

Manejo de casos de intimidación escolar: Método de Preocupación Compartida

Manuela Jiménez, Melisa Castellanos y Enrique Chaux⁶
Universidad de los Andes - Bogotá (Colombia)

Recibido: 27/02/08

Aceptado: 30/06/09

Resumen

La intimidación escolar (*bullying*), aquella agresión repetida y sistemática que usualmente refleja un desbalance de poder, es frecuente en prácticamente todas las instituciones educativas. Dado que la intimidación tiene consecuencias muy negativas para todos los involucrados, es fundamental identificar las mejores maneras para disminuir su prevalencia. Existen diversos programas para prevenir el surgimiento de la intimidación. Sin embargo, es relativamente poco lo que se sabe sobre cuáles son las mejores maneras de manejar la intimidación cuando ya ha surgido. El presente estudio exploratorio evaluó cualitativamente el Método de Preocupación Compartida, una estrategia para el manejo de casos de intimidación escolar basada en una serie de reuniones individuales y grupales con los involucrados. La evaluación mostró que el Método parece tener mejores efectos para algunos intimidadores que para otros, por lo que más investigación es requerida, incluyendo análisis de posibles variaciones.

Palabras clave: bullying, matoneo, intimidación escolar, acoso, agresión, conflictos, mediación, convivencia.

Abstract

Bullying, a repeated and systematic aggression that usually implies power imbalance, is frequent in almost every school. Given that it has very negative consequences for all those involved, it is crucial to identify the best ways to reduce its prevalence. There are several programs that seek to prevent bullying from occurring. However, we know very little about the best ways to manage bullying once it has occurred. The current exploratory study evaluated qualitatively the Shared Concern Method, a strategy for managing cases of bullying based on a series of individual and group meetings with those involved. Results showed that the method seems to have better results with some of the bullies than with others, which indicates that more research is needed, including analyses of possible variations to the method.

Key words: bullying, abuse, aggression, conflicts, mediation, peaceful relationships

⁶ Dirección de correspondencia: e-mail: echaux@uniandes.edu.co

Resumo

A intimidação escolar (*bullying*), aquela agressão repetida e sistemática que usualmente reflete um desequilíbrio de poder, é freqüente em praticamente todas as instituições educativas. Dado que a intimidação tem conseqüências muito negativas para todos os envolvidos, é fundamental identificar as melhores atitudes para diminuir sua prevalência. Existem diversos programas para prevenir o surgimento da intimidação. No entanto, é relativamente pouco o que se sabe sobre quais são as melhores atitudes de conduzir a intimidação quando já surgiu. O presente estudo exploratório avaliou qualitativamente o Método de Preocupação Compartilhada, uma estratégia para o uso de casos de intimidação escolar baseada em uma série de reuniões individuais e grupais com os envolvidos. A avaliação mostrou que o método parece ter melhores efeitos para alguns intimidadores que para outros, por isso mais investigação é requerida, incluindo análise de possíveis variações.

Palavras chave: Bullying, valentão, intimidação escolar, assédio, agressão, conflitos, mediação, convivência

Agradecimientos

Agradecemos especialmente a los niños que participaron en el proceso y a sus padres y madres por permitir su participación. Agradecemos al colegio Jaime Garzón de la Asociación Alianza Educativa por permitir la aplicación del programa y facilitar los recursos humanos y materiales para su implementación, en especial a Víctor Manuel Neira (rector), Janeth Piedrahíta (coordinadora de primaria), Ana María Reyes (psicóloga de primaria), Gladys Buitrago (profesora) y Clemencia Algarra (trabajadora social). Igualmente a Diana Andrade, Andrea Bustamante, Martha Elena Bermúdez, Roberto Heinsohn, Sarah Potler y a los/las evaluadores anónimos por los muy valiosos comentarios y sugerencias hechos a versiones previas de este artículo, así como al equipo de *Aulas en Paz* por su valiosa colaboración en todo el proceso. Esta investigación fue realizada con apoyo financiero de la Universidad de los Andes.

Introducción

Durante los últimos años se ha generado un creciente interés en el tema de la intimidación escolar (*bullying*, en inglés), la cual se refiere a la situación en la que una persona (o grupo) agrede de manera sistemática y repetida a otra persona que usualmente no logra defenderse por sí misma debido a un desbalance de poder (Olweus, 1993). La intimidación escolar ocurre, porejemplo, cuando algunos estudiantes humillan constantemente a otro/a, se burlan de él/ella, le ponen apodosos ofensivos, lo/a golpean e insultan repetidamente, lo/a excluyen siempre de trabajos en grupo y de fiestas y/o le mandan mensajes ofensivos por Internet y otros medios (Chaux, Bustamante, Castellanos, Jiménez y Mejía, 2007). Hoy en día se sabe que la intimidación escolar es un fenómeno muy frecuente en la vida de los estudiantes de colegio en todo el mundo (Craig y Harel, 2004). En Colombia, un estudio reciente encontró que el 29% de los estudiantes

de quinto grado y el 15% de los de noveno grado declaran ser víctimas de intimidación (Chaux, Molano y Podlesky, en prensa). Además, ahora se tiene más conciencia de las graves consecuencias que puede tener la intimidación escolar. Se conoce, por ejemplo, que las víctimas pueden sufrir de niveles elevados de ansiedad, depresión, aislamiento social, su rendimiento académico se puede ver afectado y pueden estar en mayor riesgo de suicidio o de venganza violenta (Brendgen, Warner, Vitaro, Bukowski y Tremblay, 2007; Burgess, Garbarino, y Carlson, 2006; Gladstone, Parker y Malhi, 2006).

El interés reciente por la intimidación escolar ha llevado a que se desarrollen programas que están principalmente dirigidos a la prevención de la intimidación (Chaux, 2007; Frey et al. 2005; Olweus, 1993; Smith, Pepler y Rigby, 2004). Es decir, el mayor énfasis de estos programas ha estado en evitar que la intimidación surja. Pero, ¿qué se puede hacer

cuando la intimidación ya está presente en los colegios? A pesar de la importancia de esta pregunta, se han desarrollado pocos programas que intenten responderla, por lo que muchas de las instituciones y personas interesadas no saben claramente cuál es la manera más efectiva para manejar los casos de intimidación que identifican. Con el fin de contribuir a la generación de herramientas de manejo en el medio que abarca al presente estudio, se buscó evaluar formativamente la aplicación a nivel local del Método de la Preocupación Compartida (MPC), desarrollado en Suecia por Anatol Pikas (1989, 2002).

Intervenciones frente a la intimidación

A nivel de manejo de situaciones de intimidación que ya han surgido, el enfoque más usado es de corte punitivo, en el que si un estudiante rompe alguna de las reglas que el colegio ha establecido previamente frente a la intimidación, recibe una sanción por su conducta que va desde el retiro de privilegios hasta la expulsión del colegio o la asignación del estudiante a un aula donde la mayoría de estudiantes son agresivos (Olweus, 1993; Pepler, Smith y Rigby, 2004). Esta estrategia está basada en la idea de que la intimidación es una conducta negativa individual (es decir, se centra particularmente en el intimidador) y que como tal debe ser castigada (por un adulto), con el fin de enseñar al estudiante el error de sus acciones, y de enviar a sus compañeros el mensaje de que este tipo de conductas son inaceptables. Sin embargo, este tipo de estrategias ha sido criticado con el argumento de que en vez de disminuir la intimidación, pueden contribuir a su aumento ya que pueden generar resentimiento en el intimidador y apoyo al intimidador por parte de sus compañeros. Además, puede contribuir al desarrollo de conductas más sutiles que dificulten la detección de la situación de intimidación por parte de los adultos (Tyler, 1998).

En contraposición a este enfoque, se ha desarrollado otro tipo de estrategias llamadas no punitivas, que buscan generar en el intimidador sentimientos de empatía frente a la víctima, es

decir, sentirse mal frente al sufrimiento de la víctima con el fin de que éste reconozca que la situación de la víctima es preocupante y empiece a generar opciones de solución. Estos enfoques buscan “reforzar sentimientos de comprensión y preocupación” (Maines y Robinson, 1998, citados por Tyler, 1998, p.27) con el fin de que esto genere cambios fundamentales y duraderos en la conducta del intimidador.

Otro elemento importante en el enfoque no punitivo es que concibe la intimidación como un problema relacional que, como tal, debe resolverse en el contexto de las relaciones (Pepler, 2007), por lo que no sólo intenta incluir al intimidador, sino a todos los demás involucrados en la intimidación, como las víctimas y los testigos. De igual manera, esta aproximación busca empoderar a los estudiantes enfocándose en la búsqueda de soluciones para frenar la intimidación (Smith, Cowie y Sharp, 1994). La principal herramienta de estos enfoques es el uso de estrategias similares a la mediación que incluyen conversaciones en las que los involucrados expresan sus emociones y opiniones frente a la intimidación y entre todos intentan llegar a soluciones (Rigby, Smith y Pepler, 2004). La más reconocida de éstas es el método de Preocupación Compartida de Pikas (1989, 2002).

Método de Preocupación Compartida

El MPC se enfoca en conductas de intimidación en grupo (denominada originalmente *mobbing* en inglés), en las que varios estudiantes agreden a un individuo con menos poder que ellos (Pikas, 2002). Este Método parte de la idea de que la intimidación se mantiene por los efectos de una dinámica de grupo que facilita la presión de pares y la difusión de la responsabilidad (Smith, Cowie y Sharp, 1994). Según Pikas (2002); los intimidadores están unidos por el placer de atormentar a su víctima, pero si son cuestionados individualmente con respecto a esta conducta, expresarán que se sienten presionados para continuar intimidando y que temen que si dejan de hacerlo, el grupo empezará a intimidarlos a ellos.

A pesar de que Pikas (2002) considera que los intimidadores pueden llegar a tener sentimientos de culpa por el hecho de que son “muchos contra uno”, el MPC busca no “satanizar” a los intimidadores por su conducta, sino que por el contrario desea promover la preocupación y la empatía, generando en los intimidadores sentimientos positivos al mostrarlos como contribuyentes a la solución de una situación negativa. “El énfasis no está puesto en la culpa, sino en la búsqueda de soluciones” (Pikas, 2004, p.4).

El MPC está compuesto por cinco fases (algunas de ellas compuestas por varios pasos), cada una de las cuales debe ser desarrollada completamente antes de pasar a la siguiente (Pikas, 2002, 2004):

Fase 1. Conversaciones individuales con los intimidadores: en esta fase el interventor (que puede ser un profesor, el psicólogo escolar o un asesor externo) se reúne individualmente con cada uno de los intimidadores (empezando por el líder) con el fin de empezar a establecer con ellos una relación de confianza y romper con la influencia que el resto del grupo ejerce en él (Pikas, 2004). En estas conversaciones el interventor empieza generando confianza (paso 1) en el intimidador a través de una postura cercana y del contacto visual. En este paso el interventor debe evitar decir frases que generen sentimientos de culpa en el intimidador, y por el contrario mostrar interés por la situación de la víctima.

Cuando el intimidador empieza a compartir la preocupación del interventor (paso 2), éste indaga acerca de la percepción que tiene el intimidador sobre la situación (p.ej., “¿Qué opinas de la situación de X?”), dejando de lado, por ahora, la parte emocional (“¿Cómo te sentirías si tú fueras X?”). Uno de los objetivos de esta fase es que el intimidador empiece a mostrar signos de reconocer su responsabilidad frente a dicha situación (paso 3). Cuando el intimidador empieza a reconocer su rol en la intimidación, es posible retomar la parte emocional y empezar a generar empatía hacia la víctima. Posteriormente, el interventor empezará a fomentar que el intimidador genere

posibles soluciones a la situación, reforzando todos los comentarios positivos del estudiante. Finalmente, el interventor resume lo dicho por el intimidador y comenta que más adelante se hará otra reunión con los demás intimidadores y la víctima para continuar con el proceso de solución de la situación.

Al terminar esta conversación (que suele ser de corta duración), el interventor seguirá con los demás intimidadores. Según Pikas (2002), empezar con los intimidadores protege a las víctimas de ser acusadas de “soplones”, y permite que se genere un lazo de confianza e intimidad entre el interventor y los intimidadores que facilitará el proceso.

Fase 2. Conversaciones con la víctima: inmediatamente después de las conversaciones con los intimidadores, el interventor deberá hablar con la víctima para escuchar su punto de vista frente a la situación, dando muestras de empatía (e.g. “Esa debe ser una situación difícil, debes sentirte muy triste cuando te dicen eso”). En este momento el interventor deberá indagar para saber si la víctima es pasiva (que no contribuye a la intimidación) o provocadora (que tiene conductas que incomodan a los intimidadores, con frecuencia agresivas, las cuales ellos usan como “excusa” para sus acciones). Si la víctima es pasiva, el interventor empezará a discutir con ella posibles formas en las que puede contribuir para que la intimidación cese. Si es provocadora, el interventor establece con ella una conversación similar a la establecida con los intimidadores, en la que se busca que reconozca lo preocupante de la situación y su responsabilidad frente a la misma.

Segundo encuentro con los intimidadores: tras conversar con la víctima, el interventor retoma las conversaciones individuales con los intimidadores para saber acerca de la puesta en práctica de las ideas sugeridas en la reunión anterior y para recordarles que realizará una reunión de todos con la víctima para seguir discutiendo el problema.

Fase 3. Preparación para una reunión entre intimidadores y víctima: en esta conversación el interventor reúne a los intimidadores y los felicita por los progresos alcanzados. Posteriormente

sugiere incorporar a la víctima a este proceso y busca que los intimidadores expresen una actitud positiva frente a su participación.

Fase 4. Reunión con intimidadores y víctima: ésta es la primera fase en que se encuentran intimidadores y víctima, así que se inicia asegurando a la víctima que los intimidadores no tienen actitudes negativas contra ella y se espera que ésta confirme que las acciones intimidatorias han disminuido sustancialmente. El objetivo de esta fase es que todos establezcan acuerdos constructivos que permitan una coexistencia pacífica entre las partes (Pikas, 2004), explicitando claramente qué es lo que cada uno va a hacer. Estos acuerdos deben ser oficializados a través de algún gesto simbólico (p.ej., la firma de todos los involucrados). Además, el interventor ayuda a que el grupo establezca qué sucederá si alguien no cumple lo acordado.

Pikas (2002) llama a esta reunión mediación. Sin embargo, no es una mediación en el sentido estricto debido a que el interventor no cumple el rol de mediador neutral. Además, mientras que en una mediación la solución es definida por las partes, en este caso el proceso es muy guiado por el interventor, quien, además de buscar compensar el desbalance de poder entre las partes, debe permitir solamente las soluciones que impliquen que la intimidación termine.

Fase 5. Seguimiento: finalmente, el interventor deberá reunirse con los intimidadores un tiempo después de la reunión del grupo, con el fin de conocer los progresos logrados y de felicitarlos por su conducta.

Evaluaciones del Método de Preocupación Compartida

Aunque el MPC fue desarrollado para ser aplicado de manera aislada y autocontenida, varios programas lo han unido con estrategias de prevención, con el fin de desarrollar intervenciones mucho más comprensivas (Cross, Hall, Hamilton, Pintabona y Erceg, 2004; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2004; Salmivalli, Kaukiainen, Voeten y Sinisammal, 2004; Smith, Sharp, Eslea y Thompson, 2004). El hecho de que esta intervención se realice de

manera conjunta con otras ha dificultado evaluar sus resultados.

Las pocas evaluaciones que se han realizado han sido estudios de caso complementados con autorreportes acerca de los cambios ocurridos tras la intervención. En una evaluación de una muestra de 30 estudiantes y 6 profesores de primaria y secundaria, tres cuartas partes de los estudiantes y cinco profesores expresaron mejoras en la situación (Smith, Cowie y Sharp, 1994). En general, estas evaluaciones han mostrado una alta efectividad de la intervención a corto plazo, la cual debe ser acompañada por otras estrategias de prevención y/o intervención para mantener el efecto a largo plazo (Simms, 1992, citado por Smith, Cowie y Sharp, 1994). Estas evaluaciones han sido realizadas en países del primer mundo como Inglaterra y Australia, por lo que es necesario analizar su practicidad y eficacia en un contexto cultural y socio-económico diferente. Este es uno de los propósitos de la presente investigación, realizada en un colegio urbano de nivel socio-económico bajo de Bogotá, Colombia.

Teniendo esto en cuenta, este estudio buscaba evaluar formativamente la aplicación a nivel local del MPC. Para lograr este objetivo, se analizó si se cumplieron o no los principales objetivos del MPC. En concreto, las preguntas de investigación fueron las siguientes:

1. ¿Qué tan coherente fue el proceso de implementación del MPC con lo planteado originalmente por Pikas?
2. ¿Qué tanto la implementación del MPC:
 - a. Permitió que los intimidadores reconocieran su responsabilidad en la intimidación?
 - b. ¿Generó en los intimidadores empatía hacia la víctima?
 - c. ¿Facilitó entre los intimidadores la generación de opciones para frenar la intimidación?

Método

Participantes

El programa se desarrolló en un curso del grado 4° de un colegio público de Bogotá, administrado en concesión por una

asociación privada. El modelo de concesión implica que el sector público se encarga de proveer las instalaciones y el presupuesto de funcionamiento, mientras que la gestión administrativa y pedagógica es desarrollada por la asociación privada. Los estudiantes de este colegio pertenecen a niveles socio-económicos bajos (estratos 1 y 2) y no pagan matrícula (al igual que en los demás colegios públicos). Cinco estudiantes participaron en el desarrollo del MPC, todos hombres, de edades entre 9 y 11 años. Cuatro de estos estudiantes fueron identificados como intimidadores y uno como víctima.

Todos los estudiantes del curso estaban participando en el programa *Aulas en Paz*, un programa multi-componente para la prevención de la violencia y la promoción de la convivencia. *Aulas en Paz* incluye un currículo en aula, refuerzo extracurricular en grupos pequeños y talleres, visitas y llamadas a padres de familia (Chaux, 2007; Ramos, Nieto y Chaux, 2007). Sin embargo, este grupo específico de estudiantes estaba recibiendo únicamente el currículo en aula. En 4º grado, este currículo se enfoca en el desarrollo de competencias ciudadanas para frenar la intimidación como la asertividad y la empatía (Chaux, 2007). Todos los participantes en el MPC habían estado en una o dos sesiones de aula semanales del programa durante siete meses.

Procedimiento

Durante el desarrollo de *Aulas en Paz*, un grupo de entre 4 y 6 estudiantes (entre ellos, algunos que finalmente fueron identificados como intimidadores) se acercaron a las directivas del colegio para denunciar un caso de intimidación que estaba ocurriendo en su salón. Al mismo tiempo, el padre de la víctima denunció la situación al colegio. Frente a esta situación las directivas del colegio decidieron sancionar a los intimidadores con una suspensión de tres días. Luego, la coordinadora académica y de disciplina del colegio informó de la situación a la interventora (segunda autora de este artículo), quien lideró la implementación del MPC durante los meses de octubre y noviembre de 2007.

Dado que sus hijos estaban participando en la evaluación del programa *Aulas en Paz*, los padres de todos los estudiantes habían recibido información sobre la participación de sus hijos en el programa y dado previamente un consentimiento pasivo a cualquier evaluación relacionada con el programa. Sin embargo, debido a su condición de especial vulnerabilidad, para el desarrollo de la evaluación del MPC se volvió a pedir autorización activa escrita a los padres de la víctima. Además, al inicio de cada una de las reuniones, la interventora comentaba a los estudiantes las condiciones de confidencialidad que tenía esta intervención (e.g. “*Lo que nos cuenten en este espacio solamente lo sabremos nosotros*”) y se les daba el espacio para que expresaran si deseaban o no participar en el programa. Ninguno de los intimidadores expresó no desear participar.

Recolección y análisis de datos

El presente es un estudio cualitativo exploratorio, por lo que cada una de las reuniones, que se llevaron a cabo en aplicación del MPC, fue grabada y transcrita. Además, se tuvieron en cuenta reportes escritos que la interventora realizaba después de cada reunión. Luego, se realizó un análisis cualitativo de las transcripciones con base en las siguientes categorías que se refieren a las preguntas de investigación:

- Coherencia con el MPC original: se refiere a si el método fue aplicado siguiendo el proceso tal y como lo describe Pikas (2002).
- Reconocimiento de responsabilidad: se refiere a si los estudiantes son capaces de reconocer explícitamente que participaron activamente en la intimidación. Por ejemplo, cuando un estudiante dijo “pues que yo y otros niños pues sólo a veces lo humillamos lo maltratamos y le pegamos a veces” (Bully 2).
- Empatía: hace referencia al uso de expresiones que identifican las emociones que puede sentir la víctima frente a la intimidación y que reconocen que estas emociones son negativas para ella. Por ejemplo, cuando la interventora le preguntó

a uno de los participantes: *“le dicen varias cosas, bueno, tú ¿qué emociones crees que siente X cuando le dicen eso?”*; éste le respondió: *“yo creo que se siente mal, así como yo me sentiría”* (Bully 2).

- Generación de opciones: corresponde a la capacidad de los estudiantes de sugerir alternativas de solución que puedan contribuir a la disminución de la intimidación y de comprometerse a ponerlas en práctica. Por ejemplo, cuando uno de los intimidadores sugiere una alternativa para evitar que continúe la intimidación *“En el salón, ponerlo al frente de un niño juicioso que no deje que le peguen ni que no lo trate mal...”* (Bully 4).

Resultados

Desarrollo del MPC y coherencia con el método original

Después de que la coordinadora del colegio informara de la situación de intimidación a la interventora (coordinadora de Aulas en Paz en el colegio), ésta comenzó invitando a cada uno de los intimidadores a las conversaciones iniciales individuales. Debido a que el Método sugiere limitar la búsqueda de información a las denuncias y a lo que se discuta en las conversaciones iniciales (Pikas, 2002), la interventora citó inicialmente a cuatro intimidadores de los cuales se tenía información. Sin embargo, tras la conversación con uno de ellos y con la coordinadora del colegio, ambos establecieron que había una confusión y que uno de los citados no había participado activamente en la intimidación, por lo que fue necesario rectificar la información y citar a otro estudiante (Bully4).

Tras conversar con los cuatro intimidadores y elicitár en ellos una preocupación compartida, la interventora pasó a conversar con la víctima. Aunque uno de los intimidadores había indicado que la víctima podía ser provocadora, en la conversación con ella, la interventora concluyó que era una víctima pasiva teniendo en cuenta que varias fuentes (la coordinadora, el padre, tres de los cuatro intimidadores y el mismo niño) reconocían que a) no había respondido

agresivamente a la situación de intimidación en ninguna ocasión y b) los motivos por los cuales lo intimidaban no estaban relacionadas con comportamientos que estuvieran bajo su control. Por esta razón, la interventora se limitó a expresar empatía hacia la víctima: *“Claro, [el golpe] te debió haber dolido mucho porque las escaleras son muy largas. Además te debes sentir muy triste, ¿no? [...] Es muy común que a muchos niños les digan eso, a ti eso te debe dar mucha rabia y enojo ¿no?, yo cuando estaba en el colegio tenía amigas que tenían el cabello cortico y les decían que parecían hombres. También eso las hacía enojar”* (Interv.). Además, le contó sobre la actitud positiva que había encontrado en sus conversaciones con los intimidadores: *“Los niños con quienes yo hablé están preocupados por esa situación [de intimidación] y quieren que esa situación cambie porque saben que tú te estás sintiendo triste y enojado”* (Interv.).

Tres semanas después la interventora retomó las conversaciones con los intimidadores con el fin de averiguar acerca de los progresos obtenidos. En estas conversaciones todos los intimidadores expresaron que habían frenado la intimidación, aunque uno de ellos expresó haberlo hecho debido a la sanción impuesta por las directivas del colegio, no por una preocupación compartida: *“no han molestado. ¿Y por qué?”* (Interventora); *“Pues como unas consecuencias de que nos, de que nos suspendieron y eso”* (Bully1).

Tras reconocer los progresos de los intimidadores, la interventora organizó la reunión de todos ellos. En esta reunión los intimidadores comenzaron expresando que ellos ya no intimidaban a la víctima, pero que estaban apareciendo nuevos intimidadores. Debido a esto, parte de la conversación se centró en establecer con los estudiantes estrategias a través de las cuales ellos podrían empezar a defender a la víctima de estos nuevos intimidadores.

Aunque inicialmente la reunión fue fluida, con el desarrollo de la misma empezaron a darse situaciones de desorden y agresión contra la víctima (llamada de ahora en adelante X): *“Ay, usted no puede tener novia porque es gay, ... si,*

y como tira el trompo como en forma de niña le dicen que es gay y que es una niña” (Bully1). Debido a estas situaciones, la reunión se vio interrumpida en repetidas ocasiones, por lo que fueron necesarios varios llamados de atención por parte de la interventora: “O sea, como pararse... niños por favor dejen eso quieto, ven, ve, préstamelo, ven préstamelo, Bully4 préstame eso” (Interv.). Jaja, ja, je (risas de los niños), “bueno, vamos a cortar ¿listo?, vamos a dejar las cosas en este lugar quietas...ustedes han dicho varias ideas para eh, hacer.. si estos niños vuelven a molestar a X...” (Interv.).

Además de estas interrupciones, en el momento en que pasaron a discutir acerca de la forma en que iban a recibir a X en la reunión con él para promover que se sintiera cómodo y tranquilo, los intimidadores empezaron a hacer comentarios en tono sarcástico sobre este recibimiento y a burlarse del proceso. “Recibirlo con amor... con sinceridad. [...] Recibirlo con un abrazo,... nooo o dándole la mano [...] Que lo recibamos de la mano, y que le digamos lo que ha pasado y que nos disculpemos con él... (Cantando rap) Quiubo X, qué haces X,...”.

Tras esta reunión, la interventora comentó a los otros dos autores lo sucedido y decidimos que para evitar que esta situación se repitiera, la reunión de encuentro entre intimidadores y víctima comenzaría con la generación de acuerdos sobre ciertas normas (lo cual no está contemplado en el MPC) que permitieran el buen desarrollo de la misma. Estas normas se referían a hacer silencio, no tomar las cosas de la oficina en que se realizaba la reunión, no molestar a los otros y no agredirse. La idea de establecer acuerdos iniciales estuvo inspirada en su utilidad como paso inicial en procesos de mediación (Moore, 2003; Torrego, 2000).

A pesar de esto, desde el inicio, en esta reunión (una semana después de la anterior) se presentaron nuevas situaciones de intimidación hacia X, principalmente de burla por parte de Bully1, aun cuando expresamente se les estaba solicitando una “opinión positiva” sobre la víctima: “¿Positiva? Ninguna” (Bully1) “Bully1, quedamos en no agredirnos” (Interv.) “Pero yo no lo estoy matando (risas)[...] Positivas, pues

que se cae solo y nos hace reír mucho, una vez A. le pegaba pasito y él se ponía a llorar todo chistoso, como bebé. Ah si, y gritaba como niña [...] Una cosa positiva de X es que es tonto” (Bully1). Aun cuando X estaba siendo agredido, cuando la interventora le preguntaba acerca de sus sentimientos, él respondía que estaba bien “En serio X, si hay algo que te molesta puedes decirlo” (Interv.). “No, nada” (X). Esto hacía que se reforzara la intimidación: “Es que nosotros a veces hacemos esos chistes y él se ríe” (Bully).

En las ocasiones en las que se presentaron situaciones de agresión o de desorden, la interventora recordaba de manera asertiva las reglas, logrando manejar la situación, aunque momentáneamente: “¿Qué es lo que dice estúpida?” (Bully2). “Bully2, no agredas a Bully3. Bully3, te recuerdo que quedamos en no coger las cosas” (Interv.). En sus propios reportes, la interventora describe cómo manejó las situaciones de agresión:

Bully1 dijo: ‘¿Cosas positivas [sobre X]? ¡Ninguna!’. Yo le dije que él antes había mencionado cosas positivas sobre X... pero no le dije cuáles [...]. Dije con tono firme: ‘Bully1, ustedes se comprometieron a hacer un ambiente agradable para X, no puedo permitir que ustedes agredan a X’. [...] Ellos empezaron a molestar: cogían las cosas de la oficina, se metían debajo de la mesa, tumbaban las cosas, se interrumpían [...]. Bully1 empezó a decir casi gritando y en tono amenazante: ‘Yo lo he tratado bien’. Yo le dije: ‘Estás agrediendo a X’ y él me dijo con rabia y en tono alto: ‘¡Ah! Le estoy diciendo que lo he tratado bien’. Y yo le dije ‘sí, pero se lo estás diciendo en un tono agresivo, ¿a ustedes les parece que lo está agrediendo? Vuelve a decirlo pero no de manera agresiva’. Él lo dijo bien tras varios intentos.

Para poder concluir la reunión, la interventora hace una sugerencia directa sobre la necesidad de que en esta reunión los estudiantes llegaron a unos acuerdos para continuar frenando la intimidación. A través de preguntas por parte de la interventora, relacionadas con generar empatía (por ejemplo ellos empezaron a traer espontáneamente a la conversación situaciones

en que alguien les hizo bromas pesadas y la interventora les preguntó ¿Cómo se sintieron en ese momento?), los estudiantes llegaron a sugerencias como: “decirle a alguien mayor, a un profesor “profe, es que mire que este niño me está molestando [...] decirle “niño no me moleste o sino le digo al profesor”. Además los estudiantes se comprometieron a evitar los chistes ofensivos y a expresar sus emociones cuando alguien los agrede. Al finalizar la reunión uno de los estudiantes sugirió que firmaran un compilado de los acuerdos, y todos, menos Bully1, aceptaron firmar el acuerdo: “Bully1, ¿vas a firmar el acuerdo?” (interv.) “No” (Bully1) “¿Por qué?” (interv.) “Porque no quiero [...] Bueno, pero esa firma es de mentiritas” (Bully1). Según el reporte de la interventora, ésta resultó ser una situación muy difícil de manejar, no sólo por la intimidación que estaba ocurriendo en la misma reunión, sino también porque los participantes empezaron a tomar las cosas del sitio de reunión, generando gran desorden.

Debido a las agresiones constantes en esta reunión, los autores decidimos hacer tres nuevas reuniones: una con Bully1, quien era el que más agredía a X; otra con los demás intimidadores; y otra con X. Esto tampoco hacía parte del diseño inicial de Pikas (2002).

En la reunión con Bully1, que ocurrió una semana después, la interventora buscó que él reconociera las emociones de X mientras estaba siendo agredido en esa reunión: “pues (risa), pues ahí como la cara que ponía de como de aburrido, de molesto (sic) y o de... o sea que lo molesten mucho pues mal (risa) mal” (Bully1). Además, buscó que reconociera qué generó esas emociones: “que digamos que como le llevamos una experiencia de antes de que lo molestáramos mucho, de que le decíamos bruto o eso” (Bully1). También le exigió que asumiera un compromiso en la reunión: “a todos los que lo agredan contestar de manera asertiva no agresiva y... y mmm... y eh dicie... eh no dejándolo asolado o no tratándolo mal” (Bully1). Finalmente, la interventora le asignó como responsabilidad que él asignara la palabra durante la siguiente reunión, esto con el fin de:

a) garantizar el orden de la reunión, dado que Bully 1 tendría una ocupación específica, b) permitir a Bully 1 practicar la escucha activa, dado que anteriormente había interrumpido en varias ocasiones y de manera ofensiva a sus compañeros.

En la reunión con Bully2, Bully3 y Bully4, la interventora reconoció el buen trato que ellos le brindaron a X: “Yo vi que ustedes le dijeron cosas positivas, dijeron que él era un niño juicioso, que era un niño que hacía tareas” (interv.) y les pidió su colaboración para que ayudaran a que en la próxima reunión Bully1 no intimidara a X. Esto con el propósito de que asumieran un rol diferente al que habían venido asumiendo (defensores en vez de intimidadores) y practicaran estrategias de defensa asertiva. Ante preguntas como “¿Qué creen que podemos hacer?” (interv.) el grupo de niños llegó a sugerencias como: “¿Qué creen que podemos hacer?” (interv.) “[...] como están peleando en este momento, entonces, sería separarlos y ya no dejarlo jugar a uno” (Bully3). Según la interventora, durante estas reuniones individuales, cada uno de estos tres niños mostraba una disposición mucho mayor a ayudar a resolver el caso que cuando estaban en presencia de Bully 1.

En la reunión con X, la interventora expresó una preocupación por lo ocurrido e indagó acerca de sus emociones: “Pues yo me sentí mal, porque me estaban insultando, se estaban insultando [...] me sentí triste” (X). Además, la interventora dio muestras de empatía frente a la situación y le comentó a X que había tenido dos reuniones con los intimidadores.

Nuevamente, la interventora realizó una reunión con intimidadores y víctima en la cual los participantes asumieron los roles asignados con motivo de garantizar más orden (Bully1: asignando la palabra; Bully2, 3 y 4 garantizando que Bully1 no agrediera a X, X expresando libremente sus emociones y la interventora haciendo cumplir los acuerdos). Se repitió básicamente el mismo proceso de la primera reunión de todos y Bully1 en esta ocasión dijo cosas positivas sobre X, “es muy buen amigo, muy buen estudiante... lo tiene de todo. No es tan

grosero...” (Bully1) y todos manifestaron haber jugado con la víctima. Esta reunión fue más corta, y se cerró con la firma de compromisos concretos para garantizar que la intimidación no se repitiera y X fuera incluido en el grupo de amigos. Se presentaron algunas situaciones de agresión verbal entre todos los participantes, pero, en este caso los estudiantes fueron capaces de defenderse asertivamente.

Tras estas tres reuniones, la interventora organizó una reunión con todo el curso, en la que los participantes del proceso, hasta ese momento (intimidadores y víctima), compartieran los acuerdos a los que llegaron con los demás compañeros, pidiéndoles su colaboración con

estos acuerdos. Esta reunión estuvo marcada por un alto nivel de desorden y de falta de escucha por parte de los demás estudiantes, por lo que la interventora en repetidas ocasiones les llamó la atención. Fue especialmente difícil que quienes habían participado pudieran presentarle a sus compañeros las conclusiones del proceso y que ellos los escucharan. Finalmente, la interventora decidió parar la reunión y continuarla en otra ocasión. El año académico finalizó sin que esa nueva reunión fuera realizada.

En la Tabla 1, se presenta la duración de las diferentes reuniones llevadas a cabo por los estudiantes, así como el tiempo que hubo entre cada una de ellas.

Tabla 1. Duración de las reuniones con los estudiantes y tiempo entre reuniones

	<i>Duración</i>
Reuniones iniciales:	
Bully 1	05:34
Bully 2	05:18
Bully 3	12:00
Bully 4	05:53
Víctima	13:00
3 semanas después:	
Bully 1	02:04
Bully 2	01:55
Bully 3	02:55
Bully 4	02:30
1 semana después:	
Todos los bullies	19:12
1 semana después:	
Todos los involucrados (mediación I)	54:14
1 semana después:	
Asistentes	10:33
Bully 1	08:03
Víctima	09:17
1 semana después:	
Todos los involucrados (mediación II)	13:13
1 semana después:	
Todo el curso	20-30 minutos

Reconocimiento de la responsabilidad

Esta categoría sólo se observó en la Fase 1, ya que ésta es la única en la que se indaga acerca del rol de los estudiantes en

la intimidación y esto sólo se hace con el fin de facilitar que los intimidadores muestren preocupación compartida frente a acciones en las que ellos han jugado un rol activo. Los cuatro

estudiantes pudieron identificar que la víctima está siendo intimidada: “A X le pasa es que se deja maltratar, él no le dice a la profesora lo que pasa entre los amigos con él... Sí, otros niños le pegan, y digamos si otros niños están jugando y él se mete, ellos empiezan a decirle que se vaya que no se quede ahí” (Bully1). Dos de los estudiantes reconocieron desde el inicio de la conversación su participación como perpetradores de la intimidación, aunque uno de ellos pasó de incluirse (“Yo un día lo hice caer”) a salirse de la situación (“Lo tratan mal, le pegan, son egoístas con él”; Bully4).

Otro de los intimidadores narró las situaciones de intimidación y finalmente reconoce su responsabilidad, pero enfatiza en las provocaciones de la víctima: “si él se portaría bien nosotros no lo molestaríamos” (Bully3). Esto fue lo que llevó inicialmente a pensar que la víctima podría ser provocadora, pero esto no se comprobó ni por las declaraciones de la víctima ni por lo que dijeron los demás intimidadores.

Bully1 fue quién presentó más dificultades para reconocer su responsabilidad. Aunque él narra las situaciones de intimidación, siempre las refiere a otros. Sólo tras un cambio de lenguaje de la interventora, en el que pasa de hablar de “ellos” a hablar de “ustedes”, él reconoce algo de responsabilidad: “los niños lo tratan como si fuera bruto [...]” (Bully1) “¿Y por qué crees que han sido ustedes duros con él?” (Interv.) “Porque algunas veces le pegamos o lo intimidamos mucho” (Bully1).

Empatía

Durante la primera reunión (Fase 1), al preguntársele a los intimidadores por los sentimientos de X cuando lo intimidan, tres de ellos dicen que se debe sentir “triste, furioso, angustiado” (Bully3), “mal, así como yo me sentiría” (Bully2), “muy mal, porque a uno también le puede pasar lo mismo” (Bully4). En cambio, Bully1 reconoce algunas emociones negativas, pero inmediatamente las desecha refiriéndose a reacciones positivas que X ha tenido frente a la intimidación: “[Yo creo que él se siente] Pues mal...aunque yo creo que él se siente medio bien por lo que no le dice a la

profesora y todo eso, porque él algunas veces se ríe y todo” (Bully1). Finalmente, gracias a que la interventora retoma y enfatiza en el reconocimiento de las emociones negativas, Bully1 termina reconociéndolas, aunque de manera poco espontánea: “o sea que a veces puede que se ría...pero tú al principio me decías que de pronto él se siente triste y que de pronto también le da miedo decirle a la profesora” (interv.). “Sí señora” (Bully1).

En las siguientes fases el énfasis en la empatía disminuye, excepto en la segunda conversación individual con los intimidadores, en la que uno de ellos hace uso de la empatía como estrategia para lograr que otros dejen de intimidar a X: “Yo le digo que no lo moleste porque a usted le podría pasar lo mismo” (Bully4).

Por último, en la primera reunión entre intimidadores y víctima no hubo muestras de empatía. Bully1 se burlaba constantemente de X y cuando la interventora le llamaba la atención acerca del efecto que pueden tener esas burlas en X, él expresaba que esas situaciones no son incómodas para X, aun cuando X expresa que sí es así: “Bully1, con el chiste que tú hiciste ahorita sobre X lo hiciste sentir mal” (interv.). “X siempre se ríe por esos chistes” (Bully1). “Me río a veces, no siempre” (X). Cuando esto sucedía, los demás intimidadores y la interventora intentaban frenar la agresión recordando a Bully1 las normas que habían establecido inicialmente.

Generación de opciones

Durante la Fase 1, los intimidadores sugieren diferentes tipos de estrategias frente a la intimidación: Bully1 sugiere que “vaya y le diga a los profesores y que no se dejara maltratar”; Bully2 plantea soluciones como “no maltratarlo, no pegarle, no humillarlo”, y otras difíciles de realizar, como “y pues ser amigos” que luego son refinadas con ayuda de la interventora: “Pues no sé si te ocurran más cosas que podamos hacer... tú has mencionado varias, una es dejarle de poner apodos, otra es dejarle de pegar y otra era ser amigos de él... y cuál era la otra?” (interv.) “No molestarlo” (Bully2); Bully3 sugiere soluciones enfocadas

en que X deje de provocar la intimidación “*Pues lo primero sería que X no molestará porque él es el que empieza casi todo*” o de castigo hacia los intimidadores (aunque no se incluye como intimidador): “*si molestan tampoco salen porque toca que ellos aprendan a no molestar, a respetar y a respetar el compañero*”; y Bully4 inicialmente sugiere soluciones centradas en acciones de la víctima: “*acusar con un adulto... ponerlo delante de niño juicioso*”, pero luego tras la insistencia de la interventora él plantea nuevas estrategias: “*¿Y qué otras cosas podríamos hacer? [...], ¿Qué otras cosas podrían hacer tú... o tus compañeros, que tú me decías que lo han hecho caer y todo eso?, ¿Qué podrían hacer para frenar eso? [...] ¿Qué otras cosas podrían hacer todos los niños de 4º? [...] Ayúdame a buscar más ideas*” (interv.). “*Acompañarlo en el recreo, que no esté solo*” (Bully4).

En las conversaciones de seguimiento individuales con los intimidadores, dos de ellos

expresaron que “*ya hemos jugado juntos, ya no volvimos a pelear*” (Bully2), “*algunas veces pues a cogidos y en física, ... por ejemplo, jugando trompo, he saltado lazo y muchas cosas más*” (Bully3), mientras que un tercero dijo que ha empezado a defenderlo “*Yo, yo lo he defendido cuando ellos lo tratan mal... Diciéndole a los otros que no lo traten mal o sino le digo a la profesora*” (Bully4). Bully1 dijo que había dejado de molestar a la víctima pero debido a una sanción por haberlo molestado antes: “*Pues como unas consecuencias de que nos suspendieron y eso, esto la profesora estableció una regla de que si que uno se quedara callado que, que siempre que lo molestaran le dijeran a la profesora*” (Bully1). En la segunda reunión entre intimidadores y víctima, los estudiantes aseguraron que habían jugado “banderita” con X y dieron lugares y fechas concretas. En la Tabla 2 se resumen los análisis de estas categorías.

Tabla 2. Resumen del análisis en las categorías de reconocimiento de la responsabilidad, empatía y generación de opciones

Categoría	Bully1	Bully2	Bully3	Bully4
Responsabilidad	Sólo reconoce su responsabilidad tras un cambio en el lenguaje de la interventora.	Reconoce su responsabilidad desde el comienzo.	Reconoce su responsabilidad pero la asume como consecuencia del comportamiento de X.	Reconoce su responsabilidad pero varía entre asumirla y dejarla en otros.
Empatía	Aunque reconoce emociones negativas en X, enfatiza en las positivas. Cuando reconoce emociones de X que son consecuencia de la intimidación, se justifica.	Reconoce emociones negativas en X y se identifica con él.	Reconoce emociones negativas en X.	Reconoce emociones negativas en X y se identifica con él.
Opciones	1. Acudir a autoridad. 2. No molesta por suspensión.	1. Soluciones difíciles de realizar como: ser amigos. 2. Juega con X.	1. Que X deje de provocar o castigar a los intimidadores. 2. Juega con X.	1. Soluciones centradas en X o acompañarlo. 2. Defiende a X de otros.

Discusión

Los resultados encontrados no son del todo concluyentes sobre la efectividad del Método de Preocupación Compartida. En especial, el método parece haber sido más efectivo con algunos intimidadores que con otros. Aquellos que fueron capaces de reconocer su responsabilidad en la intimidación pudieron demostrar más empatía hacia la víctima, participaron de manera más constructiva en las reuniones, generaron opciones constructivas en las que se reflejaba un deseo de cambiar la situación de la víctima y parecen haber contribuido a frenar la intimidación y a integrar a la víctima en sus juegos. En cambio, el único intimidador que tuvo dificultades para reconocer su responsabilidad fue quien más dificultades tuvo para asumir el resto del proceso. Él fue quien resaltó más las emociones positivas que las negativas de la víctima, demostrando menos empatía por la víctima que los demás. También, el único que indicó que ha frenado la intimidación debido a una sanción externa y no como resultado de una preocupación compartida y se negó a firmar el acuerdo final en un primer intento, aunque después aceptó hacerlo. Además, durante las reuniones, generó desorden constantemente y llegó a agredir directamente a la víctima aún en presencia de la interventora.

Es difícil establecer claramente la razón de la diferencia marcada entre los efectos del MPC en los distintos intimidadores. Es posible que las dificultades para reconocer su responsabilidad le hayan permitido a uno de ellos desentenderse de la situación de intimidación (es decir, no sentirse involucrado en ella), y por lo tanto, no mostrar especial interés ni en las emociones de la víctima ni en la solución del problema. Por otro lado, también es posible que la falta de empatía con la víctima sea lo que le dificulte reconocer su responsabilidad de un hecho al cual él no le ve consecuencias negativas, dificultando de nuevo, la generación de interés por la construcción de acuerdos. Algunos estudios muestran que los intimidadores suelen tener bajos niveles de empatía hacia las víctimas (Endresen y Olweus, 2001; Olweus, 1993). Sin embargo, todavía es necesario entender por qué los otros sí lograron

demostrar empatía y reconocer su contribución como lo buscaba el método.

Una posible explicación de las diferencias entre un intimidador y los otros tres puede ser que realmente cumplían roles distintos en el proceso. Christina Salmivalli y su grupo, en Finlandia, han identificado diferentes roles participativos que cumplen los actores y testigos de situaciones de intimidación. Además de las víctimas, Salmivalli, Lagerspetz, Björkvist, Österman y Kaukaiainen, (1996) han señalado los siguientes roles: 1) intimidadores (*bullies*), quienes toman la iniciativa de la intimidación; 2) asistentes, quienes se involucran en la intimidación después de que los intimidadores la inician; 3) reforzadores, contribuyen a la intimidación riéndose, haciendo barra, o simplemente sirviendo de audiencia; 4) defensores, se involucran para frenar la intimidación, defender a la víctima, consolarla o incluirla en sus grupos; 5) externos, quienes permanecen alejados y no se involucran en la situación ni sirven de audiencia. Es posible que quien no se involucró en el proceso sea el intimidador y que los otros tres sean asistentes que estaban participando solamente por presión de grupo y por quedar bien con el intimidador. En ese caso, es posible que el MPC sea más efectivo para unos (asistentes) que para otros (intimidadores).

Pikas (1989; 2002) señala que el método de Preocupación Compartida es realmente útil cuando la intimidación es en grupo, de varios hacia uno solo, debido a que el método rompe los mecanismos de presión social que llevan a algunos usualmente compasivos a abusar de otros. Sin embargo, es posible que esto sea cierto solamente para los asistentes, quienes rápidamente demostraron compasión en las reuniones individuales. En cambio, es posible que quienes inician y lideran la intimidación respondan más a un método más enfocado en la aplicación consistente de normas como los propuestos por Olweus (con normas del estilo: “aquí no se permite la intimidación”), justamente porque son ellos quienes muestran menos empatía hacia la víctima (Smith, Cowie y Sharp, 1994), tal y como lo señalaba el

mismo niño que mencionaba que había dejado de intimidar por la sanción que le habían impuesto. De hecho, es posible que el trabajo con el intimidador líder requiera de un tono más firme (por ejemplo, advirtiéndole que si no se cumplen los acuerdos en una reunión ésta será suspendida), especialmente cuando parezca querer mantener la intimidación. Valdría la pena analizar la posibilidad de ensayar y evaluar sistemáticamente una combinación de métodos, con un enfoque de preocupación compartida complementada con una aplicación consistente de normas. Podría considerarse, además, un trabajo más focalizado con quienes demuestran menos empatía con la víctima, buscando adicionalmente comprometer como aliados en el proceso a sus padres/madres de familia.

La implementación del MPC también permitió ver cómo al reunir niños con altos niveles de agresividad, sin importar que antes hayan mostrado interés por la intimidación, nos ponemos en riesgo de generar efectos iatrogénicos (es decir, a que hagamos más daño que si no hubiéramos hecho nada) (Arnold y Hughes, 1999; Dishion, McCord y Poulin, 1999). Al reunir a todos los intimidadores, éstos empezaron a reforzarse unos a otros las agresiones hechas y dichas, lo cual contribuyó a que la reunión se desordenara y a que la víctima fuera victimizada aún en este espacio que debería ser seguro, lo cual pone en peligro cualquier avance previo que se hubiera alcanzado. Esta dificultad podría superarse incluyendo, desde el inicio del proceso, a estudiantes prosociales (potenciales defensores según la clasificación de Salmivalli et al. 1996), que tengan dos roles: el rol explícito de garantes de los acuerdos construidos y de defensores de la víctima, y el rol implícito de reguladores sociales en casos de agresión o incumplimiento de las normas y acuerdos. En la segunda reunión entre intimidadores y víctima se asignaron roles a los intimidadores y funcionó muy bien, de modo que cabe pensar que con estudiantes prosociales podría ser mucho más efectivo. Esto también permitiría involucrar a terceros en el freno a la intimidación, lo cual puede aumentar la seguridad de la víctima, ya

que se ha observado que la intimidación cesa rápidamente tras la intervención de los testigos (Chaux, Bustamante, Castellanos, Chaparro y Jiménez, 2009; Hawkins, Pepler y Craig, 2001).

El proceso vivido también permitió identificar la importancia que juegan las competencias de manejo de grupo o, inclusive, competencias terapéuticas, de quien lidere la intervención. Por ejemplo, las preguntas de clarificación, claras y directas fueron fundamentales en el momento de explorar las emociones de víctimas e intimidadores, logrando que los estudiantes pasaran de respuestas tipo *“me sentí mal”*, a respuestas más específicas como *“pues a veces me sentí triste porque me estaban insultando”*. De igual manera, la asertividad de la interventora permitió que en momentos de alta agresión le pudiera llamar la atención a los intimidadores sin que éstos se sintieran agredidos e incómodos, lo cual hubiera podido poner en riesgo la continuación del proceso y la seguridad de la víctima, ya que ésta puede ser culpada por los intimidadores como la causante del *“regaño”*.

El MPC es un método que exige una gran cantidad de tiempo y preparación, por lo que teniendo en cuenta la carga docente de muchos profesores, sería difícil que ellos se encargaran de su implementación. Además, como se mencionó anteriormente, requiere de competencias terapéuticas que no hacen parte de la formación usual para ser docente. Debido a esto, se considera que una persona con formación en Psicología o en algún campo relacionado con la Psicología podría tener la formación ideal para manejar este tipo de procesos. Algunos colegios cuentan con psicólogos u orientadores en su planta. Otros, con apoyo externo, con practicantes de psicología o instituciones que prestan servicios de bienestar social. Sin embargo, muchos colegios no cuentan con este tipo de personal ni con apoyo externo, por lo que no es claro quién podría liderar estos procesos. Futuras investigaciones podrían explorar la posibilidad de diseñar y probar métodos más cortos y menos complejos que sean menos exigentes frente a

los requerimientos para su liderazgo, así como explorar posibles programas de capacitación a docentes específicos para el manejo de casos de intimidación.

Aunque varios de los intimidadores expresaron empatía con la víctima y dijeron tener un comportamiento amable con ella dentro y fuera de las reuniones, es posible que estos reportes sean la expresión de una deseabilidad social por parte de los estudiantes, quienes deseaban generar una impresión positiva en la interventora. Es posible que el niño que no expresó preocupación compartida por la víctima haya sido el único dispuesto a mencionar sus emociones verdaderas. Aunque no se puede descartar esta opción, nos inclinamos por creer en lo que mencionaron, especialmente porque los reportes que hicieron de los eventos incluyeron detalles consistentes de espacios y tiempos que difícilmente podrían haber sido inventados. Además, sus comportamientos durante algunas de las reuniones no demostraban mucho interés por dejar una impresión positiva en la interventora. En todo caso, la evaluación no incluyó observaciones directas de las interacciones de los participantes en contextos diferentes a los espacios de la intervención, como por ejemplo, en recreos, por lo que no se tiene evidencia para confirmar los cambios reportados por ellos.

Por otro lado, antes de iniciar el MPC, los niños ya habían sido sancionados por la intimidación, y esta sanción tuvo efectos en la respuesta de por lo menos uno de los intimidadores. Es posible que aunque no lo hayan explicitado, los otros intimidadores también hayan disminuido la intimidación debido a esa sanción y no a una preocupación compartida. De igual manera, el hecho de que los niños ya estuvieran participando en un programa que les brinda conocimiento y busca desarrollar competencias para frenar la intimidación hace que estos resultados sean diferentes a los que se podrían dar en una situación sin el programa, por lo que es necesario replicar esta evaluación de manera aislada. Esto sucedió porque el caso fue identificado justamente en un grupo que

hacía parte de la intervención que se estaba realizando.

A pesar de que este Método mostró ciertos efectos con algunos intimidadores, es posible que la situación sea distinta con niñas intimidadoras. Se ha observado que en las niñas predomina la intimidación relacional, en la cual en vez de hacer daño físico se busca dañar las relaciones a través de los chismes y la exclusión (Crick y Grotpeter, 1995), y la indirecta, en la cual se hace daño a la persona sin que ésta se entere de quién la está agrediendo (Österman, Björkqvist, Lagerspetz et al. 1998). Es importante realizar nuevas investigaciones que permitan comprobar la efectividad del método en niñas.

Finalmente, otras limitaciones importantes del estudio fueron que la muestra fue muy pequeña pues pertenecía a un contexto muy particular. Además, que el Método se aplicó solamente ante un caso y en la última reunión con todo el grupo no se logró completar. Todo esto disminuye la capacidad de generalizar estos resultados. Es necesario ampliar la evaluación a un número mayor de casos, contextos y grupos para poder obtener resultados más confiables.

A través de los relatos de la víctima se puede observar ciertos cambios en las actitudes y la conducta de los intimidadores. Sin embargo, esta evaluación no permitió observar si estos resultados se mantienen a largo plazo. Las evaluaciones hechas previamente (Smith, Cowie y Sharp, 1994) muestran que es difícil que estos resultados se mantengan sin el acompañamiento de otras estrategias de prevención o de intervención. Futuras investigaciones deberán analizar las mejores maneras de combinar la prevención, antes de que se den los casos, con el manejo de los casos de intimidación escolar que ya han aparecido.

Dado que varias de las limitaciones de este estudio son comunes también a las evaluaciones previas del MPC, se considera que el Método todavía está sin ser validado de manera concluyente. Sin embargo, los indicios de este estudio y de otros son suficientemente relevantes como para considerar que es importante seguir ensayando el Método, incluyendo posibles

variaciones e innovaciones, como la inclusión de testigos defensores en el proceso, y evaluando sus efectos de manera cada vez más amplia y controlada.

Referencias

- Arnold, M. y Hughes, J. (1999). First do no harm: Adverse effects of grouping deviant youth for skills training. *Journal of School Psychology, 37*, 99-115.
- Brendgen, M., Warner, B., Vitaro, F., Bukowski, W. y Tremblay, R. (2007). Verbal abuse by the teacher during childhood and academic, behavioral, and emotional adjustment in young adulthood. *Journal of Educational Psychology 99*, 1, 26-38
- Burgess, A.W., Garbarino, C., y Carlson, M.I. (2006). Pathological teasing and bullying turned deadly: Shooters and suicide. *Victims & Offenders, 1*, 1 – 14.
- Chaux, E. (2007) Aulas en Paz: A multicomponent program for the promotion of peaceful relationships and citizenship competencies. *Conflict Resolution Quarterly 25*, 79-86.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Chaparro, M.P. y Jiménez, M. (2009). Intimidación escolar y el rol de los testigos. En: G.I. Rodríguez (Ed.), *Educación en valores y ciudadanía desde una perspectiva práctica* (pp.83-98). Bogotá: Santa María.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M. y Mejía, M.I. (2007). *Kit Papaz para el manejo de la intimidación escolar*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Chaux, E., Molano, A. y Podlesky, P. (en prensa). Community violence, socio-economic conditions, socio-emotional competences and bullying. *Aggressive Behavior*.
- Craig, W. y Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. En: C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal y V. Barnekow Rasmussen. (Eds.), *Young people's health in context: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey* (pp. 133-144). Copenhagen: World Health Organization.
- Crick, N. y Grotpeter, J. (1995) Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Cross, D., Hall, M., Hamilton, G., Pintabona, Y. y Erceg, E. (2004). Australia: the Friendly Schools Project. En P. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (pp. 187-210). New York: Cambridge University Press.
- Dishion, T. J., McCord, J., y Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist, 54*, 755-761.
- Endresen, I.M. y Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. En A.C. Bohart y D.J. Stipek (Eds.), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society* (pp. 147-165). Washington, DC, US: APA.
- Frey, K., Hirschstein, M., Snell, J., Van Schoiack, L., MacKenzie, E. y Broderick, C. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the Steps to Respect program. *Developmental Psychology, 41*, 479-490.
- Gladstone, G., Parker, G. y Malhi, G. (2006) Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 194*, 201-208.
- Hawkins, D., Pepler, D. y Craig, W. (2001) Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social development, 10*, 512-527.
- Moore, C. (2003). *Practical strategies for resolving conflict*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Olweus, D. (1993) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Barcelona: Morata.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Landau, S., Fraçzek, A. y Caprara, G. (1998). Cross-cultural evidence

- of female indirect aggression. *Aggressive Behavior*; 24, 1-8.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. (2004). SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain. En P. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (pp. 167-185). New York: Cambridge University Press.
- Pepler, D. (2007) *Bullying, qué es, causas, consecuencias, dinámicas grupales*. Conferencia presentada en el Foro de Intimidación Escolar, Universidad de los Andes, Bogotá.
- Pepler, D., Smith, P. y Rigby, K. (2004) Looking back and looking forward: implications for making interventions work effectively. En P. Smith, D. Pepler, y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (pp. 125-139). New York: Cambridge University Press.
- Pikas, A. (1989) The Common Concern Method for the treatment of mobbing. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (pp. 91-104). Londres: David Fulton.
- Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, 23, 307-326.
- Pikas, A. (2004) *La méthode d'intérêt commun (MIC): intervenir stratégiquement auprès des intimidateurs et de leurs victims*. SCRASSC : Monteregie.
- Ramos, C., Nieto, A. y Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia* 1, 36-56.
- Rigby, K., Smith, P. y Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: key issues. En P. Smith, D. Pepler, y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (pp. 1-12). New York: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M. y Sinisammal, M. (2004). Targeting the group as a whole: the Finnish anti-bullying intervention. En P. Smith, D. Pepler, y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (pp. 251-273). New York: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Smith, P., Cowie, H. y Sharp, S. (1994) Working directly with pupils involved in bullying situations. En P. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 193-212). Londres: Routledge.
- Smith, P., Pepler, D. y Rigby, K. (2004). *Bullying in schools. How successful can interventions be?* New York: Cambridge University Press.
- Smith, P., Sharp, S., Eslea, M. y Thompson, D. (2004). England: the Sheffield project. En P. Smith, D. Pepler, y K. Rigby. (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (pp. 99-123). New York: Cambridge University Press.
- Torrego, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Tyler, K. (1998). A comparison of the No Blame Approach to bullying and the Ecosistemic Approach to changing problem behaviour at school. *Pastoral Care*, 16, 26-32.

