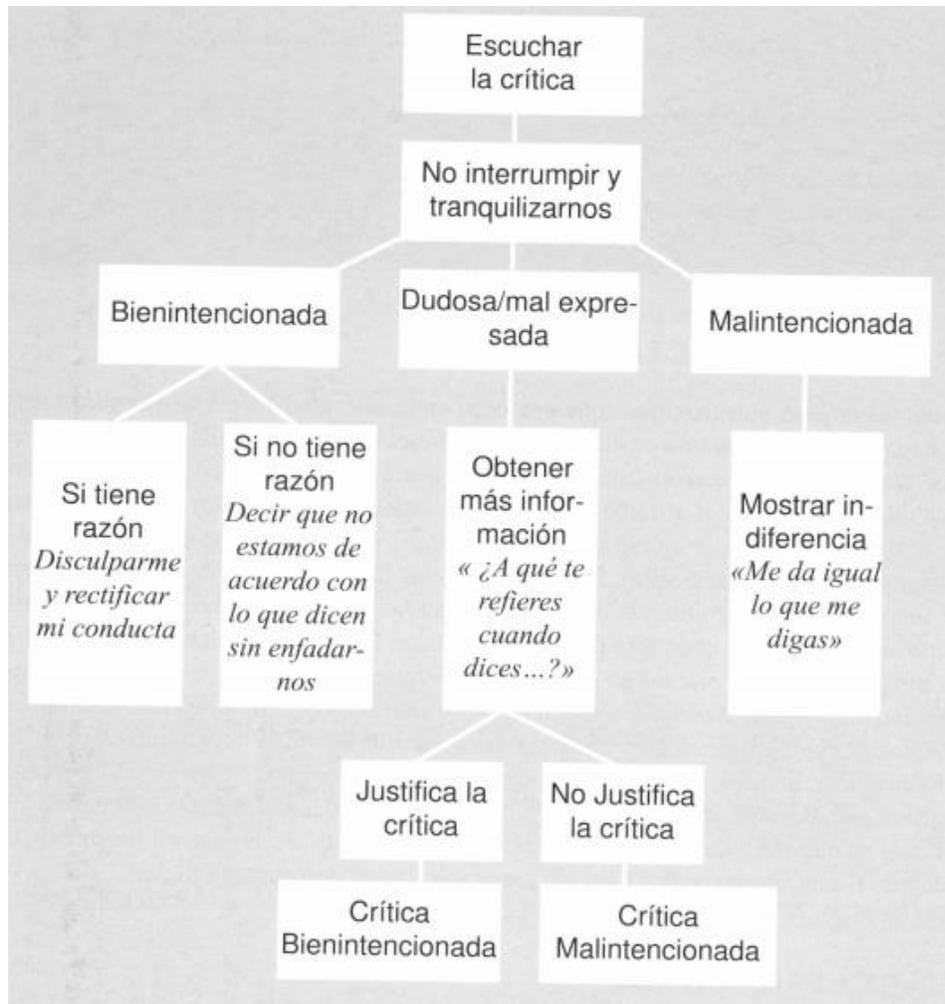
### 6.3.3. ¿Cómo afrontar una crítica?

El facilitador debe exponer al alumnado los aspectos a tomar en cuenta para afrontar una crítica:

- Escuchar lo que la otra persona nos tiene que decir, no interrumpir y dejar que esta termine de hablar.
- Ponerse en su lugar, comprendiendo lo que dice y cómo se siente.
- Tranquilizarse y controlar las reacciones negativas que aparecen tras escuchar la crítica.
- Analizar si la crítica es malintencionada, dudosa o bienintencionada.
- Si es bienintencionada y estamos de acuerdo en lo que dicen, lo honesto y asertivo es reconocer el error que hemos cometido y disculparnos. Nos replanteamos nuestra conducta y la rectificamos porque reconocemos que algo de nuestro comportamiento está molestando a otra persona. Podemos utilizar frases como: *“Perdóname es verdad que...”*, *“Discúlpame, tienes razón en que...”*, *“No volverá a ocurrir”*, etc. Si la crítica es bienintencionada pero no estamos de acuerdo con ella, sin enfadarnos, le expresamos nuestro desacuerdo con frases como: *“Lo siento, pero no estoy de acuerdo con lo que dices”*, *“Entiendo lo que dices pero creo que estás equivocado”*, etc.
- Si la crítica es malintencionada, responder con indiferencia como si no nos interesara lo que está diciendo. Entendemos que hay situaciones en las que habría que expresar una crítica cuando algo nos molesta, por ejemplo ante un insulto (*“Me molesta que me insultes”*), pero en muchas de estas situaciones sabemos que la otra persona va a hacer caso omiso a nuestra crítica, cuando eso ocurre, la indiferencia es la mejor estrategia para dejar cortada a la persona que nos critica. Por ejemplo, ante el insulto *“Eres muy feo”*, podemos usar frases de indiferencia como *“Me da igual lo que me digas”*, *“A mí me gusta mi cara”*, *“¿Y qué pasa si soy feo?”*, etc... Es importante que es mensaje verbal vaya acompañado de la conducta no verbal, es decir, nuestra cara y cuerpo deben reflejar tranquilidad e indiferencia si queremos conseguir que la persona deje de meterse con nosotros.
- Si la crítica es dudosa o malintencionada se puede pedir un cambio a la hora de expresarla y/o preguntar lo necesario para que la persona nos dé

más información y más específica acerca del contenido de la crítica, eso obliga a la otra persona a justificarla, si es bienintencionada o a comprobar si es dañina o malintencionada. Podemos usar frases como: “¿A qué te refieres cuando dices...?”, “¿Te importaría explicarme mejor...?”, “¿Por qué dices que soy...?”, “¿Qué significa...?”, “Por favor, entiendo que estés molesto pero no me gusta que me hables así”, etc. Una vez que hemos identificado el tipo de crítica, se responde a ella según los criterios marcados en los apartados anteriores, es decir, si la crítica está justificada, se entiende que debemos responder a ella como bienintencionada, y si no la razona es probable que sea malintencionada y entonces podemos responder a ella con indiferencia.

Por ejemplo si alguien dice: “Eres una estúpida”, entendemos la crítica como dudosa si no sabemos por qué nos la han expresado, nos falta información por eso podemos preguntar: “¿Por qué me dices eso?” a lo que la persona nos responde: “Porque te pregunté si te pasaba algo y me respondiste mal”, la crítica es bienintencionada entonces respondemos a ella disculpándonos si reconocemos nuestro error o diciéndole que no estamos de acuerdo con lo que dice si no reconocemos nuestra equivocación. Sin embargo, si ante la misma pregunta (“¿Por qué me dices eso?”), la otra persona no nos justifica nada y nos dice algo así tipo: “Porque me da la gana”, entonces responderemos a ella con indiferencia “Yo no creo que sea ningún estúpido”.



#### 6.3.4. Ejemplos

A continuación se presentan algunos ejemplos de situaciones en las que habría que afrontar una crítica. Se lee al alumnado y tendrá que decir cómo se podría afrontar cada una de ellas teniendo en cuenta si es bienintencionada, malintencionada, o dudosa. En caso de que la respuesta del alumno sea correcta, se le dirá que lo hizo muy bien, y si la respuesta de algún alumno es incorrecta, se le preguntará al resto del grupo si están o no de acuerdo, y en conjunto, se corregirá y se explicará el por qué.

- 1) Tu madre te dice: «No me ha gustado como me has hablado». Tú consideras que tiene razón.  
Crítica bienintencionada: «Tienes razón mamá, perdóname, no volveré a hablarte así».
- 2) Un compañero se te acerca y te dice: «Eres idiota». Crítica dudosa o mal expresada: «¿Por qué me dices eso?».
- 3) En el recreo un compañero te dice: «Pareces un pordiosero con esa ropa». Crítica malintencionada: «A mí me gusta mi ropa».
- 4) Tu profesor te dice: «Tienes muy desorganizada y sucia la libreta». Tú

consideras que tiene razón.  
 Crítica bienintencionada: «*Sí, es verdad, voy a intentar ser más organizado y limpio con mis tareas*».

- 5) Tu padre te dice: «*Eres un mal hijo*». Tú no sabes por qué te lo dice.  
 Crítica dudosa o mal expresada: «*¿Por qué me dices eso, papá?*».

### 6.3.5. Actividad práctica

Se le entrega a cada alumno la parte del cuaderno del alumno requerida para realizar la actividad, seguidamente se les explica que deben recortar las tarjetas de situaciones que aparecen en la actividad 11 del cuaderno del alumno, y se le reparte a cada alumno al azar una de ellas. Las situaciones están enumeradas de tal forma que existen dos números iguales de una situación, una corresponde a expresar una crítica (bienintencionada, malintencionada o dudosa) y la otra a afrontar la crítica. Por orden de numeración dos alumnos tendrán que representar la situación dada (por ejemplo, en la situación 1 un alumno debe expresar la crítica y a otro que tenga la misma situación, recibirla). El objetivo de esta actividad consiste en observar las representaciones de los alumnos que afrontan la crítica utilizando las estrategias aprendidas y aportando reatrealimentación o feedback sobre cada una de las ejecuciones. Para guiar el debate, el facilitador se puede ayudar con preguntas como: ¿Qué tal ha afrontado el compañero la crítica?, ¿es una crítica malintencionada, bienintencionada o dudosa?, ¿qué puede pasar si el compañero recibe la crítica de forma agresiva?, etc. A los alumnos que les toque una tarjeta de expresar la crítica tienen que tener en cuenta si es bienintencionada o no. Si es bienintencionada deben expresar correctamente la crítica (Mensaje positivo + Sentimiento negativo + Solicitud de cambio). Si es malintencionada o dudosa, los alumnos pueden expresarla tal cual aparece escrita en su tarjeta intentando que el otro reaccione de forma negativa, con el propósito de que el alumno aprenda a afrontar situaciones verdaderamente difíciles.

### 6.3.6. Tarea para la casa

#### Actividad 12 del cuaderno del alumno: Ficha de trabajo.

Se le entrega a cada alumno la parte del cuaderno del alumno requerida para realizar la tarea y se le explica al alumnado que deberán realizar una tarea, la cual deben entregar la siguiente sesión.

El alumno deberá, en primer lugar identificar el tipo de crítica que corresponde y subrayar la respuesta y, en segundo lugar, escribir lo que dirían para afrontar esa crítica.

Solución del ejercicio: 1) Crítica malintencionada, 2) Crítica dudosa o mal expresada, 3) Crítica bienintencionada, 4) Crítica bienintencionada y 5) Crítica malintencionada.

En la próxima sesión se revisará la tarea resolviendo las dudas y dificultades que hayan surgido.

## **MÓDULO 7:** Solución de problemas interpersonales.

### **7.1 Objetivos**

- Adquirir las estrategias necesarias para resolver problemas.
- Aumentar la eficacia personal del alumnado en la habilidad de resolver los problemas de forma independiente.
- Enseñar a desarrollar los pasos necesarios para solucionar un problema.
- Desarrollar la creatividad en la búsqueda de soluciones.
- Aprender a reflexionar sobre las consecuencias de una determinada solución.
- Promover en general respuestas asertivas y racionales y frenar la respuesta agresiva inmediata.
- Relacionarnos mejor y sentirnos más a gusto en nuestras relaciones con los demás.
- Evitar conflictos y discusiones por cosas sin importancia.

### **7.2 Desarrollo de la sesión**

- Definir qué es solucionar problemas interpersonales.
- Importancia de la habilidad.
- Cómo solucionar problemas interpersonales.
- Ejemplos.
- Actividades prácticas.
- Tarea para la casa.

#### **7.2.1. ¿Qué es solucionar problemas interpersonales?**

##### **Solucionar problemas interpersonales**

Se inicia la sesión saludando a los alumnos y preguntándoles si hicieron la tarea asignada la sesión anterior, de ser afirmativa la respuesta, se les pide que la entreguen y que expongan si tuvieron alguna duda o dificultad; de ser negativa la respuesta, se les pregunta por qué no la realizaron y se les recuerda la importancia de realizar las tareas asignadas, ya que de esa forma pueden practicar las habilidades que aprendemos.

Luego, se le pregunta al alumnado qué entienden ellos por problemas interpersonales: “¿Qué entienden ustedes por tener un problema o conflicto interpersonal?”. Una vez que los alumnos den sus opiniones o creencias sobre el

tema, el facilitador comienza a explicar el significado de un problema o conflicto interpersonal:

Un *problema o conflicto interpersonal* es una situación de malestar que generalmente, empieza con un desacuerdo o malentendido o diferencia de opiniones y que continúa latente al no encontrarse la solución adecuada y eficaz que satisfaga a las partes implicadas en el problema. Por tanto, solucionar problemas es la habilidad de reparar una situación que nos genera malestar con otras personas.

Los problemas juegan un papel importante en el desarrollo psicosocial del niño. A diario los niños se ven envueltos en conflictos de relación con otros, ya sea con los de su misma edad con los que convive en la escuela y en la calle, como con adultos (padres, abuelos y profesores). Así, por ejemplo: unos padres que discrepan con su hijo en la puerta del cine por no ponerse de acuerdo en la película que quieren ver, dos niñas que discuten por un malentendido, un alumno que no está de acuerdo con la nota que le ha puesto su profesor, un grupo de niños que se pelean con otros porque éstos siempre están ocupando el campo de fútbol, son una muestra de problemas en los que tenemos que buscar acuerdos o soluciones. Cualquiera de las situaciones descritas podrían fácilmente llegar a ser un problema real que puede convertirse en grave, y siempre y cuando se carezcan de las habilidades necesarias para solucionarlo, llegando a peleas y discusiones que lejos de solucionar el problema lo que hacen es agravarlo. Aprender a controlar nuestras reacciones negativas y resolver el problema antes de que se vuelva grave, es prioritario en las fases iniciales de un conflicto.

La habilidad de solucionar problemas interpersonales supone un concepto complejo que abarca conductas como saber escuchar, expresar sentimientos, hacer cumplidos, hacer y rechazar peticiones y expresar y afrontar críticas entre otras, pero además, se compone de pensamientos o procesos internos, como por ejemplo, tener perspectiva o capacidad para reconocer el punto de vista del otro, imaginar diferentes soluciones a un problema, valorar las consecuencias y saber elegir la solución más efectiva.

Los problemas interpersonales confluyen en nuestra vida cotidiana como un elemento más para el desarrollo interpersonal e interpersonal, no tenemos que ver el conflicto como algo negativo, se entiende que es normal que existan discrepancias entre los humanos, lo que va a determinar que tengan consecuencias positivas o negativas, es cómo las afrontemos. Es decir, si las afrontamos con una comunicación abierta, buscando soluciones o acuerdos que beneficien a las partes implicadas en el problema, manteniendo la amistad, es muy posible que se solucionen y que mejoremos en nuestras relaciones personales (comportamiento **asertivo**), pero si no se tienen las habilidades necesarias para solucionarlas, puede que no surjan los problemas y nos mantengamos en una situación de sumisión (comportamiento **pasivo**) o que se

manifiesten respuestas de forma inmediata e impulsiva que lamentablemente, casi siempre van acompañadas de conductas agresivas que llevan a un deterioro progresivo en las relaciones interpersonales (comportamiento **agresivo**).

Frenar el impulso inicial del niño para envolverlo en un proceso racional y desarrollar una actitud positiva ante el problema que permita dar diferentes soluciones a un conflicto, darse cuenta de que las demás personas también tienen opiniones, sentimientos y deseos y que son tan importantes como los propios, es un paso importante a la hora de solventar problemas y por tanto, uno de los objetivos principales a desarrollar en el alumno.

También debemos darnos cuenta que no existe una solución única, sino diferentes maneras de resolver conflictos.

Los demás tienen una valoración positiva de los niños que tienen desarrollada la habilidad de solucionar problemas porque no utilizan la agresividad como alternativa para solucionarlos sino todo lo contrario, utilizan más conductas de ayuda a los demás, se muestran amables, saben cómo hacer amigos y conservarlos y toman decisiones más efectivas ante los demás.

### **Preguntas guía sobre la habilidad**

Para fomentar la discusión sobre el tema, se hace uso de las siguientes preguntas guía:

- \* ¿Es normal que se den problemas entre las personas?
- \* ¿Alguien puede poner algún ejemplo de un problema que haya tenido?, ¿cuáles eran los argumentos de la otra parte?, ¿cómo solucionarían ese problema?
- \* ¿Es importante conocer lo que piensa la otra parte implicada en el problema?, ¿por qué?
- \* ¿Qué pasa cuando no sabes solucionar un problema?, ¿cómo se sienten?, ¿cómo se siente la otra persona implicada en el problema?
- \* ¿Por qué es importante hablar con la otra persona para solucionar un problema?
- \* ¿Por qué es importante saber solucionar problemas interpersonales?

### **7.2.2 ¿Por qué es importante saber solucionar problemas interpersonales?**

Cuando finaliza la discusión, el facilitador debe explicar al alumnado la importancia de saber solucionar problemas interpersonales:

- ☺ Solucionas situaciones de malestar que surgen con las personas.
- ☺ Haces que los demás te conozcan y comprendan.

- ☺ Conoces y comprendes mejor a los que conviven contigo.
- ☺ No pierdes amigos ni tampoco creas enemigos.
- ☺ Evitas discusiones, peleas y enfrentamientos.
- ☺ Los demás te respetarán más.

### 7.2.3 Cómo solucionar problemas interpersonales.

El facilitador debe exponer al alumnado que el niño que desarrolla estrategias para solucionar problemas aprende a poner en práctica una serie de pasos:

1. **Identificar el problema.** Es importante aprender a reconocer cuándo existe un problema, los motivos que lo han provocado, las consecuencias que ha tenido, sentimientos que nos ha suscitado y comprensión de los sentimientos e intenciones de las personas involucradas en el problema. Posibles preguntas a responder en este paso: *¿Cuál es mi problema?, ¿De qué se trata?, ¿Cómo me estoy sintiendo?, ¿Cómo se puede estar sintiendo la otra persona implicada en el problema?, ¿Qué me gustaría conseguir?, ¿Qué quiere conseguir la otra parte?*
2. **Buscar soluciones.** Generar tantas alternativas posibles para solucionar el problema como se nos ocurran, no buscar la calidad sino la cantidad, cuántas más mejor. En ésta fase nadie juzga las aportaciones de los compañeros, en principio, cualquier solución se puede considerar por muy disparatada que parezca. Posibles preguntas a responder en este paso: *¿Qué podría hacer para enfrentarme a éste problema?, ¿Cómo puedo solucionarlo?, ¿Qué otra cosa podría hacer?*
3. **Anticipar consecuencias.** Evaluar las soluciones teniendo en cuenta las posibles consecuencias positivas o negativas de cada una de las formas de actuar en un problema de relación. Es la fase en la que se reflexiona y piensa sobre lo que posiblemente ocurrirá si pongo en práctica cada una de las alternativas del paso anterior. Posibles preguntas a responder en este paso: *¿Qué pasaría si elijo a primera solución? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene elegir esa solución para mí y para la otra parte del conflicto?*
4. **Elegir una solución.** Implica decidirse por una de las alternativas propuestas para solucionar el problema después de evaluar sus consecuencias. Una vez generadas y evaluadas las alternativas posibles,

se debe elegir aquella que resuelva el problema, que sea justa y que tenga en cuenta tanto los propios sentimientos y necesidades, como los de la otra parte implicada en el problema. Posibles preguntas a responder en este paso: *¿Por qué voy a elegir ésta solución?, La solución elegida ¿es justa para mí y para la otra parte?, ¿Resuelve el problema?*

5. **Poner en práctica la solución.** Es el momento de seguir el plan concreto para llevar a cabo la solución elegida, qué es lo que se va a hacer, las dificultades que pueden aparecer e interferir en la solución al problema, etc. Posibles preguntas a responder en este paso: *¿Cuál es el mejor momento para hablar con la otra persona implicada en el problema?, ¿Qué dificultades se me pueden presentar?*
  
6. **Evaluar los resultados.** El proceso finaliza cuando se pone en práctica la alternativa seleccionada y ésta cumple con los objetivos deseados. Si los resultados obtenidos no son los esperados, se tendría que intentar poner en práctica otra de las alternativas propuestas en el paso 2. Posibles preguntas a responder en este paso: *¿He solucionado el problema?, ¿Hemos llegado a un acuerdo?, ¿Está la otra persona implicada en el problema satisfecha con la solución elegida?*

Algo importante a la hora de solucionar problemas es estar tranquilos y, si fuera necesario, tomarse algún tiempo para pensar sobre el problema. Cuando se dé el intercambio verbal con la otra parte tenemos que tener presentes todas las habilidades aprendidas en los módulos anteriores y expresar nuestras opiniones, deseos, sentimientos y críticas en términos asertivos, descartando la agresividad y la pasividad. Debemos escuchar lo que nos tienen que decir, descubrir cómo se sienten y qué es lo que quieren conseguir. Una vez que nos han dado la información que necesitamos tenemos que distinguir cuáles son las diferencias entre ambas partes e intentar llegar a acuerdos si se puede.

#### 7.2.4. Ejemplos

A continuación se presentan dos ejemplos de situaciones en las que habría que solucionar un problema, el alumnado tendrá que decir cómo lo solucionaría siguiendo paso a paso el método señalado para la solución de problemas.

**Tu hermano y tú han discutido por querer utilizar la computadora a la misma vez. Tus padres les han quitado la computadora hasta que solucionen el problema**

**Paso 1. Identificar el problema.**

Mi hermano y yo no nos ponemos de acuerdo para agarrar la computadora, siempre que yo la quiero utilizar él dice que también la necesita. Empezamos a gritarnos y mis padres se enfadan con nosotros quitándonos la computadora, de tal forma que ni él ni yo podemos utilizarla. Los dos nos sentimos mal por no saber solucionar el problema.

**Paso 2. Buscar soluciones.**

- a. Esperar a que mis padres se les pase el enfado para que nos vuelvan a dejar utilizar la computadora.
- b. Ponernos de acuerdo mi hermano y yo para utilizar la computadora en horas diferentes y sortearlo si fuera necesario.
- c. Utilizar la computadora los dos a la vez.

**Paso 3. Anticipar consecuencias.**

- a. No sé el tiempo que puedo fastidiarme sin la computadora y además, cuando la vuelvan a dejar, seguramente mí hermano y yo volvamos a tener problemas.
- b. Podré disponer un tiempo de la computadora sin que mi hermano me moleste y sin que mis padres se enfaden con nosotros.
- c. Mis padres se pondrán contentos al vernos a los dos juntos en la computadora, pero seguramente no nos pongamos de acuerdo con la utilidad de la computadora y podemos llegar a molestarnos.

**Paso 4. Elegir la mejor solución.**

Elijo la segunda alternativa porque es en la que puedo utilizar un rato la computadora sin que mi hermano y yo nos enfademos, además mis padres están contentos y mi hermano también porque los dos utilizamos la computadora el mismo tiempo pero a distintas horas. Para ponernos de acuerdo en las horas deberíamos hablarlo para comprobar si hay diferencias.

**Paso 5. Poner en práctica la solución.**

Voy a hablar con mi hermano, estoy tranquilo, le explicaré lo que he pensado para solucionar el problema, le preguntaré si está de acuerdo con la solución elegida, y si lo está, empezaremos a tratar el tema de la hora en las que cada uno quiere usar la computadora, si no nos ponemos de acuerdo le sugeriré hacer un sorteo. Después, explicaremos a mis padres nuestra decisión para comprobar que ellos también están contentos con nuestra solución.

### **Paso 6. Evaluar resultados.**

Parece que no me equivoqué, mi hermano y yo nos hemos puesto de acuerdo en las horas para utilizar la computadora, ambos estamos disfrutando de la solución que hemos elegido y ya no nos peleamos. Mis padres también están satisfechos con nuestra elección.

**Marina me ha acusado de haber contado un secreto suyo, ella está equivocada, discutimos y decidí dejar de hablarle.**

### **Paso 1. Identificar el problema.**

Marina me ha acusado de algo que no hice, estoy molesta con ella porque se equivocó y no me cree cuando le digo que yo no fui. Ella debe estar muy molesta porque se ha dado a conocer algo que no quería que nadie supiera, por eso discutió conmigo. Le dejé de hablar pero no me siento bien con la situación, creía que ella cedería al adoptar esta postura pero no fue así.

### **Paso 2. Buscar soluciones.**

- a. No hacer nada y esperar a que se le pase el enfado.
- b. Enfadarme con ella y decirle lo mala amiga que es por no confiar en mí y acusarme de algo que no hice.
- c. Acercarme a ella y contarle cómo me siento y preguntarle cómo se siente ella, sin acusarla de nada y esforzarme en comprenderla.
- d. Dejar de hablarle definitivamente.

### **Paso 3. Anticipar consecuencias.**

- a. No sé el tiempo que puede pasar sin que Marina me hable, mientras tanto yo me estoy sintiendo mal y probablemente ella se decepcionará conmigo y puede pensar que no quiero solucionar el problema.
- b. Es posible que ella responda también molestándose conmigo y empecemos a decirnos cosas crueles que no va a hacer que nos sintamos bien. Podemos perjudicar nuestra relación si discutimos de forma agresiva y empeorar las cosas.
- c. Si consigo hablar sin acusarla de nada e intentando comprenderla es posible que lleguemos a una solución y que ella, quede convencida de que yo no he contado su secreto. Sabrá que me importa tenerla como amiga porque intento solucionar el problema. Eso va a hacer que me sienta bien y creo que a ella también le va a gustar.
- d. Pierdo a mi amiga Marina para siempre, me voy a sentir mal por no solucionar el problema y ella también porque va a pensar que no me importa.

### **Paso 4. Elegir la mejor solución.**

Elijo la tercera alternativa porque es la que puede hacer que recupere la amistad de Marina, también es la opción en la que ella puede ser que me escuche y crea lo que le digo y porque es la más justa para los dos, ya que es la que tiene más consecuencias positivas.

#### **Paso 5. Poner en práctica la solución.**

Voy a esperar que termine la clase de matemáticas y le diré que me gustaría hablar con ella en el recreo para solucionar el problema. Voy a tranquilizarme para hablar en término asertivos. Puede ser que ella me eche cosas en cara y que me hable con agresividad, aun así voy a mantener la calma y a entender que está enfadada conmigo porque piensa que he sido yo la persona que ha dado a conocer su secreto.

#### **Paso 6. Evaluar resultados.**

Hemos hablado con tranquilidad, se calmó y me escuchó, aunque sigue sin creermelo mucho, por lo menos está contenta porque intenté solucionar el problema, nos hablamos y seguimos con la amistad por delante.

#### **7.2.5. Actividades prácticas**

##### Primera actividad

#### **Actividad 13 del cuaderno del alumno: Ficha de trabajo**

Se le entrega a cada alumno la parte del cuaderno del alumno requerida para realizar la actividad, seguidamente se ponen a los alumnos por pareja y, oralmente o por escrito, tendrán que contestar lo siguiente:

- 1) Identificar cuál es el problema.
- 2) Las opciones que plantea el chico del dibujo para solucionar el problema.
- 3) El tipo de comportamiento (asertivo, pasivo o agresivo) que se daría en cada solución.
- 4) Las posibles consecuencias de llevar a cabo cada una de las soluciones.
- 5) Elegir la solución que resuelva de mejor manera el problema.

Ejemplo de posible solución:



1. Identificar el problema

Una niña insulta a un niño diciéndole “gafotas”, este se siente mal cuando la niña se ríe de él.

2. Soluciones que el niño plantea

- Le puede devolver el insulto.
- Se lo puede decir a su profesora.
- Puede no hacer nada y sentirse herido.
- Puede decirle lo que le molesta.

3. Estilos de comportamiento.

- Comportamiento agresivo.
- Comportamiento pasivo.
- Comportamiento asertivo.

4. Valorar las consecuencias

- Si le devuelve el insulto es probable que ella se enfade mucho más volviéndole a insultar y pueden llegar a una pelea, no se van a sentir bien ninguno de los dos y progresivamente van a empeorar la relación.
- Si se lo dice a la maestra, la maestra le regañará y/o castigará y ella se puede poner mucho más furiosa con el niño por haberse molestado.
- Si le demuestra que le duele lo que le dice y no hace nada todos pensarán que es un cobarde y ella seguirá insultándolo.

d) Si se acerca a ella y le dice lo que le molesta, se dará cuenta de que es una broma de mal gusto y puede ser que cambie, también él se va a sentir mucho mejor consigo mismo por ser capaz de expresar lo que no le gusta.

5. Elegir una solución.

La solución «d» es la que puede solucionar mejor el problema, tiene más consecuencias positivas y menos negativas.

### Segunda actividad

Se le entrega a cada alumno la parte del cuaderno del alumno requerida para realizar la actividad, seguidamente se le pregunta al alumnado problemas que les haya presentado y que no hayan sabido resolver y/o problemas conocidos que les conciernen. Se hacen grupos de tres o cuatro alumnos, cada grupo tendrá que rellenar la ficha de solución de problemas de la actividad 14 del cuaderno del alumno con una de las situaciones problema planteadas inicialmente, para después, exponer y explicar los resultados al resto del grupo y discutirlo con el gran grupo.

#### **7.2.6. Tareas para la casa**

Se le entrega a cada alumno la parte del cuaderno del alumno requerida para realizar la actividad, luego se le explica al alumnado que deberán realizar una tarea, la cual deben entregar la siguiente sesión.

Los alumnos deben seleccionar un problema de relación que quieran solucionar y, por escrito, elaborar un plan de acción recorriendo cada uno de los pasos señalados para la solución de problemas. Para llevar a cabo la actividad, puedes utilizar la ficha de la actividad 15 del cuaderno.

En la próxima sesión se revisará la tarea resolviendo las dudas y dificultades que hayan surgido.

## **ANEXO E**

**Cuaderno del alumno de JAHSO (Carrillo, 2013)**

Gloria B. Carrillo

# JAHSO

Programa Jugando y Aprendiendo  
Habilidades Sociales

CUADERNO DEL ALUMNO



Gloria B. Carrillo

# JAHSO

Programa Jugando y Aprendiendo  
Habilidades Sociales

CUADERNO DEL ALUMNO



# ACTIVIDADES

---

## Actividad 1

### Situación 1

Representa la siguiente situación de dos personas tres veces, una hará siempre del que quita un sándwich y la otra hará tres representaciones distintas con cada uno de los estilos de comportamiento que se presentarán a continuación

Te llevas al colegio tu comida para el recreo y ves que se ha desaparecido del sitio donde lo dejaste, uno de tus compañeros la tiene:

**1. Estilo Agresivo.**

*«¡Eres un ladrón! Dame ahora mismo mi sándwich ¡Abusador!».*

**2. Estilo Pasivo.**

*«Ese es mi sándwich, ¿verdad?». Dejas que se lo coma.*

**3. Estilo Asertivo.**

*«Perdona. Ese es mi sándwich, ¿verdad?, si quieres te doy un poco, pero no lo agarres porque lo traje para el recreo y tengo mucha hambre».*

### Situación 2

Representa la siguiente situación de tres personas, haciendo cada un estilo de comportamiento.

Están tres amigos/as decidiendo lo que quieren jugar, y cada uno quiere jugar una cosa distinta:

**1. Estilo Agresivo.**

*«Vamos a jugar basket, ¡he dicho!».*

**2. Estilo Pasivo.**

*«Yo juego a lo que digas».*

**3. Estilo Asertivo.**

*«Si cada uno queremos jugar a una cosa distinta, tendremos que hacer un sorteo, o si tenemos tiempo, jugar primero una cosa y después a otra».*

## Situación 3

Representa la siguiente situación de dos personas tres veces, una hará siempre de la que se ríe del compañero, y la otra, hará tres representaciones distintas con cada uno de los estilos de comportamiento que se te presentan a continuación.

En la clase de Educación Física, un/a compañero/a se ríe de ti por llevar un suéter que no le gusta: «*¡Ja, Ja, Ja! ¡Pero qué suéter más feo llevas! Qué mal gusto tienes, deberías verte al espejo*».

### 1. Estilo Agresivo

«*¿Acaso crees que el tuyo es muy fino?, ¡Eres tonto/a! No vuelvas a verme, porque si no te las vas a ver conmigo*».

### 2. Estilo Pasivo

*Baja la cabeza y no dice nada.*

### 3. Estilo Asertivo

«*Me da igual si no te gusta, a mi si me gusta*».

## Situación 4

Representa la siguiente situación de dos personas tres veces, una hará siempre de la que insulta, y la otra, hará tres representaciones distintas con cada uno de los estilos de comportamiento.

Un compañero de clase te insulta diciéndote: «*Gafo/a*».

### 1. Estilo Agresivo

«*¡Tú sí que eres gafo/a, prepárate que te voy a dar unos golpes*». *Se empieza una pelea.*

### 2. Estilo Pasivo

*Baja la cabeza y no dice nada.*

### 3. Estilo Asertivo

«*Me da igual lo que digas, yo sé que no soy gafo/a*».

## Situación 5

Representa la siguiente situación de dos personas tres veces, una hará siempre de la que agarró el libro de matemática, y la otra, hará tres representaciones distintas con cada uno de los estilos de comportamiento.

Un/a compañero/a de clase agarró tu libro sin pedírtelo.

### 1. Estilo Agresivo

*«¡Muy bien! ¡Te agarré robándome el libro de matemáticas! ¡No te da pena, eres un ladrón!».*

### 2. Estilo Pasivo

*«Ese es mi libro, ¿verdad?».*

### 3. Estilo Asertivo

*«Disculpa. Ese es mi libro de matemáticas, ¿verdad? No me importa que lo agarres pero, por favor, pídemelo antes, así no creeré que lo perdí».*

## Situación 6

Representa la siguiente situación de dos personas tres veces, una hará siempre de la madre/padre que pide a su hijo/a que vaya a comprar, y la otra, hará tres representaciones distintas con cada uno de los estilos de comportamiento.

Estás terminando de ver una película, tu madre/padre te dice: *«Ve a comprar leche que no queda».*

### 4. Estilo Agresivo

*«¡Yo no pienso ir! ¡Siempre me toca a mí! ¡Ve tú si quieres!».*

### 5. Estilo Pasivo

*«¡Uff...Ok, voy!».*

### 6. Estilo Asertivo

*«¿Te importaría que fuera más tarde? Estoy terminando de ver una película».*

## Situación 7

Representa la siguiente situación de tres personas haciendo cada uno un estilo de comportamiento.

La profesora les permite elegir entre tres temas distintos para hacer un trabajo (uno es sobre Caracas, otro sobre los ríos de Guárico y el último sobre América Latina), a los tres les gusta el mismo tema.

### 7. Estilo Agresivo

*«Yo quiero el de Caracas. Es el que más me gusta y punto. No voy a hacer otro que no sea ese».*

### 8. Estilo Pasivo

*«A mí me da igual, yo haré el que quede».*

### 9. Estilo Asertivo

*«Si a los tres nos gusta el mismo, podemos hacerlo al azar para ver a quien le toca».*

## Situación 8

Representa la siguiente situación de dos personas tres veces, una hará siempre de la que esconde la cartuchera, y la otra, hará tres representaciones distintas con cada uno de los estilos de comportamiento.

Un/a compañero/a de clase te escondió tu cartuchera y no la encuentras, un amigo te dice quién lo tiene y te diriges a él/ella pedirselo.

### 10. Estilo Agresivo

*«¡Dame inmediatamente mi cartuchera si no quieres que te de unos golpes!».*

### 11. Estilo Pasivo

No te atreves a pedirle la cartuchera

### 12. Estilo Asertivo

*«Me dijeron que fuiste tú el/la que me escondió mi cartuchera. Por favor, dámelo que me hace falta».*



### Actividad 3

**¡Hoy voy a hacer muchos cumplidos!**

**Fecha:** .....

Cumplido 1: \_\_\_\_\_

Cumplido 2: \_\_\_\_\_

Cumplido 3: \_\_\_\_\_

Cumplido 4: \_\_\_\_\_

Cumplido 5: \_\_\_\_\_

Cumplido 6: \_\_\_\_\_

Cumplido 7: \_\_\_\_\_

**¡Hoy voy a hacer muchos cumplidos!**

**Fecha:** .....

Cumplido 1: \_\_\_\_\_

Cumplido 2: \_\_\_\_\_

Cumplido 3: \_\_\_\_\_

Cumplido 4: \_\_\_\_\_

Cumplido 5: \_\_\_\_\_

Cumplido 6: \_\_\_\_\_

Cumplido 7: \_\_\_\_\_

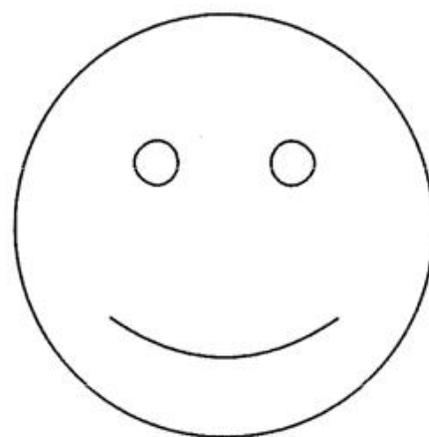
**Actividad 4**

<b>Feliz</b>	<b>Triste</b>	<b>Alegre</b>	<b>Asustado</b>
<b>Arrepentido</b>	<b>Avergonzado</b>	<b>Envidioso</b>	<b>Tranquilo</b>
<b>Culpable</b>	<b>Cansado</b>	<b>Optimista</b>	<b>Decepcionado</b>
<b>Aburrido</b>	<b>Deprimido</b>	<b>Enfadado</b>	<b>Satisfecho</b>
<b>Nervioso</b>	<b>Celoso</b>	<b>Solo</b>	<b>Humillado</b>
<b>Ilusionado</b>	<b>Agradecido</b>	<b>Desesperado</b>	<b>Querido</b>
<b>Contento</b>	<b>Confundido</b>	<b>Furioso</b>	<b>Seguro</b>
<b>Emocionado</b>	<b>Relajado</b>	<b>Generoso</b>	<b>Impaciente</b>

## Actividad 5



**SENTIMIENTO  
POSITIVO**

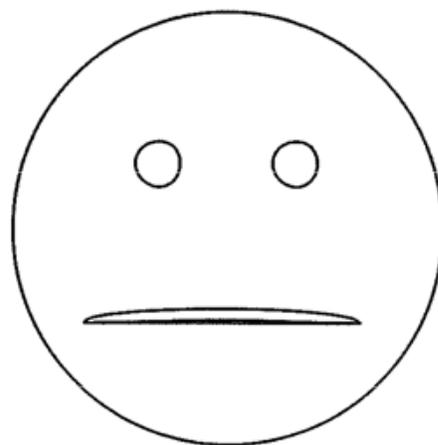


**SENTIMIENTO  
NEGATIVO**

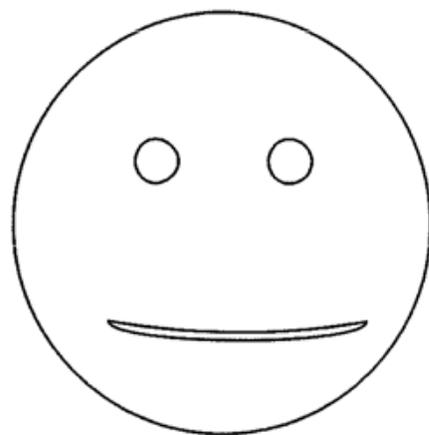




**LO SIENTO**  
**PERDÓNAME**



**GRACIAS**



## Actividad 6

Completa las frases con el sentimiento que puede aparecer en cada situación o qué lo puede provocar. Para hacer la actividad puede servirte de referencia algunos de los sentimientos que se presentan en la siguiente lista.

Feliz	Triste	Alegre	Asustado
Arrepentido	Avergonzado	Envidioso	Tranquilo
Culpable	Mal	Bien	Decepcionado
Aburrido	Deprimido	Enfadado	Satisfecho
Nervioso	Celoso	Solo	Humillado
Ilusionado	Agradecido	Desesperado	Querido
Contento	Confundido	Furioso	Seguro
Emocionado	Relajado	Generoso	Impaciente

### Ejemplos:

Me siento *agradecido* cuando me ayudan.

Me asusto cuando *veo una película de miedo*

1. Cuando no hago caso a mi madre me siento .....
2. Me siento..... cuando no hago las tareas de clase.
3. Cuando me regalan algo me siento .....
4. Me preocupo cuando.....
5. Me pongo nervioso cuando.....
6. Cuando discuto con un amigo me siento.....
7. Me enfado cuando.....
8. Cuando me castiga mi profesor me siento.....
9. Si me insultan me siento.....
10. Cuando llegan las vacaciones me siento.....
11. Me da vergüenza cuando.....
12. Me siento tranquilo cuando.....
13. Me arrepiento cuando.....
14. Cuando nadie quiere jugar conmigo me siento.....
15. Si se me pierde mi juguete favorito me siento.....
16. Si algunos de mis compañeros se ríen de mí me siento.....

**Actividad 7****Situación 1**

Quieres pedirle a tu compañero/a de clase que te ayude con unos ejercicios de matemáticas

**Situación 3**

Quieres pedirle a un compañero/a de clase que te preste su clase de inglés del día que faltaste a clases

**Situación 5**

Terminaste con los ejercicios de clase y quieres pedirle a tu profesor/a que te los corrija

**Situación 7**

Te gustaría que tu hermano/a te dejara jugar con su pelota de basket

**Situación 9**

Se te rompió el bolso y se te cayeron al piso todas tus cosas, necesitas que algún compañero/a te ayude a recogerlo

**Situación 11**

Quieres pedirle a tu amigo que te acompañe después de clase a comprarle un regalo a tu abuela

**Situación 2**

Quieres pedirle a tu amigo/a que te preste el juego de computadora que le regalaron para tu cumpleaños

**Situación 4**

Estás en clase de Educación Física y quieres pedirle a tu compañero/a de clase que te pase la pelota

**Situación 6**

Estás de viaje con tus padres y te perdiste, necesitas pedirle ayuda a un adulto

**Situación 8**

Se te perdió tu lápiz y necesitas pedirle a algún compañero/a que te preste el suyo

**Situación 10**

Quieres pedirle a tu madre que te compre alguna chuchería

**Situación 12**

Quieres salir a jugar a la calle y tienes que pedirle permiso a tus padres

**Situación 13**

Llegaste tarde a clase y tienes que pedirle al profesor/a que te deje entrar

**Situación 15**

Quieres pedirle dinero a tu padre para comprarte un helado

**Situación 17**

Necesitas pedirle permiso a tu madre para invitar a una amiga a comer en tu casa

**Situación 19**

Quieres pedirle a un compañero/a que te preste dinero para un sándwich

**Situación 21**

Tu maestro está dictando un ejercicio, te gustaría pedirle que repitiera la información

**Situación 23**

Entras a una tienda de chucherías y necesitas saber el precio de un paquete de chicles

**Situación 25**

Necesitas pedirle a tu profesor/a que te deje salir de clase para ir al baño

**Situación 14**

Quieres pedirle a un grupo de compañeros/as que te deje jugar con ellos/as

**Situación 16**

Necesitas vender tickets para una rifa, te gustaría que tu vecina se quedara con algún ticket

**Situación 18**

Te gustaría preguntarle a un adulto la hora

**Situación 20**

Quieres pedirle a tu compañera que te preste el sacapuntas

**Situación 22**

Necesitas que un compañero/a te ayude a hacer un dibujo para la clase de arte

**Situación 24**

Necesitas pedirle permiso a tu profesor/a para salir al patio a buscar un llavero que perdiste en el recreo

**Situación 26**

Estás en el supermercado y necesitas saber en qué pasillo está el azúcar



## Actividad 9



<p style="text-align: center;"><b>Situación 1</b></p> <p>Pídele a un/a compañero/a que te preste dinero para un sandwich</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 1</b></p> <p>Un/a compañero/a te va a pedir prestado dinero para un sandwich DECIR NO</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 2</b></p> <p>Pídele a un/a compañero/a de clase que le quite la merienda a otro compañero</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 2</b></p> <p>Un/a compañero/a te va a pedir que le quites la merienda a otro compañero DECIR NO</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 3</b></p> <p>Pídele a un/a compañero/a que le robe el lápiz a alguien de clase. Intenta convencerlo para que acepte tu petición</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 3</b></p> <p>Un/a compañero/a te va a pedir que le robes el lápiz a alguien de la clase. DECIR NO</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 4</b></p> <p>Convence a un/a amigo/a para que le quite la silla y se caiga al suelo a alguien de la clase</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 4</b></p> <p>Un/a amigo/a te va a intentar convencer para que le quites la silla a alguien de la clase para que se caiga al suelo DECIR NO</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 5</b></p> <p>Pídele prestado un lápiz a un/a compañero/a de clase</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 5</b></p> <p>Un/a compañero/a te va a pedir que le prestes tu lápiz DECIR NO</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 6</b></p> <p>Pídele a un/a compañero/a de clase que te ayude con los ejercicios</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 6</b></p> <p>Un/a compañero/a te va a pedir que le ayudes con los ejercicios, tú todavía no has terminado los tuyos DECIR NO</p>

<p style="text-align: center;"><b>Situación 7</b></p> <p>Intenta convencer a un/a compañero/a de clase para que ponga una chinche en la silla de la maestra, si se niega amenázalo con tu amistad</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 7</b></p> <p>Un/a compañero/a te va a intentar convencer para que pongas una chinche en la silla de la maestra DECIR NO</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 8</b></p> <p>Pídele a tu amigo/a que te acompañe en el recreo a la biblioteca</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 8</b></p> <p>Tu amigo/a te va a pedir que le acompañes en el recreo a la biblioteca pero a ti no te provoca. DECIR NO</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 9</b></p> <p>Insiste a un/a compañero/a de clase para que te ayude a robar un libro de la biblioteca</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 9</b></p> <p>Un/a compañero/a de clase te va a insistir para que robes un libro de la biblioteca. DECIR NO</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 10</b></p> <p>Intenta convencer a un/a compañero/a para que te deje su MP3</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 10</b></p> <p>Un/a compañero/a te va a intentar convencer para que le dejes tu MP3, tu lo estás utilizando en ese momento DECIR NO</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 11</b></p> <p>Insiste a un/a compañero/a de clase para que le pegue un empujón otro compañero, si se niega amenázalo con no seguir siendo su amigo/a</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 11</b></p> <p>Un/a compañero/a te va a insistir para que le pegues un empujón a otro DECIR NO</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 12</b></p> <p>Pídele a un compañero que entre contigo en el baño de niñas e intenta convencerlo</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 12</b></p> <p>Un compañero te va a intentar convencer para que entres en el baño de niñas. DECIR NO</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 13</b></p> <p>Pídele a un/a compañero/a que te deje sus patines para todo el fin de semana</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 13</b></p> <p>Un/a compañero/a te va a pedir que le prestes tus patines para todo el fin de semana DECIR NO</p>

**Actividad 10**

<b>Mensaje Positivo</b>
<b>Sentimiento Negativo</b>
<b>Solicitud de Cambio</b>

<b>Mensaje Positivo</b>
<b>Sentimiento Negativo</b>
<b>Solicitud de Cambio</b>

<b>Mensaje Positivo</b>
<b>Sentimiento Negativo</b>
<b>Solicitud de Cambio</b>

<b>Mensaje Positivo</b>
<b>Sentimiento Negativo</b>
<b>Solicitud de Cambio</b>

**Actividad 11**


<p style="text-align: center;"><b>Situación 1</b></p> <p>Dile a tu compañero/a de clase que no te gusta que siempre que le dejas el lápiz te lo devuelva mordisqueado.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 1</b></p> <p>Tu compañero/a te va a decir que no le gusta que cuando te deja el lápiz se lo devuelvas mordisqueado. Es cierto que eso ocurre. RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 2</b></p> <p>Dile a tu compañero/a de clase que no te gusta nada su camisa y búrlate de sus gustos.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 2</b></p> <p>Tu compañero/a te va a decir que no le gusta nada tu camisa.. RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 3</b></p> <p>Búrlate y riéte de tu compañero/a por ser bajito/a.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 3</b></p> <p>Tu compañero/a se va a burlar de ti por ser bajito/a. RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 4</b></p> <p>Dile a tu compañero/a de clase que no quieres ponerte a su lado en clase. Si te pregunta el porqué, dile que habla mucho en clase y no te deja atender a las explicaciones del profesor.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 4</b></p> <p>Tu compañero/a te va a decir que no quiere ponerse a tu lado en clase. RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA</p>

<p style="text-align: center;"><b>Situación 5</b></p> <p>Dile a tu compañero/a de clase que te molesta que no te haya avisado para apuntarte a clases de tenis sabiendo que estabas deseando apuntarte.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 5</b></p> <p>Tu compañero/a te va a decir que le ha molestado que no le hayas avisado para apuntarse a las clases de tenis. Es cierto lo que dice, pero la razón es que te has olvidado.</p> <p>RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 6</b></p> <p>Dile a tu compañero/a de clase que no te gusta como trata a Maite (una compañera de clase), porque siempre se ríe de ella y la insulta.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 6</b></p> <p>Tu compañero/a te va a decir que no le gusta como tratas a Maite (una compañera de clase), porque siempre te ríes de ella y la insultas. Es cierto lo que dice.</p> <p>RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 7</b></p> <p>Dile a tu compañero/a de clase que no te gusta nada su forma de vestir.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 7</b></p> <p>Tu compañero/a te va a decir que no le gusta nada tu forma de vestir.</p> <p>RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 8</b></p> <p>Dile a tu compañero/a de clase que estas harto/a de que te insulte.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 8</b></p> <p>Siempre estás insultando a tu compañero/a de clase. Tu compañero/a te lo va a expresar.</p> <p>RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 9</b></p> <p>Dile a tu compañero/a de clase que es un envidioso. Si te pregunta el porqué le dices que siempre se compra las mismas zapatillas que tu.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 9</b></p> <p>Tu compañero/a te va a decir que eres un envidioso porque siempre te compras las mismas zapatillas que él/ella. Es cierto que esta última vez te has comprado las mismas pero es la única vez que te has comprado algo igual.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Situación 10</b></p> <p>Dile a tu compañero/a que es un/a mal/a amigo/a. Si te pregunta el porqué dile que no lo sabes.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 10</b></p> <p>Tu compañero/a te va a decir que eres un/a mal/a amigo/a.</p> <p>RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 11</b></p> <p>Dile a tu compañero/a de clase que no hable tan alto en las clases de Lengua.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 11</b></p> <p>Tu compañero/a te va a decir que no le molestes en las clases de Lengua. Crees que está equivocado/a porque tu no hablas durante esa clase.</p> <p>RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 12</b></p> <p>Dile a tu compañero/a de clase que son muy feos sus zapatos.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 12</b></p> <p>Tu compañero/a te va a decir que son muy feos tus zapatos.</p> <p>RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA</p>
<p style="text-align: center;"><b>Situación 13</b></p> <p>Dile a tu compañero/a de clase se ve horrible con lentes.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situación 13</b></p> <p>Tu compañero/a te va a decir te ves horrible con lentes.</p> <p>RECIBE LA CRÍTICA DE FORMA APROPIADA</p>

## Actividad 12

Lee atentamente cada una de las críticas. Identifica en primer lugar, si es malintencionada, bienintencionada o dudosa o mal expresada y subraya donde corresponda y, en segundo lugar, escribe qué es lo que tú dirías para afrontar la crítica correctamente.

1. Un compañero de clase se ríe y se burla de ti por ser de otro país.

Crítica bienintencionada, malintencionada o dudosa o mal expresada (subraya el tipo de crítica que es).

Podría afrontar la crítica diciendo:

---

---

2. Una amiga te dice que no le gusta tu forma de ser.

Crítica bienintencionada, malintencionada o dudosa o mal expresada (subraya el tipo de crítica que es).

Podría afrontar la crítica diciendo:

---

---

3. Tu profesor te dice que te estás comportando muy mal en clase porque molestas a tus compañeros.

Crítica bienintencionada, malintencionada o dudosa o mal expresada (subraya el tipo de crítica que es).

Podría afrontar la crítica diciendo:

---

---

4. Un compañero de clase te dice que le molesta que siempre seas tú el que decide a qué jugar. Tú no estás de acuerdo con lo que dice.

Crítica bienintencionada, malintencionada o dudosa o mal expresada (subraya el tipo de crítica que es).

Podría afrontar la crítica diciendo:

---

---

5. Una compañera de clase siempre se ríe y se burla de ti diciéndote «orejón».

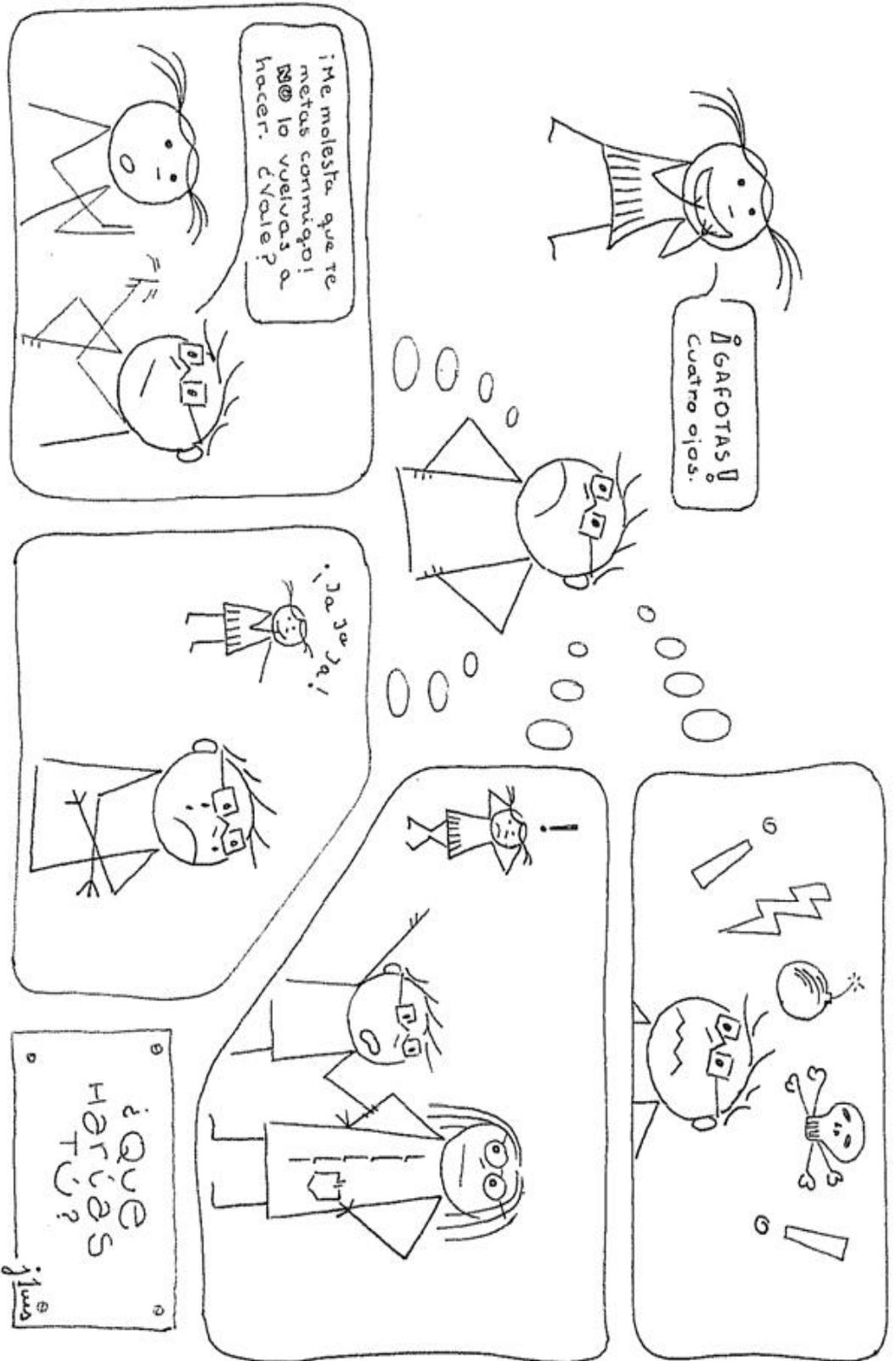
Crítica bienintencionada, malintencionada o dudosa o mal expresada (subraya el tipo de crítica que es).

Podría afrontar la crítica diciendo:

---

---

### Actividad 13



### Actividad 14

Mi grupo lo componen (nombre de los alumnos del grupo):

- 1. ....
- 2. ....
- 3. ....
- 4. ....

Paso 1. Identificar el problema. ¿Cuál es mi problema?

.....  
.....  
.....

Paso 2. Buscar soluciones. ¿Cómo puedo solucionarlo? Escribe las soluciones que se te ocurran para resolver el problema.

- a. ....
- b. ....
- c. ....
- d. ....
- e. ....

Paso 3. Anticipar consecuencias. ¿Qué pasa si elijo ésta solución?

- ¿Qué puede pasar si elijo la solución a?  
.....
- ¿Qué puede pasar si elijo la solución b?  
.....
- ¿Qué puede pasar si elijo la solución c?  
.....
- ¿Qué puede pasar si elijo la solución d?  
.....
- ¿Qué puede pasar si elijo la solución e?  
.....

Paso 4. Elegir una solución. ¿Cuál es la mejor solución de las que tengo?

Escribe qué solución te parece la más acertada y porqué  
.....  
.....  
.....

Paso 5 y 6. Poner en práctica la solución y evaluar resultados. ¿Ha funcionado la solución?

.....  
.....  
.....

## Actividad 15

Paso 1. Identificar el problema. ¿Cuál es mi problema?

.....

.....

.....

.....

Paso 2. Buscar soluciones. ¿Cómo puedo solucionarlo? Escribe las soluciones que se te ocurran para resolver el problema.

- a. ....
- b. ....
- c. ....
- d. ....
- e. ....

Paso 3. Anticipar consecuencias. ¿Qué pasa si elijo ésta solución?

¿Qué puede pasar si elijo la solución a?

.....

¿Qué puede pasar si elijo la solución b?

.....

¿Qué puede pasar si elijo la solución c?

.....

¿Qué puede pasar si elijo la solución d?

.....

¿Qué puede pasar si elijo la solución e?

.....

Paso 4. Elegir una solución. ¿Cuál es la mejor solución de las que tengo?

Escribe qué solución te parece la más acertada y porqué

.....

.....

.....

Paso 5 y 6. Poner en práctica la solución y evaluar resultados. ¿Ha funcionado la solución?

.....

.....

.....

## **ANEXO F**

**Registro de campo de los módulos de JAHSO**

**Módulo 1:** Introducción a las habilidades sociales: Estilos de comportamiento

Fecha: 07/04/2016.

La sesión se realizó en la biblioteca de la institución debido a que algunos niños del salón de clase no tuvieron el consentimiento de los padres para participar en el programa de intervención, por lo que la profesora del curso debía quedarse con ellos en el aula.

Se organizó a los niños en mesas de cuatro a seis personas, y las facilitadoras se presentaron nuevamente, recordando lo que había sido comentado el día que se aplicó el pre-test, es decir, el objetivo de las sesiones y el tiempo que se estaría con ellos, así como las normas que se debían seguir durante los módulos, las cuales serían: levantar la mano para participar y mantener silencio mientras las facilitadoras explicaban.

Seguidamente, se les preguntó a los alumnos presentes qué les gustaba de su colegio y de su grupo, de modo que se pudiera comenzar a establecer rapport con el grupo. Después, se fue llamando uno a uno para darles un cartel con su nombre, para que se lo colocaran en la camisa, de modo que las facilitadoras pudieran referirse a ellos por sus nombres.

Al iniciar los contenidos del módulo, se dificulta tener la atención de los niños, por lo que en repetidas ocasiones durante la sesión se deben hacer pausas y pedirles que mantengan silencio, recordándoles las normas expuestas al principio.

Al explicar el término de habilidades sociales, en función de lo expresado en el manual, se observaron dificultades para comprenderlo, por lo que las facilitadoras debieron repetir la explicación, parafrasear y dar más ejemplos; es importante resaltar que pudo ser debido a que los niños en ocasiones conversaban entre ellos y se distraían.

Los alumnos lograron entender y reconocer de manera adecuada los estilos de comportamiento, observándose en sus respuestas correctas en ejemplos y actividades, y en las relaciones con sus pares, pues frente a agresiones de algún compañero, el afectado comentaba a las facilitadoras que habían tenido un comportamiento agresivo con él.

Además, se observa durante la sesión la presencia de conductas disruptivas por parte de algunos alumnos, como molestar a otros compañeros, hacer ruidos, cambiarse del puesto asignado, desafiar los pedidos de las facilitadoras y quitarle los distintivos a otros compañeros. Estas conductas, causaban dispersión en el grupo y malestar en algunos niños, conllevando a que un alumno llorara durante la sesión por las recurrentes molestias por parte de otros compañeros, y otro alumno que decidió no participar durante la primera parte de la sesión por las quejas de sus compañeros por su comportamiento.

Durante la actividad práctica, las facilitadoras dividieron a los alumnos en grupos de dos o tres personas, frente a lo cual diversos niños rechazaron abierta y explícitamente a otros compañeros, evidenciándose la presencia de subgrupos en el salón, que si se intentaban dividir, causaban molestia en los alumnos. Durante esta parte del módulo, una estudiante comenzó a llorar por no quedar en el grupo con sus amigas, mostrándose renuente a realizar la actividad con el grupo que se le había asignado. Por tanto, las facilitadoras, luego de varios intentos para que trabajaran con diversos compañeros de clase, modificaron algunos grupos, a fin de que se pudiera llevar a cabo la actividad.

Se finaliza la sesión entregando y explicando la tarea a todos los alumnos, y pidiéndoles que la llevaran la siguiente sesión.

Por último, es importante resaltar que uno de los participantes presenta una dificultad auditiva, por lo que las facilitadoras deben acercarse a él al momento de explicar alguna actividad o tarea, para que pueda realizarla.

Luego de que los alumnos estuvieran en el salón de clase, se conversó con la profesora para que los siguientes módulos se realizaran junto con ella en el salón de clase, con el objetivo de que las sesiones pudieran realizarse en su espacio habitual, y que ella pudiera apoyar con el manejo del grupo y además conocer los temas explicados en los módulos. Para tal fin, se le sugirió a la profesora que el resto de los alumnos que no participaban en el programa de intervención, pudieran permanecer en el otro curso de cuarto grado mientras este se impartía.

## **Módulo 2:** Hacer y recibir cumplidos

Fecha: 25/04/2016

Hubo dificultades para realizar la sesión en el día pautado debido a que sólo asistieron menos de la mitad de los alumnos participantes en el programa, debido a la inasistencia programada de la profesora, por lo que se decidió postergarla para que la mayoría de los alumnos pudieran estar en el módulo. Asimismo, se tuvo que retrasar una semana más, ya que los horarios disponibles que tenía la profesora no coincidían con los horarios pautados y propuestos por las facilitadoras.

Antes de iniciar el módulo se les preguntó a los alumnos quiénes habían realizado la tarea, siendo sólo una alumna quien la realizó, frente a lo cual las facilitadores plantearon la importancia de que las hicieran.

Debido al largo período de tiempo transcurrido entre el primero y segundo módulo, antes de explicar la forma de hacer y recibir cumplidos en función de los estilos de comportamiento, se le preguntó al grupo si recordaban los estilos de comportamiento explicados en la primera sesión, frente a lo cual se obtuvo una respuesta positiva.

Durante la realización de las actividades prácticas se observó que un gran número de alumnos mostraban vergüenza y dificultades para expresar cumplidos a otros compañeros, por lo que frente a la insistencia de las facilitadoras expresaban cumplidos de las pertenencias de los alumnos (por ejemplo: ¡Me gusta tu cartuchera!), dejando de lado cumplidos de características personales o habilidades; además, se observaba la repetición de cumplidos. Asimismo, los alumnos mostraron dificultades para identificar y expresar características positivas de sí mismo.

### **Módulo 3:** Expresar sentimientos positivos y negativos.

Fecha: 28/04/2016.

Antes de iniciar el módulo se le preguntó al grupo si habían realizado la tarea asignada, habiendo sólo ocho niños que la realizaron, aunque algunos incompletos; al preguntarles a aquellos alumnos que no la realizaron el por qué, solían responder que se les había olvidado o con excusas burlescas como “se la comió mi perro”.

La sesión se realizó después del recreo, por lo que se dificultó que los niños prestaran atención a las explicaciones del tema; además, había una clara interferencia con el módulo anterior, observado en la parte de los ejemplos, donde no lograban diferenciar entre hacer un cumplido y expresar los sentimientos, por lo que las facilitadores tuvieron que decir las respuestas correctas y comparar las habilidades, para que así quedara más claro el tema.

En la mitad de la sesión, al momento de iniciar las actividades prácticas comenzó una lluvia fuerte, que por el ruido generado, causaba que no se escuchara adecuadamente las explicaciones de las facilitadoras y provocó miedo en los alumnos.

Frente a este imprevisto, las facilitadoras les preguntaron a los alumnos cómo se sentían, promoviendo que se entendiera mejor el módulo y se pudieran tranquilizar, mostrándose empáticas con los alumnos, siendo esta parte tomada como la primera actividad. Por otro lado, se modificó la tercera actividad, ya que habían dificultades para escucharse por el nivel de ruido, por lo que en vez de expresar los sentimientos a sus compañeros de manera verbal, lo realizaron de manera escrita.

### **Módulo 4:** Iniciar, mantener y finalizar conversaciones.

Fecha: 05/05/2016.

Antes de iniciar el módulo, se les preguntó a los alumnos quiénes habían realizado la tarea, en esta ocasión sólo tres de los niños la entregaron. Nuevamente, el resto de los alumnos reportaba que se les olvidaba hacerla o llevarla ese día al colegio, por lo que las facilitadoras decidieron pedirle a la

profesora que les recordara el día previo a la visita de las facilitadoras que debían llevarla.

Seguidamente, y debido a los inconvenientes que ocurrieron en el módulo anterior, se les preguntó si recordaban la habilidad aprendida la sesión anterior y se les volvió a explicar lo que eran los sentimientos positivos y negativos, y cuál era la manera adecuada de expresarlos. Frente a esta explicación, se observó una dificultad para reconocer los sentimientos y expresarlos de manera adecuada.

Durante la sesión hubo dificultades para mantener la atención de los niños, mostrándose dispersos y conversando entre ellos; frente a esto, las facilitadoras se servían del material del módulo para reflejarles lo inadecuado de su conducta (“Las conversaciones se deben iniciar en el momento y lugar oportuno, por lo menos si la profesora o alguien les está hablando, no es un buen momento para iniciarla”). A pesar de esto, lograron responder adecuadamente a los ejemplos y realizar las actividades prácticas, sin ninguna dificultad.

Es resaltante que en la primera actividad, dada la distribución de los niños en el salón (la cual es por parejas), sólo se tuvo que agrupar a aquellos niños que no tenían pareja, mostrándose renuentes a trabajar con la pareja que las facilitadoras le asignaban. Por lo que luego de varios intentos, y de que algunos alumnos cambiaran de pareja, sin prestar atención a las reglas impuestas por las facilitadoras, se decidió separar a los alumnos que no colaboraban y que cada una de las facilitadoras trabajara con ellos.

Asimismo, resalta que en actividades donde se necesitaban alumnos voluntarios, como la segunda actividad del módulo, frecuentemente son los mismos niños los que participan de forma activa y voluntaria; en algunos casos, cuando las facilitadoras les preguntan a otros niños si quieren intervenir o se les hace preguntas directas, reportan que les da pena hacerlo.

Se observan alumnos que por un lado muestran la intención de participar cuando las facilitadoras hacen preguntas, y al darles el turno de palabra, dicen que no saben o se tardan un período de tiempo considerable para responder, y por otro lado hay alumnos que muestran intención de participar como voluntarios durante las actividades prácticas, y cuando se eligen, no tienen los conocimientos para hacerlo, por lo que las facilitadoras deben volver a explicarles la instrucción o la manera de llevar a cabo la habilidad.

#### **Módulo 5:** Hacer y rechazar peticiones.

Fecha: 11/05/2016.

Antes de iniciar la temática del módulo, se les preguntó a los alumnos si habían realizado la tarea, reportando que no lo habían hecho. Seguidamente, se les preguntó si recordaban las habilidades vistas en las sesiones anteriores,

reportando que sólo recordaban algunas de ellas, por lo que las facilitadoras dijeron nuevamente todas las habilidades explicadas.

Durante la explicación de la sesión se observó que los alumnos estaban más atentos, cumpliendo las normas de las facilitadoras, sin embargo hubo dificultades para comprender la diferencia entre peticiones honestas y deshonestas, por lo que se debió repetir y agregar más ejemplos. A su vez durante dicha explicación se observó preocupación e interés por parte de algunos alumnos en cómo decir no frente a situaciones que no deseaban realizar, y también en cómo hacer en aquellas situaciones en las que luego de hacer la petición varias veces, el compañero no les prestaba atención.

Al momento de explicar los estilos de comportamiento en función de hacer peticiones, un alumno pidió el turno de palabra para decir un ejemplo, y al dársele reportó una frase en la cual no se hacía una petición y hacía uso de groserías, por lo que las facilitadoras llamaron su atención, recordándole que no debía utilizar estas palabras y que pidiera el turno de palabra para aportar a la clase y no en forma de burla. Frente a esto, el alumno se mostró molesto y no participó en el resto de la sesión.

Por otro lado, al presentarles los ejemplos a los niños y pedirles que dijeran si era una petición honesta o deshonestas, se observó una confusión con las peticiones deshonestas, ya que algunos alumnos decían que era un comportamiento agresivo.

En la etapa del módulo de realizar actividades prácticas, se observó en la primera actividad, una gran cantidad de alumnos que querían participar como voluntarios, y al darles la oportunidad a aquellos que no participaban frecuentemente, se encontró con que no sabían cómo realizarla, por lo que las facilitadoras debieron explicar nuevamente las instrucciones de la actividad. A su vez en esta actividad, los alumnos lograron reconocer rápidamente lo que eran peticiones honestas y cuáles eran deshonestas. En la segunda actividad, a pesar de que todos los alumnos eligieron una situación para hacer peticiones, algunos de ellos no quisieron formular su petición en público.

Al pasar a la otra mitad del módulo donde se les explicaba cómo rechazar peticiones, se observa que los alumnos reportan espontáneamente ejemplos de su vida cotidiana, y mostrando dudas debido a la dificultad que reconocen tener para rechazar peticiones.

Es importante señalar que al explicarles que cuando los adultos en una posición de responsabilidad y autoridad nos hacen una petición no es correcto rechazarlo, las facilitadoras agregaron que existen excepciones en aquellas situaciones en las que algún adulto nos hace una petición deshonestas. Frente a esto algunos alumnos reportaron que si rechazaban alguna petición en su casa, fuese esta honesta o deshonestas, la reacción de los padres sería agredirlos.

**Módulo 6:** Hacer críticas y afrontar críticas.

Fecha: 16/05/2016.

En el inicio de la sesión se les preguntó a los alumnos si habían realizado las tareas asignadas, obteniendo una respuesta negativa por parte de los mismos, por lo que las facilitadoras nuevamente les explican la importancia de realizar las mismas.

Al momento de preguntar a los alumnos qué entendían por hacer críticas, varios respondieron que era insultar al otro o decir groserías, por lo que se puso un gran énfasis en la distinción entre críticas bienintencionadas y malintencionadas, frente a lo cual lograron decir ejemplos correctos, reconociendo las diferencias.

Durante la explicación de cómo hacer críticas los alumnos reportaron haber entendido la manera adecuada de hacerlo, sin embargo al momento de responder a los ejemplos hubo dificultades en seguir la fórmula, a pesar de que estaba escrita en el pizarrón, observándose que sólo expresaban el sentimiento negativo, omitiendo el mensaje positivo y la solicitud de cambio. Esta misma dificultad se observó durante las actividades prácticas, teniendo que recordarles y explicarles en reiteradas ocasiones la fórmula para realizar la crítica.

En la primera actividad, se observó que una de las participantes al realizar la crítica, logró seguir la fórmula adecuadamente, pero haciendo una crítica malintencionada, frente a lo cual el resto de los compañeros reaccionaron rápidamente diciendo “Eso es malintencionado”. En la segunda actividad, al revisar junto con algunos alumnos lo realizado, se observó que realizaban críticas malintencionadas o muy vagas, como por ejemplo “No me gusta tu forma de ser”, por lo que se les explicó a cada uno de los alumnos el error que estaban cometiendo y se les ayudó a redactarla de manera adecuada.

En la segunda parte del módulo, sobre afrontar críticas, se observó que los alumnos estaban muy dispersos, por lo que se les debió llamar la atención en diversas oportunidades, dificultando el adecuado desarrollo de la misma. A pesar de esto, logró culminarse y que los alumnos realizaran adecuadamente los ejemplos y las actividades prácticas.

Por último, es resaltante que durante este módulo la profesora se sentó en la parte posterior del aula, realizando correcciones de material académico, incluso en algunas ocasiones le pidió a varios alumnos favores, como buscarle hojas o pasarle materiales que estaban en el escritorio, al otro lado del aula. Estas peticiones de la profesora causaban que los alumnos no prestaran la adecuada atención a las explicaciones de las facilitadoras. Además, hubo la presencia de una persona ajena a la institución, que se mantuvo presente durante toda la sesión.

**Módulo 7:** Solución de problemas interpersonales.

Fecha: 23/05/2016.

Al llegar al salón de clase, se les preguntó a los alumnos si habían realizado la tarea asignada, obteniendo una respuesta negativa por parte de los mismos, por lo que las facilitadoras nuevamente les explicaron la importancia de realizar las mismas.

Al iniciar la sesión se observó que los alumnos se mantenían tranquilos y prestaban atención al material impartido por las facilitadoras, así mismo el alumnado mostró recordar información explicada previamente, como la relacionada con los estilos de comportamiento.

Resultó relevante que al momento de explicar las estrategias para solucionar problemas y al momento de ponerla en práctica, los alumnos mostraban sorpresa por ser tantos pasos, y al momento de llegar al sexto paso, relacionado con la evaluación de resultados y plantearles que si los resultados no son los esperados, se debería intentar poner en práctica otra alternativa, lo que implicaba volver al paso 2, todos mostraron una reacción de fastidio, comentando que era muy largo. A pesar de esto, en las actividades prácticas, el alumnado en términos generales logró realizar los ejercicios de manera adecuada y casi todas las parejas pudieron trabajar sin dificultades.

Por otro lado, llamó la atención de las facilitadoras que en esta última sesión del programa de intervención, la profesora del aula se mostró interesada en la temática explicada e incluso participó activamente, incluso dando como ejemplo el caso de uno de los alumnos del salón y pidiendo que entre todos pudiéramos conseguir una solución para su problemática.