

# **ESTUDIO DE EFICACIA DE UN PROGRAMA DE MEJORA EN EL MANEJO DEL HOSTIGAMIENTO ENTRE PARES (BULLYING) EN EL ÁMBITO ÁULICO EN DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. ESTUDIO DE LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES SOBRE LOS FACTORES CAUSALES Y ACCIONES PREVENTIVAS**

*Dr. Bernardo Kerman*

Universidad de Flores

---

## **Abstract**

The effectiveness of a program to improve the management of violence is evaluated specifically in terms of enlightenment and awareness of causal and preventive factors of peer harassment, and bullying in schools in Buenos Aires City. It is considered that the attitude of teachers in relation to episodes of harassment in pairs, depends on the beliefs that they have about causal and preventive factors. Therefore, this study is a critical study. The design is to participate in a workshop of six meetings for half an hour each, in which different training devices and techniques will be developed to modify the beliefs and to indirectly improve the management of violence by teachers. However, this study will be compared with a control group.

---

**Keywords:** Bullying, peer harassment, beliefs, teachers, violence

---

## **Resumen**

Se evaluará la eficacia de un programa de mejora en el manejo de la violencia, más específicamente en cuanto al esclarecimiento y concientización de los factores causales y preventivos del hostigamiento de pares, Bullying, en el ámbito áulico en docentes de la Ciudad de Buenos Aires. Se considera que la actitud de los docentes con relación a los episodios de hostigamiento de pares depende de las creencias que los mismos tienen acerca de los factores causales y preventivos. Por ello, es fundamental su estudio. El diseño consiste en participar de un taller cuya duración es de seis encuentros de una hora y media cada uno en el cuál se

desarrollarán diferentes dispositivos formativos y técnicas para modificar las creencias e indirectamente mejorar el manejo de la violencia por parte de los docentes. Se contrastará con un grupo control.

---

**Palabras clave:** Bullying, hostigamiento de pares, creencias, docentes, violencia

## **Introducción**

El hostigamiento entre pares se define como el comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresión física de un/os niño/s hacia otro que se convierte en víctima (Espelage & Swearer, 2003). En este marco, uno de los principales moduladores del comportamiento son las creencias, las cuales se comprenden como generalizaciones basadas en referencias, experiencias personales, imaginación, deducciones que sirven para interpretar, juzgar y darle sentido a la realidad, éstas permiten operar y decidir las conductas de los individuos. Por ello, es fundamental el estudio de las creencias de los docentes sobre las causas del fenómeno de hostigamiento entre pares, así como de las posibles acciones preventivas que consideran posibles, en función de aplicar programas de cambio exitosos para el manejo del mismo.

El presente estudio se basa en un diseño experimental en el que se evaluará la eficacia de un programa de mejora en el manejo de la violencia, más específicamente en cuanto al esclarecimiento y concientización de los factores causales y preventivos del hostigamiento de pares, Bullying, en el ámbito áulico en docentes de la Ciudad de Buenos Aires. Participarán 60 docentes seleccionados al azar, 30 conformarán el grupo experimental y 30 el grupo control. El diseño consiste en participar de un taller cuya duración es de seis encuentros de una hora y media cada uno en el cuál se desarrollarán diferentes dispositivos formativos y técnicas para mejorar el manejo de la violencia por parte de los docentes. Se testeará una batería de técnicas psicométricas tanto previamente al desarrollo del taller como al final del mismo. Las técnicas evalúan diferentes aspectos relacionados con las creencias que poseen los docentes acerca de la causalidad, contención y prevención de situaciones de hostigamiento y violencia en el aula. El grupo control cumplirá la función de contraste del grupo experimental, y sus participantes no serán instruidos en la temática con la finalidad de poder contrastar la eficacia del programa presentada en el grupo experimental.

## **Descripción del proyecto**

La ley 26892, publicada en el Boletín Oficial el 4 de octubre de 2013, en la República Argentina ha visto, por una parte la necesidad de garantizar el derecho a una convivencia pacífica, integrada y libre de

violencia física y psicológica y por otra la de orientar la educación hacia criterios que eviten la discriminación, fomenten la cultura de la paz y la ausencia de maltrato físico o psicológico. Por otra la necesidad de impulsar estrategias y acciones que fortalezcan a las instituciones educativas y sus equipos docentes, para la prevención y abordaje de situaciones de violencia en las mismas.

A su vez la ley No 3285/ 09 emitida por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires promueve la obligatoriedad de realización de Jornadas de formación, actualización y capacitación sobre derechos humanos, discriminación y resolución pacífica de conflictos cuya autoridad de aplicación es la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires.

Una de las formas de violencia más frecuentes es la denominada hostigamiento entre pares o *bullying*, El hostigamiento de pares se define como el comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresión física de un/os niño/s hacia otro que se convierte en víctima (Espelage & Swearer, 2003). Es entonces una forma de maltrato, normalmente intencionada y perjudicial de un estudiante hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual; suele ser persistente, puede durar semanas, meses e incluso años. La mayoría de los agresores actúan de esa forma, motivados por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar (Cerezo Ramírez, 2006). El fenómeno de hostigamiento entre pares es sistémico, ya que se produce en un determinado grupo donde hostigadores, hostigados, los no implicados, observadores o testigos, docentes, directivos y familias, también forman parte de él (Kerman, 2010; Olweus, 1978, 1998).

Existen diferentes alternativas de hostigamiento, entre ellas ignorar o hacer el vacío, no dejar participar en los juegos, insultar, poner sobrenombres que ofenden, hablar mal de él o ella, esconder cosas, romper cosas, robar cosas, pegarle, patearlo o lastimarlo, amenazarlo para que se asuste, obligarlo a un contacto físico no deseado, obligarlo a hacer cosas que no quiere con amenazas, amenazarlo con armas (palos, navajas, etc.) Cabe agregar que además existen formas virtuales de hostigamiento tal como el Cyberbullying, que se ha constituido hoy en una de las manifestaciones más frecuentes.

En investigaciones previas acerca de la prevalencia del hostigamiento en escuelas de CABA (García Coto et al., 2008, 2013) se han realizado una serie de observaciones en una muestra de 996 estudiantes de 6° y 7° grado. Desde la perspectiva de los Hostigados, las tres formas de hostigamiento más frecuentes fueron, en primer lugar que hablen mal de la víctima, (45,6%), en segundo lugar insultos y burlas (43,4%), y en tercer lugar le pongan sobrenombres que lo ofenden” (31,7%). En cuanto al Hostigador, las que más prevalecieron, los insultos, (54,2%), luego aparece hablar mal de él o ella (53,1%), en tercer lugar ignorarlo o hacerle el vacío (36,6%), en el

cuarto lugar ponerle sobrenombres que lo ofenden (36,2%). Por otra parte en los Testigos, los porcentajes de prevalencia del hostigamiento se hallaron significativamente por encima de la frecuencia encontrada en los “Hostigados” y los “Hostigadores”. Las que predominaron son, insultarlo (90,2%), luego hablar mal de él o ella (88,3%) y la tercera es ponerle sobrenombres que lo ofenden (85,2%). Las tres tipologías que predominaron en la percepción de los Testigos fueron semejantes a las que aparecieron en los Hostigadores y Hostigados.

En cuanto al espacio dónde se producía el acoso el mayor porcentaje se producía en donde no existía un control por parte de los docentes u otras autoridades, ya sea en el patio, 37,7%, en la clase sin profesor, 33%, fuera del colegio, 23,8% y por Internet, 26,9% no estando presente el profesorado. En cuanto a qué grado era quien se “mete” con el hostigado se observa, que más allá de haber un 64% de casos en que “no se meten conmigo”, existía un 32% en el que el hostigamiento provenía de la misma clase y un 15,2% que sin ser de la misma es del mismo grado. Sólo un 10% era de grados superiores y otro 10% de grados inferiores. Esto refuerza el concepto de que el hostigamiento es de pares y que no es necesario diferencias de edades, especialmente, niños mayores para que se produzca el fenómeno.

En cuanto a con quién habla estos problemas se observa que el 45,1% se comunicaba con sus amigos, un 38,9% con la familia, un 22,8% con algún compañero. Los porcentajes decaían significativamente con los profesores, 16,1% y con los adultos de la escuela, 11,4%. Ello parecería indicar cierta falencia en los mecanismos de comunicación que permiten la expresión por parte de las víctimas de sus necesidades, junto con la posibilidad de solicitar ayuda de referentes con autoridad.

En cuanto a si alguien dijo algo al hostigador por sus conductas se ha observado el porcentaje significativo de “nadie me dijo nada”, 27,6%, donde a pesar de haber sido registrado el fenómeno no parece haberse actuado sobre el hostigamiento. También llama la atención que a la respuesta “Sí, mis profesores me dijeron que estaba bien” correspondió un 8,4%, Sí, mi familia me dijo que estaba bien, un 9,1%, y Sí, mis compañeros me dijeron que estaba bien, un 12,2%.

Con el objetivo de determinar los factores que inducen a la acción espontánea o en programas ad hoc de los docentes con respecto al hostigamiento, el presente estudio se propone analizar las creencias de los mismos.

Partiendo del supuesto de que las creencias de los docentes influyen en sus actitudes para el manejo de la violencia áulica, el presente estudio se basa en un diseño experimental en el que se evaluará la eficacia de un programa de mejora en el manejo de la violencia, más específicamente en cuanto al esclarecimiento y concientización de los factores causales y

preventivos del hostigamiento de pares, Bullying, en el ámbito áulico en docentes de la Ciudad de Buenos Aires. Participarán 60 docentes seleccionados al azar, 30 conformarán el grupo experimental y 30 el grupo control. El diseño consiste en la participación del primer grupo de un taller cuya duración es de seis encuentros de una hora y media cada uno en el cual se desarrollarán diferentes técnicas de formación y capacitación docente en la temática. Se testeará una batería de técnicas psicométricas tanto previamente al desarrollo del taller como al final del mismo. Las técnicas evalúan diferentes aspectos relacionados con la contención y prevención de situaciones de hostigamiento y violencia en el aula. El grupo control cumplirá la función de contraste del grupo experimental, y sus participantes no serán instruidos en información acerca del tema ni en técnicas de manejo de la violencia áulica con la finalidad de poder contrastar la eficacia del programa presentado.

### **Objetivo general**

Analizar los niveles de eficacia de un programa de mejora en el manejo de la violencia en el ámbito áulico en docentes de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires.

### **Objetivos específicos**

Analizar las creencias acerca de las causas y de las acciones de prevención del hostigamiento de pares de los docentes de nivel primario.

**Comparar las mismas entre el grupo experimental y el grupo control.**

**Determinar la efectividad de las actividades de formación para el cambio de creencias e indirectamente para la mejora del manejo del hostigamiento.**

### **Marco Teórico**

Se parte del supuesto de que los individuos, a través de sus interacciones con los objetos, sucesos y personas, forman creencias que, por ser portadoras de sentido, influyen en la forma en que experimentan y actúan dentro de sus contextos sociales (Creswell, 2009; Mettens, 1997). Según Dallos (1996), las creencias son un conjunto perdurable de interpretaciones y premisas acerca de lo considerado como cierto, y por lo tanto, influyen en los comportamientos de las personas. Las creencias son ideas - generalizaciones - para interpretar la realidad, basadas en referencias como ser: experiencias personales, información proveniente de otras personas, imaginación, deducciones (Kerman, 1998). Son incorporadas en nuestro marco de referencia por mecanismos de generalización, distorsión y omisión y sirven para interpretar los eventos externos o internos. Dan un sentido positivo o

negativo a la experiencia. Indican qué provocará placer o sufrimiento. No son realidades (datos). Son solamente interpretaciones de los datos (“El mapa no es el territorio”).

Valdez Cuervo, Estévez Nenninger y otros (2013) mencionan que la manera en que los docentes perciben a los estudiantes y sus comportamientos se relaciona con las estrategias que utilizan para administrar sus salones de clase. El estudio que realizaron, al abordar las creencias de los docentes con respecto al hostigamiento entre pares, permitió identificar características de las mismas que afectan de manera negativa las formas como los docentes se comportan ante éste. La información con respecto a las creencias de los docentes acerca del hostigamiento resulta importante en el diseño de programas de prevención que se enfoquen a cambiar la forma en que los docentes perciben y actúan con respecto al fenómeno de la violencia entre pares.

Según estos autores las creencias de los docentes con relación al hostigamiento de pares se caracterizan por:

- a) tender a no incluir dentro de lo que consideran como Bullying a las agresiones de índole social (Chagas, 2005; Fernández et al., 2006),
- b) considerar a las agresiones psicológicas y sociales como menos dañinas que las de tipo físico (Bauman y Del Rio, 2006; Fernández et al., 2006; Pérez, 2011), y
- c) no tener en cuenta las diferencias de poder entre el agresor y la víctima como parte de la naturaleza del Bullying, lo cual en muchas ocasiones los lleva a suponer que la víctima puede resolver por sí sola dicha situación (Harwood y Copfer, 2011; Naylor et al., 2006).

Según Salgado Levano (2012) en los diferentes estudios realizados acerca de los docentes y el hostigamiento escolar se ha concluido que los mismos no tienen información y formación acerca del fenómeno. , en ciertos casos suelen menospreciar las consecuencias del mismo por percibirlos como algo normal y característico del desarrollo del niño y el adolescente. Alfaro et al., (2010) hallaron en una investigación acerca de los conocimientos y percepciones del profesorado sobre violencia en los centros educativos públicos, que los docentes no poseen una comprensión apropiada sobre la etiología de la violencia, ni el fenómeno del hostigamiento, así como tampoco saben cómo detectar y actuar en estados de violencia escolar. Los docentes que sí poseen conocimiento del fenómeno, no actúan directamente sobre el mismo. La pasividad de los mismos se ve fundamentalmente en sus prácticas pedagógicas, en donde se observa manifestaciones evasivas del asunto, encomendando su competencia a otros contextos y actores. Es más, en algunos casos, los docentes utilizan la violencia como técnica para eliminar la misma, validando e instalando aún más el fenómeno (Magendzo et al. 2004 Citado

en Batista et al. 2010). Ergo, los garantes del desarrollo cognitivo, afectivo y social dentro de las instituciones no cumplen a cabalidad de manera responsable y eficiente con su rol, por lo que es fundamental la realización de proyectos de investigación con los docentes.

Valdez Cuervo, Estévez Nenninger y otros (2013), mencionan otro grupo de estudios que han clasificado las creencias de los docentes acerca el Bullying atendiendo a las explicaciones que involucran en la problemática. De esta manera se han identificado tres grupos de creencias, según atribuyan el Bullying a:

- a) particularidades normales del desarrollo (Fierro, 2005; Harwood y Copfer, 2011);
- b) conductas asociadas a factores fuera de la escuela, tales como la familia y los medios de comunicación, entre otros (Chagas, 2005; Gómez Nashiki, 2005; Sahin, 2010); y
- c) comportamientos originados por dificultades en el funcionamiento de la escuela y las estrategias de los propios docentes para manejarlo (Collins et al., 2011; Valdez et al., 2011). Refieren que por lo general los docentes tienden a reconocer dificultades para manejar situaciones de violencia en la escuela y desconocer formas efectivas para el manejo de dichas conductas (Alfaro et al., 2010; Nesdale y Pickering, 2006; Ochoa y Peiró, 2010).

En cuanto a los factores causales socio familiares, Moreno, Vacas Díaz, y Roa Venegas (2006), las vinculan con las distintas características que las familias utilizan en sus dinámicas. Entre otras, mencionan que una excesiva permisividad por parte de los padres, el no dejar claros los límites, puede producir comportamientos agresivos (Rigby, Slee y Cunningham, 1999). Aunque el temperamento del chico ayude, un excesivo poder agresivo y el castigo físico por parte de los padres, hace que sus hijos desarrollen conductas violentas (Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997).

Por otra parte si el niño ve que en su hogar se producen conductas de victimización o son maltratados por sus cuidadores, también tendrán más probabilidad de desarrollar y recibir comportamientos agresivos; de ahí la responsabilidad e importancia familiar en su evitación (Shields, Cicchetti, 2001; Neufeld, 2002). Su trabajo refiere que el valor del estudio radica en la confirmación de la importancia que el clima sociofamiliar puede tener en la génesis de las conductas Bullying y sostienen que se han cumplido las hipótesis planteadas, observando que cuando la vida familiar se rige por estrechas reglas, o las familias son conflictivas, el trato percibido, tanto de la familia como en la escuela, por los niños y adolescentes, es deficiente,

además de aumentar la probabilidad de comportamientos sociales desadaptados por parte de los hijos. Se confirman así los estudios de Junger (1996). Mencionan, por otro lado, que cuando en la familia existen, vías para la expresión de los sentimientos y se anima a que sus miembros actúen libremente, cuando los intereses culturales, así como los sociales y recreativos son cultivados, cuando se organizan las responsabilidades familiares y cuando hay cohesión, es decir, ayuda, compenetración y apoyo entre los miembros, la probabilidad de comportamientos victimizadores, o sufrir mal trato en la escuela y en la casa, es baja o nula.

Un estudio dirigido por Hooven y Gottman (1997), demostró que aquellos padres que mantenían con sus hijos una relación afectiva positiva estos se desarrollaban más aptos socialmente, y por el contrario, aquellos hijos de padres con una inmadurez emocional son menos hábiles en sus relaciones sociales. Además, estos últimos conocen menos sus propias emociones; tienen menos autocontrol; sufren más altibajos emocionales; están menos relajados biológicamente puesto que presentan un mayor número de hormonas en sangre relacionadas con el estrés y el nivel de activación emocional.

Se ha de considerar además el concepto de modelos familiares entre los causales del hostigamiento. Estos se desarrollan en el “Argumento familiar”, plan o programa concebido en la infancia, sobre la base de las influencias parentales, y luego olvidado o reprimido, pero que continúa sus efectos rigiendo los aspectos más importantes de la vida (Atalaya, 1992; Kerman, 1998). Los niños basan sus conductas en aprendizajes de roles familiares. Asimilan los mismos a través de dos mecanismos:

1. Imitación, repitiendo lo que observan en las figuras parentales significativas.
2. Complementación: ajustándose a la misma en roles complementarios o interdependientes (por ejemplo madre sobreprotectora, hijo dependiente / Padre agresivo, hijo sometido), o asumiendo directamente la conducta opuesta a la del progenitor.

Luego trasladan los aprendizajes del sistema familiar a otros sistemas sociales reproduciendo estos roles con actores complementarios similares a los de sus familias.

Por otra parte, al pensar en las interacciones familiares como determinantes o causales de modelar las conductas de sus miembros, se hace necesario explicar las características de la dinámica familiar ante situaciones de Stress que la impactan. (Kertész y Kerman, 1984). Estos son estresores significativos para las familias. Se los puede describir en el modelo EPREC para la comprensión de las fases del encuentro entre los estresores y el núcleo familiar. Se parte de la definición de Mc Cubbin y Patterson (1982) sobre estresores familiares: “evento vital, que impacta sobre el grupo



familiar, produciendo o teniendo el potencial de producir un cambio en ese sistema social” (p. 29).

Los autores mencionan la importancia de trabajar con un modelo definido. El modelo EPREC reconoce:

- El Estímulo que puede ser único o la acumulación de estresores a lo largo de un período de tiempo.
- La Personalidad de cada uno de los integrantes por separado, o bien la sumatoria de las personalidades de los miembros: la “personalidad familiar” como un resultado de sus interacciones, hasta la decisión final de un grupo en cuanto al significado de un estresor.
- La Respuesta, consistiendo en las conductas adoptadas a partir de la decisión ante el estresor; que pueden ser inmovilidad; fuga o alejamiento; lucha o eliminación; adaptación o resistencia.
- La Consecuencia, es decir, si se logró el enfrentamiento y la resolución exitosa del estresor, o si se produjo una crisis o imposibilidad de capeo efectivo.

Para poder determinar si se logra un Capeo / afrontamiento efectivo o Adaptativo, o por el contrario se produce un capeo desadaptativo, estos autores mencionan las variables a tener en cuenta durante el análisis:

- Evaluación del estresor
- Enfoque del problema o estímulo
- Análisis
- Comprensión de las necesidades de los demás
- Canales de comunicación
- Roles
- Conciencia de los recursos y usos de los mismos
- Agresividad verbal o física
- Uso de alcohol o drogas
- Afecciones Psicósomáticas o psiquiátricas

Finalmente este trabajo menciona que tanto las consecuencias del Capeo, como las de las Crisis, constituyen nuevos Estímulos que sirven de aprendizaje, cerrando un circuito. Como tales, en caso favorable, engrosan el repertorio de recursos en las familias. En casos desfavorables son ignorados, repitiéndose los mismos errores en el futuro.

Con relación a los factores causales referidos al sexo y la edad, Moreno Moreno, Vacas Díaz y otros, refieren que estas variables son mencionadas en múltiples trabajos, como elementos importantes en la explicación del Bullying, lo que hace pensar que otros componentes están actuando en estos comportamientos (Bendixen, 1999; Olweus y Mattson, 1988). Las chicas aparecen menos involucradas en problemas de victimización. Mencionan que no se debe perder de vista que aunque la

forma más frecuente de estas conductas son los insultos y los golpes, a veces los comportamientos de victimización pueden ser muy sutiles; las chicas utilizan con mayor frecuencia la victimización indirecta (rumores falsos, exclusión social, etc.) y , ésta es más difícil de detectar y por consiguiente de cuantificar (Sourander, Helstelg, Helenius y Piha, 2000; Moretti y Odgers, 2002).

En cuanto a las diferencias según el sexo de los participantes García Coto, y Kerman (2013) observan que desde la perspectiva del Hostigado, las mujeres poseen mayores niveles de percepción de que “La ignoran o le hacen el vacío” que los hombres, mientras que los hombres poseen una mayor percepción de que “Lo insultan o burlan” y “Le pegan” que las mujeres. Desde la perspectiva del Hostigador, se observan diferencias estadísticamente significativas a Análisis descriptivo de situaciones de maltrato a favor de los hombres en cuanto a “Insultarlo”, “Ponerle sobrenombres que lo ofenden”, “Romperle cosas”, “Robarle cosas”, “Pegarle, patearlo o lastimarlo” y “Amenazarlo para que se asuste”. Estos resultados permiten inferir que si bien existen formas comunes de hostigamiento, los hombres poseen estilos de hostigamiento más definidos que las mujeres. Desde la perspectiva del Testigo se observa que las mujeres poseen una percepción mayor que los hombres en “Hablar mal de él o ella”, mientras que los hombres perciben más que las mujeres el “Insultarlo”, “Pegarle, patearlo, lastimarlo” y “Amenazarlo para que se asuste”.

Finalmente podemos agregar ante toas estas hipótesis, se ha desarrollado un modelo ecológico para integrar las diferentes perspectivas del fenómeno, que analiza la violencia desde una visión evolutiva y con diferentes niveles ya sea escolar, familiar, colaboración escuela familia. Medios de comunicación y el influjo de los medios de comunicación o el conjunto de creencias, de valores y estructuras de la sociedad (Díaz et al. 2011). Describe cuatro niveles o sistemas que operarían paralelamente afectando el desarrollo del niño

Microsistema: familia, el grupo de pares, el colegio, el vecindario, el ámbito más próximo a ellos.

Mesosistema: Comprende las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa, los padres con docentes para educar a los niños.

Exosistema: Incluyen todas las redes externas mayores que las anteriores como las estructuras del barrio, la localidad y la urbe.

Macrosistema: Se trata de los valores culturales y políticos de una sociedad, los modelos económicos y condiciones sociales.

En cuanto a las estrategias que suelen utilizar los docentes para el manejo del Bullying se han dividido en reactivas, mismas que se

manifiestan como respuesta directa a situaciones de Bullying, dentro de las cuales se encuentran hablar con los involucrados, reunir a los padres y castigar a los agresores, entre las más mencionadas (Dake et al., 2003); y proactivas, que son aquellas enfocadas en la prevención del fenómeno, tales como una mejor supervisión y comunicación con los estudiantes (Dake et al., 2003; Roth et al., 2010).

## **Material y Métodos**

### **Diseño**

Se trabajará con un diseño experimental, pre y post test con grupo control. Los participantes de ambos grupos (el de control y el experimental) se formarán al azar. (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2003).

### **Participantes**

Conformarán parte del estudio 60 docentes seleccionados al azar, 30 conformarán el grupo experimental y 30 el grupo control. Los docentes para ser elegibles tendrán que trabajar colegios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de nivel primario. Los participantes serán convocados a través de la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires

### **Procedimiento**

El proyecto se realizará en el marco de un Convenio con la Defensoría del pueblo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y dentro de la misma el Centro de Estudios para el Fortalecimiento Institucional, CEFI. Se tendrán en cuenta las condiciones de privacidad y respeto a la intimidad, garantizando el anonimato de los participantes. Para todos los individuos se pondrán las mismas condiciones de administración. Se solicitará la autorización a la Dirección de Establecimientos de Enseñanza Privada y a la Dirección de Escuelas Públicas, en los niveles primarios, para llevar adelante el programa.

En cuanto al procedimiento de formación y capacitación docente se considera más efectivo a través de talleres que con la simple información. Por ello se procederá a la instrumentación de participación en un taller cuya duración es de seis encuentros de una hora y media cada uno en el cuál se desarrollarán diferentes técnicas para mejorar el manejo de la violencia por parte de los docentes. Se testeará una batería de técnicas psicométricas tanto previamente al desarrollo del taller como al final del mismo. Las técnicas evalúan diferentes aspectos relacionados con la contención y prevención de situaciones de violencia en el aula. El grupo control cumplirá la función de contraste del grupo experimental, y sus participantes no serán instruidos en

técnicas de manejo de la violencia áulica con la finalidad de poder contrastar la eficacia del programa presentada en el grupo experimental

### References:

- Atalaya, C. (1992) “El Argumento de vida en el Análisis Transaccional”, *VIII Congreso Argentino de Análisis Transaccional y Nuevas Ciencias de la Conducta*, “Actas”. Buenos Aires: Editorial Ippem.
- Berne, E. (1974) *¿Qué dice Ud. después de decir Hola?* Barcelona: Ed. Grijalbo.
- Cerezo Ramírez, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 37-44.
- Cerezo Ramírez, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Cerezo Ramírez, F. (2008). Agresores y víctimas del bullying: desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Información Psicológica*, 94, 49-59. *Análisis descriptivo de situaciones de maltrato*
- Cowie, H.; Jennifer, D. y Sharp, S. (2003). “Violence in schools: UK, en P.K. Smith (ed.), *Violence in schools: The perspective from Europe*. Londres: Roulledge.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Farrington, D. P. (2002): “Risk factors for youth violence”, en E. Debardeux y C. Blaya (eds.), *Violence in schools and Public Policies*. París: Elsevier, págs. 13-32.
- García Coto, M. A., Kerman, B., Sinigagliesi, F., Knallinsky, M., Molinari, F., Kelly, Ma., Mures, G.(2014). Análisis descriptivo de situaciones de maltrato desde la perspectiva del hostigador, el hostigado y los testigos en estudiantes de nivel inicial de la ciudad de buenos aires. Diferencias según el sexo de los participantes. *HOLOGRAMATICA - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ Año XI, Número 21, V3*, pp.43-58 ISSN 1668-5024.
- Gulbenkian Foundation (1995): *Children and Violence*, informe de la Commission on Children and Violence. Londres: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Kerman, B, et al, (1998). *Nuevas ciencias de la conducta, Aplicaciones para el tercer milenio*. (3 ed. ). Buenos Aires: Ed. Universidad de Flores.

- Kerman, B. (2010). Una Visión Panorámica del fenómeno Bullying. *Calidad de Vida*, Universidad de Flores, 5, 159-173.
- Kertész, R.; Atalaya, C.; Kertész, A., (1997) *Análisis Transaccional Integrado*. (2ª ed.). Buenos Aires: Ed. Universidad de Flores.
- Kowalski, R. & Limber, S. (2007). Electronic Bullying Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 22–30.
- Olweus D (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.
- Ortega, R. (1994). “Violencia interpersonal en los centros educativos de Enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros”. *Revista de educación*.
- Ortega, R. (1994). Violencia Interpersonal en los Centros Educativos de Educación Secundaria. Un Estudio sobre el Maltrato e Intimidación Entre Compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Salgado, Lévano, C. (2012). “Revisión de las investigaciones acerca del bullying: desafíos para su estudio”. En Benitez, L. et al. *Bullying y convivencia en la escuela aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación*. Lima: OBSERVATORIO sobre Violencia y Convivencia en la Escuela, 127-177
- Serrano, A. (2006). Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el Bullying. Barcelona: Ariel.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”. Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20.
- Valdez Cuervo; Estevez Nenninger, y otros (2013). Creencias de docentes acerca del Bullying. *Perfiles educativos*, 145, 51-64.