

## INDICE

1. [CARTA DE ENTREGA](#)
2. [CESION DE DERECHOS](#)
3. [ANEXOS](#)
4. [TESIS](#)



# Corporación Universitaria de la Costa

## ENTREGA DEL TRABAJO DE GRADO Y AUTORIZACIÓN DE SU USO A FAVOR DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA

Yo, MARGARET SULAY CAMPO DIAZ, mayor de edad, identificado con la cédula de ciudadanía N° 32792750, de BARRANQUILLA, actuando en nombre propio, en mi calidad de autor del trabajo de tesis, monografía o trabajo de grado denominado:

MODELO TEÓRICO COMPRENSIVO DE LA VIVENCIA DEL BULLYING EN VÍCTIMAS Y AGRESORES A PARTIR DEL JUEGO DE ROL (RPG): UN ESTUDIO DE NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 7 Y 9 AÑOS, DE NIVEL SOCIOECONÓMICO ALTO Y BAJO EN BARRANQUILLA, hago entrega del ejemplar respectivo y de sus anexos de ser el caso, en formato digital o electrónico (CD ROM) y autorizo a la CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA, para que en los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia, utilice y use en todas sus formas, los derechos patrimoniales de reproducción, comunicación pública, transformación y distribución (alquiler, préstamo público e importación) que me corresponden como creador de la obra objeto del presente documento.

PARÁGRAFO: La presente autorización se hace extensiva no sólo a las facultades y derechos de uso sobre la obra en formato o soporte material, sino también para formato virtual, electrónico, digital, óptico, usos en red, Internet, extranet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

El AUTOR - ESTUDIANTES, manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y la realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de su exclusiva autoría y detenta la titularidad ante la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, EL ESTUDIANTE - AUTOR, asumirá toda la responsabilidad, y saldrá en defensa de los derechos aquí autorizados; para todos los efectos, la Universidad actúa como un tercero de buena fe.

Para constancia se firma el presente documento en dos (02) ejemplares del mismo valor y tenor, en Barranquilla D.E.I.P., a los 31 días del mes de Mayo de Dos Mil 2012.

### EL AUTOR - ESTUDIANTE.

(Firma).....*Margaret Campo Díaz*

Nombre: Margaret Campo Díaz

C.C. N° 32792750 de Barranquilla



# Corporación Universitaria de la Costa

## ENTREGA DEL TRABAJO DE GRADO Y AUTORIZACIÓN DE SU USO A FAVOR DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA

Yo, CONSUELO HERNÁNDEZ ARROYABE, mayor de edad, identificado con la cédula de ciudadanía N°40419177, de PUERTO LÓPEZ (META), actuando en nombre propio, en mi calidad de autor del trabajo de tesis, monografía o trabajo de grado denominado:

MODELO TEÓRICO COMPRENSIVO DE LA VIVENCIA DEL BULLYING EN VÍCTIMAS Y AGRESORES A PARTIR DEL JUEGO DE ROL (RPG): UN ESTUDIO DE NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 7 Y 9 AÑOS, DE NIVEL SOCIOECONÓMICO ALTO Y BAJO EN BARRANQUILLA. hago entrega del ejemplar respectivo y de sus anexos de ser el caso, en formato digital o electrónico (CD ROM) y autorizo a la CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA, para que en los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia, utilice y use en todas sus formas, los derechos patrimoniales de reproducción, comunicación pública, transformación y distribución (alquiler, préstamo público e importación) que me corresponden como creador de la obra objeto del presente documento.

PARÁGRAFO: La presente autorización se hace extensiva no sólo a las facultades y derechos de uso sobre la obra en formato o soporte material, sino también para formato virtual, electrónico, digital, óptico, usos en red, Internet, extranet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

El AUTOR - ESTUDIANTES, manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y la realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de su exclusiva autoría y detenta la titularidad ante la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, EL ESTUDIANTE - AUTOR, asumirá toda la responsabilidad, y saldrá en defensa de los derechos aquí autorizados; para todos los efectos, la Universidad actúa como un tercero de buena fe.

Para constancia se firma el presente documento en dos (02) ejemplares del mismo valor y tenor, en Barranquilla D.E.I.P., a los 31 días del mes de Mayo de Dos Mil doce 2012.

### EL AUTOR - ESTUDIANTE.

(Firma).

Nombre: Consuelo Hernández Arroyabe  
C.C. 40419177 N° de Puerto López (Meta)



# Corporación Universitaria de la Costa

## ENTREGA DEL TRABAJO DE GRADO Y AUTORIZACIÓN DE SU USO A FAVOR DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA

Yo, DAYAN ESCORCIA ESCORCIA, mayor de edad, identificado con la cédula de ciudadanía N° 22534297, de SOLEDAD (ATL.), actuando en nombre propio, en mi calidad de autor del trabajo de tesis, monografía o trabajo de grado denominado:

MODELO TEÓRICO COMPRENSIVO DE LA VIVENCIA DEL BULLYING EN VÍCTIMAS Y AGRESORES A PARTIR DEL JUEGO DE ROL (RPG): UN ESTUDIO DE NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 7 Y 9 AÑOS, DE NIVEL SOCIOECONÓMICO ALTO Y BAJO EN BARRANQUILLA, hago entrega del ejemplar respectivo y de sus anexos de ser el caso, en formato digital o electrónico (CD ROM) y autorizo a la CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA, para que en los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia, utilice y use en todas sus formas, los derechos patrimoniales de reproducción, comunicación pública, transformación y distribución (alquiler, préstamo público e importación) que me corresponden como creador de la obra objeto del presente documento.

PARÁGRAFO: La presente autorización se hace extensiva no sólo a las facultades y derechos de uso sobre la obra en formato o soporte material, sino también para formato virtual, electrónico, digital, óptico, usos en red, Internet, extranet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

El AUTOR - ESTUDIANTES, manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y la realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de su exclusiva autoría y detenta la titularidad ante la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, EL ESTUDIANTE - AUTOR, asumirá toda la responsabilidad, y saldrá en defensa de los derechos aquí autorizados; para todos los efectos, la Universidad actúa como un tercero de buena fe.

Para constancia se firma el presente documento en dos (02) ejemplares del mismo valor y tenor, en Barranquilla D.E.I.P., a los 31 días del mes de Mayo de Dos Mil doce 2012.

### EL AUTOR - ESTUDIANTE.

(Firma). Dayan Escorcía Escorcía  
Nombre: Dayan Escorcía Escorcía  
C.C. 22534297 N° de Soledad Atl.



**Corporación Universitaria de la Costa**  
**CESIÓN DERECHOS DE AUTOR DEL TRABAJO DE GRADO**  
**A FAVOR DE LA**  
**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA**

Yo, CONSUELO HERNÁNDEZ ARROYABE manifiesto en este documento mi voluntad de ceder a la Corporación Universitaria de la Costa los derechos patrimoniales, consagrados en el artículo 72 de la Ley 23 de 1982, del trabajo final de grado denominado MODELO TEÓRICO COMPRENSIVO DE LA VIVENCIA DEL BULLYING EN VÍCTIMAS Y AGRESORES A PARTIR DEL JUEGO DE ROL (RPG): UN ESTUDIO DE NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 7 Y 9 AÑOS, DE NIVEL SOCIOECONÓMICO ALTO Y BAJO EN BARRANQUILLA, producto de mi actividad académica para optar el título de PSICÓLOGA en la Corporación Universitaria de la Costa, entidad académica sin ánimo de lucro, queda por lo tanto facultada para ejercer plenamente los derechos anteriormente cedidos en su actividad ordinaria de investigación, docencia y publicación. La cesión otorgada se ajusta a lo que establece la Ley 23 de 1982. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca Central de la Corporación Universitaria de la Costa, CUC.

Consuelo Hernández A  
NOMBRE

40419177  
CÉDULA

  
FIRMA

Barranquilla, D.E.I.P., a los 31 días del mes de Mayo de 2012.

"Los derechos de autor recaen sobre las obras científicas, literarias y artísticas en las cuales se comprenden las creaciones del espíritu en el campo científico, literario y artístico, cualquiera que sea el modo o forma de expresión y cualquiera que sea su destinación, tales como: los libros, folletos y otros escritos; las conferencias, alocuciones, sermones y otras obras de la misma naturaleza; las obras dramáticas o dramático-musicales; las obras coreográficas y las pantonimias; las composiciones musicales con letra o sin ella; las obras cinematográficas a las cuáles se asimilan las obras expresadas por procedimiento análogo a la cinematografía, inclusive los videogramas, las obras de dibujo, pintura, arquitectura, escultura, grabado, litografía; las obras fotográficas a las cuales se asimilan las expresas por procedimiento análogo o la fotografía; las obras de artes plásticas; las ilustraciones, mapas, planos, croquis y obras plásticas relativas a la geografía, a la topografía, a la arquitectura o a las ciencias, en fin, toda producción del dominio científico, literario o artístico que puedan producirse o definirse por cualquier forma de impresión o de reproducción, por fonografía o radiotelefonía o cualquier otro medio conocido o por conocer". (artículo 2 de la Ley 23 de 1982).



**Corporación Universitaria de la Costa**  
**CESIÓN DERECHOS DE AUTOR DEL TRABAJO DE GRADO**  
**A FAVOR DE LA**  
**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA**

Yo, DAYAN ESCORCIA ESCORCIA manifiesto en este documento mi voluntad de ceder a la Corporación Universitaria de la Costa los derechos patrimoniales, consagrados en el artículo 72 de la Ley 23 de 1982, del trabajo final de grado denominado MODELO TEÓRICO COMPRENSIVO DE LA VIVENCIA DEL BULLYING EN VÍCTIMAS Y AGRESORES A PARTIR DEL JUEGO DE ROL (RPG): UN ESTUDIO DE NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 7 Y 9 AÑOS, DE NIVEL SOCIOECONÓMICO ALTO Y BAJO EN BARRANQUILLA, producto de mi actividad académica para optar el título de PSICÓLOGA en la Corporación Universitaria de la Costa, entidad académica sin ánimo de lucro, queda por lo tanto facultada para ejercer plenamente los derechos anteriormente cedidos en su actividad ordinaria de investigación, docencia y publicación. La cesión otorgada se ajusta a lo que establece la Ley 23 de 1982. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca Central de la Corporación Universitaria de la Costa, CUC.

Dayan Escorcía Escorcía  
NOMBRE

22534297  
CÉDULA

Dayan Escorcía Escorcía  
FIRMA

Barranquilla, D.E.I.P., a los 31 días del mes de Mayo de 2012.

"Los derechos de autor recaen sobre las obras científicas, literarias y artísticas en las cuales se comprenden las creaciones del espíritu en el campo científico, literario y artístico, cualquiera que sea el modo o forma de expresión y cualquiera que sea su destinación, tales como: los libros, folletos y otros escritos; las conferencias, alocuciones, sermones y otras obras de la misma naturaleza; las obras dramáticas o dramático-musicales; las obras coreográficas y las pantonimias; las composiciones musicales con letra o sin ella; las obras cinematográficas a las cuáles se asimilan las obras expresadas por procedimiento análogo a la cinematografía, inclusive los videogramas, las obras de dibujo, pintura, arquitectura, escultura, grabado, litografía; las obras fotográficas a las cuales se asimilan las expresas por procedimiento análogo o la fotografía; las obras de artes plásticas; las ilustraciones, mapas, planos, croquis y obras plásticas relativas a la geografía, a la topografía, a la arquitectura o a las ciencias, en fin, toda producción del dominio científico, literario o artístico que puedan producirse o definirse por cualquier forma de impresión o de reproducción, por fonografía o radiotelefonía o cualquier otro medio conocido o por conocer". (artículo 2 de la Ley 23 de 1982).



**Corporación Universitaria de la Costa**  
**CESIÓN DERECHOS DE AUTOR DEL TRABAJO DE GRADO**  
**A FAVOR DE LA**  
**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA**

Yo, MARGARET CAMPO DIAZ manifiesto en este documento mi voluntad de ceder a la Corporación Universitaria de la Costa los derechos patrimoniales, consagrados en el artículo 72 de la Ley 23 de 1982, del trabajo final de grado denominado MODELO TEÓRICO COMPRENSIVO DE LA VIVENCIA DEL BULLYING EN VÍCTIMAS Y AGRESORES A PARTIR DEL JUEGO DE ROL (RPG): UN ESTUDIO DE NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 7 Y 9 AÑOS,

DE NIVEL SOCIOECONÓMICO ALTO Y BAJO EN BARRANQUILLA, producto de mi actividad académica para optar el título de PSICÓLOGA en la Corporación Universitaria de la Costa, entidad académica sin ánimo de lucro, queda por lo tanto facultada para ejercer plenamente los derechos anteriormente cedidos en su actividad ordinaria de investigación, docencia y publicación. La cesión otorgada se ajusta a lo que establece la Ley 23 de 1982. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca Central de la Corporación Universitaria de la Costa, CUC.

Margaret Campo Díaz  
NOMBRE

32792750  
CÉDULA

Margaret Campo Díaz  
FIRMA

Barranquilla, D.E.I.P., a los 31 días del mes de Mayo de 2012.

"Los derechos de autor recaen sobre las obras científicas, literarias y artísticas en las cuales se comprenden las creaciones del espíritu en el campo científico, literario y artístico, cualquiera que sea el modo o forma de expresión y cualquiera que sea su destinación, tales como: los libros, folletos y otros escritos; las conferencias, alocuciones, sermones y otras obras de la misma naturaleza; las obras dramáticas o dramático-musicales; las obras coreográficas y las pantonimias; las composiciones musicales con letra o sin ella; las obras cinematográficas a las cuáles se asimilan las obras expresadas por procedimiento análogo a la cinematografía, inclusive los videogramas, las obras de dibujo, pintura, arquitectura, escultura, grabado, litografía; las obras fotográficas a las cuales se asimilan las expresas por procedimiento análogo o la fotografía; las obras de artes plásticas; las ilustraciones, mapas, planos, croquis y obras plásticas relativas a la geografía, a la topografía, a la arquitectura o a las ciencias, en fin, toda producción del dominio científico, literario o artístico que puedan producirse o definirse por cualquier forma de impresión o de reproducción, por fonografía o radiotelefonía o cualquier otro medio conocido o por conocer". (artículo 2 de la Ley 23 de 1982).

**ANEXO 1**  
**CARTA DE ENTREGA Y AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO DE TESIS Y TRABAJOS DE GRADO**

Barranquilla, Fecha

Marque con una X

Tesis

Trabajo de Grado

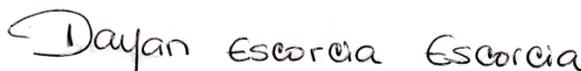
Yo **DAYAN ESCORCIA ESCORCIA**, identificado con C.C. No. **22534297**, actuando en nombre propio y como autor de la tesis y/o trabajo de grado titulado **MODELO TEÓRICO COMPRENSIVO DE LA VIVENCIA DEL BULLYING EN VÍCTIMAS Y AGRESORES A PARTIR DEL JUEGO DE ROL (RPG): UN ESTUDIO DE NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 7 Y 9 AÑOS, DE NIVEL SOCIOECONÓMICO ALTO Y BAJO EN BARRANQUILLA**, presentado y aprobado en el año 2012 como requisito para optar al título de PASICOLOGA, hago entrega del ejemplar respectivo y de sus anexos de ser el caso, en formato digital o electrónico (DVD) y autorizo a la CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA, para que en los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia, utilice y use en todas sus formas, los derechos patrimoniales de reproducción, comunicación pública, transformación y distribución (alquiler, préstamo público e importación) que me corresponden como creador de la obra objeto del presente documento.

Y autorizo a la Unidad de información, para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Corporación Universitaria de la Costa, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en la página Web de la Facultad, de la Unidad de información, en el repositorio institucional y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la institución y Permita la consulta, la reproducción, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato DVD o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

El AUTOR - ESTUDIANTES, manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y la realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de su exclusiva autoría y detenta la titularidad ante la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, EL ESTUDIANTE - AUTOR, asumirá toda la responsabilidad, y saldrá en defensa de los derechos aquí autorizados; para todos los efectos, la Universidad actúa como un tercero de buena fe. Para constancia se firma el presente documento en dos (02) ejemplares del mismo valor y tenor, en Barranquilla D.E.I.P., a los 31 días del mes de Mayo de Dos Mil 2012.

DAYAN ESCORCIA ESCORCIA



**FIRMA**

**ANEXO 1**  
**CARTA DE ENTREGA Y AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO DE TESIS Y TRABAJOS DE GRADO**

Barranquilla, Fecha

Marque con una X

Tesis

Trabajo de Grado

Yo **CONSUELO HERNANDEZ ARROYABE**, identificado con C.C. No. **40419177**, actuando en nombre propio y como autor de la tesis y/o trabajo de grado titulado **MODELO TEÓRICO COMPRENSIVO DE LA VIVENCIA DEL BULLYING EN VÍCTIMAS Y AGRESORES A PARTIR DEL JUEGO DE ROL (RPG): UN ESTUDIO DE NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 7 Y 9 AÑOS, DE NIVEL SOCIOECONÓMICO ALTO Y BAJO EN BARRANQUILLA**, presentado y aprobado en el año 2012 como requisito para optar al título de PASICOLOGA, hago entrega del ejemplar respectivo y de sus anexos de ser el caso, en formato digital o electrónico (DVD) y autorizo a la CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA, para que en los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia, utilice y use en todas sus formas, los derechos patrimoniales de reproducción, comunicación pública, transformación y distribución (alquiler, préstamo público e importación) que me corresponden como creador de la obra objeto del presente documento.

Y autorizo a la Unidad de información, para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Corporación Universitaria de la Costa, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en la página Web de la Facultad, de la Unidad de información, en el repositorio institucional y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la institución y Permita la consulta, la reproducción, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato DVD o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

El AUTOR - ESTUDIANTES, manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y la realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de su exclusiva autoría y detenta la titularidad ante la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, EL ESTUDIANTE - AUTOR, asumirá toda la responsabilidad, y saldrá en defensa de los derechos aquí autorizados; para todos los efectos, la Universidad actúa como un tercero de buena fe. Para constancia se firma el presente documento en dos (02) ejemplares del mismo valor y tenor, en Barranquilla D.E.I.P., a los 31 días del mes de Mayo de Dos Mil 2012.

**CONSUELO HERNANDEZ ARROYABE**



**FIRMA**

**ANEXO 1**  
**CARTA DE ENTREGA Y AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO DE TESIS Y TRABAJOS DE GRADO**

Barranquilla, Fecha

Marque con una X

Tesis

Trabajo de Grado

Yo **MARGARET CAMPO DIAZ**, identificado con C.C. No. **32792750**, actuando en nombre propio y como autor de la tesis y/o trabajo de grado titulado **MODELO TEÓRICO COMPRENSIVO DE LA VIVENCIA DEL BULLYING EN VÍCTIMAS Y AGRESORES A PARTIR DEL JUEGO DE ROL (RPG): UN ESTUDIO DE NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 7 Y 9 AÑOS, DE NIVEL SOCIOECONÓMICO ALTO Y BAJO EN BARRANQUILLA**, presentado y aprobado en el año 2012 como requisito para optar al título de PASICOLOGA, hago entrega del ejemplar respectivo y de sus anexos de ser el caso, en formato digital o electrónico (DVD) y autorizo a la CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA, para que en los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia, utilice y use en todas sus formas, los derechos patrimoniales de reproducción, comunicación pública, transformación y distribución (alquiler, préstamo público e importación) que me corresponden como creador de la obra objeto del presente documento.

Y autorizo a la Unidad de información, para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Corporación Universitaria de la Costa, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en la página Web de la Facultad, de la Unidad de información, en el repositorio institucional y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la institución y Permita la consulta, la reproducción, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato DVD o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

El AUTOR - ESTUDIANTES, manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y la realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de su exclusiva autoría y detenta la titularidad ante la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, EL ESTUDIANTE - AUTOR, asumirá toda la responsabilidad, y saldrá en defensa de los derechos aquí autorizados; para todos los efectos, la Universidad actúa como un tercero de buena fe. Para constancia se firma el presente documento en dos (02) ejemplares del mismo valor y tenor, en Barranquilla D.E.I.P., a los 31 días del mes de Mayo de Dos Mil 2012.

**MARGARET CAMPO DIAZ**

*Margaret Campo Diaz*

**FIRMA**

**ANEXO 2**  
**F ORMULARIO DE LA DESCRIPCIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO**

**TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS O TRABAJO DE GRADO:**

MODELO TEÓRICO COMPRENSIVO DE LA VIVENCIA DEL *BULLYING* EN VÍCTIMAS Y AGRESORES A PARTIR DEL JUEGO DE ROL (*RPG*): UN ESTUDIO DE NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 7 Y 9 AÑOS, DE NIVEL SOCIOECONÓMICO ALTO Y BAJO EN BARRANQUILLA

AUTOR AUTORES

**Apellidos Completos**

CAMPO DIAZ

ESCORCIA ESCORCIA

HERNANDEZ ARROYABE

**Nombres Completos**

MARGARET SULAY

DAYAN ELENA

CONSUELO

DIRECTOR (ES)

**Apellidos Completos**

PUELLO SCARPATI

**Nombres Completos**

MILDRED

JUADO (S)

**Apellidos Completos**

TURBAY ILLUECA

**Nombres Completos**

MARCO

ASESORA (ES) O CODIRECTOR

**Apellidos Completos**

MARTINEZ GONZALEZ

**Nombres Completos**

MARINA BEGOÑA

TRABAJO PARA OPTAR AL TITULO DE: PSICÓLOGAS

PROGRAMA: Pregrado   X   Especialización \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL PROGRAMA:   PSICOLOGÍA  .

**CIUDAD:** Barranquilla **AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO:** 2012

**NÚMERO DE PÁGINAS** 77

**TIPO DE ILUSTRACIONES:**

Ilustraciones  Planos   
Láminas  Mapas   
Retratos  Fotografías   
Tablas, gráficos y diagramas

**MATERIAL ANEXO** (Vídeo, audio, multimedia o producción electrónica):

Duración del audiovisual: \_\_\_\_\_ minutos.

Número de casetes de vídeo: \_\_\_\_\_ Formato: VHS \_\_\_\_\_ Beta Max \_\_\_\_\_ 3/4 \_\_\_\_\_ Beta Cam \_\_\_\_\_

Mini DV \_\_\_\_\_ DV Cam \_\_\_\_\_ DVC Pro \_\_\_\_\_ Vídeo 8 \_\_\_\_\_ Hi 8 \_\_\_\_\_

Otro. Cuál? \_\_\_\_\_

Sistema: Americano NTSC \_\_\_\_\_ Europeo PAL \_\_\_\_\_ SECAM \_\_\_\_\_

**Número de casetes de audio:** \_\_\_\_\_

**Número de archivos dentro del DVD** (En caso de incluirse un DVD diferente al trabajo de grado): \_\_\_\_\_

**PREMIO O DISTINCIÓN** (*En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial*):

---

**DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:** Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. (*En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Unidad de Procesos Técnicos de la Unidad de información en el correo biblioteca@cuc.edu.co, donde se les orientará*).

**ESPAÑOL INGLÉS**

<b>ESPAÑOL</b>	<b>INGLES</b>
INFANCIA	CHILD HOOD
BULLYING	BULLYING
TEORÍA FUNDADA	ESTABLISH THEORY
JUEGO DE ROL (RPG)	ROLE PLAY GAME

**RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS:**(Máximo 250 palabras-1530 caracteres):

**RESUMEN**

Este trabajo tuvo como objetivo comprender la vivencia cotidiana del *bullying* en niños víctimas y agresores a partir del juego de rol (RPG) y haciendo uso de los aspectos teórico-metodológicos de la teoría fundamentada. En el estudio participaron 25 niños y niñas de instituciones educativas de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad Barranquilla, involucrados en situaciones de *bullying*. La teoría fundamentada permite hacer un proceso de de codificación a partir de la narrativa de los niños durante el juego de manera que a través de un proceso inductivo se genera una teoría comprensiva del fenómeno particular estudiado.

El proceso de codificación permitió construir las categorías conceptuales que conforman el modelo comprensivo sobre el fenómeno de *bullying* vivido por los niños participantes.

Los resultados señalan que los niños víctimas se identifican a sí mismos con seres presa y manifiestan constantes conductas de huida. Sin embargo al sentirse frustrados reaccionan

violentamente, pero tienden a paliar la hostilidad de su acto, cambiándolo por acciones de agresión leve. Los niños agresores, tienden a identificarse con seres fuertes y predadores, presentando el mayor número de conductas agresivas, así como el mayor número de agresiones físicas fuertes y dañinas.

## **ABSTRACT**

The objective of this work is to understand the daily living of bullying in kids, victims and aggressors, using the Role play game (R.P.G) and taking into account the theoretic methodologic aspects of the established theory. 25 boys and girls from schools of high and low social economical levels from Barranquilla participated in this investigation. The theoretic methodologic let us to do a codification process taking into consideration the narrative of the kids during the game, so that a comprehensive theory of the particular case is generated through the inductive process.

The process of codification let us build the different conceptual categories with content the main elements about the bullying lived for the participants involved.

The results show that victims identified themselves as wild animals and they constantly show behaviors of scape. However, when they feel frustrated they act aggressively and they usually justify their behavior changing it for weak aggressions actions. The aggressors usually identify themselves as strong and predator's beings, showing the higher number of aggressive behaviors and, at the same time, the higher number strong physical aggressions.

VIVENCIA DE BULLYING Y JUEGO DE ROL

**Modelo teórico comprensivo de la vivencia del *bullying* en víctimas y agresores  
a partir del juego de rol (*rpg*): un estudio de niños y niñas entre 7 y 9 años,  
de nivel socioeconómico alto y bajo en Barranquilla**

**Margaret Campo, Dayan Escorcía y Consuelo Hernández**

**Asesora**

**Marina Begoña Martínez González**

**Corporación Universitaria de la Costa**

**Facultad de Psicología**

**Barranquilla**

**2012**

### **Agradecimientos**

Queremos aprovechar esta oportunidad para expresar nuestro más sincero agradecimiento a nuestros esposos, hijos y padres que con su esfuerzo y dedicación siempre estuvieron apoyándonos en todo momento.

De manera muy especial, por su paciencia y asesoramiento a la psicóloga Marina Begoña Martínez González quien estuvo presente en todo momento como persona y como profesional siempre apoyándonos en cada una de las fases de trabajo de grado.

Finalmente agradecer a las compañeras de grupo quien en todo momento siempre estuvimos apoyándonos, y en gran medida brindándonos una directa comunicación, comprensión y aprecio.

**Aprobación del profesorado de la Facultad de Psicología  
en cumplimiento de los requisitos exigidos  
para optar por el título de Psicólogas**

Nota de aceptación

---

---

---

---

**Jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

## Tabla de Contenido

Resumen .....	5
Planteamiento del Problema .....	7
Justificación.....	10
Objetivos .....	12
Objetivo General .....	12
Objetivos Específicos .....	12
Marco Teórico .....	13
El mundo del niño y sus relaciones.....	13
Las relaciones con los otros significativos .....	14
El <i>bullying</i> y la relación de pares .....	16
Interaccionismo Simbólico para la comprensión del <i>bullying</i> .....	21
Teoría fundada.....	23
El juego y su relación con el desarrollo infantil.....	26
El juego de rol .....	28
Utilización del juego de rol en investigaciones sobre la infancia .....	32
Método .....	35
Participantes .....	35
Muestra.....	37
Diseño.....	38
Técnica e instrumentos.....	38
Procedimiento.....	39
Resultados .....	44
Resultados del primer objetivo específico.....	44
Análisis de las sesiones desarrolladas con niños de nivel socioeconómico alto. ....	44
Análisis de las sesiones desarrolladas con niños de nivel socioeconómico bajo .....	50
Resultados segundo objetivo específico.....	54
Resultados del tercer objetivo específico. ....	55
Resultados del cuarto objetivo específico .....	57
Conclusiones .....	60
Referencias Bibliográficas .....	63
Anexos.....	69

### Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo comprender la vivencia cotidiana del *bullying* en niños víctimas y agresores a partir del juego de rol (RPG) y haciendo uso de los aspectos teórico-metodológicos de la teoría fundamentada. En el estudio participaron 25 niños y niñas de instituciones educativas de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad Barranquilla, involucrados en situaciones de *bullying*. El proceso de codificación permitió construir las categorías conceptuales que contienen los principales elementos en relación con el fenómeno de *bullying* vivido por los niños participantes.

Los resultados señalan que los niños víctimas se identifican a sí mismos con seres presa y manifiestan constantes conductas de huida. Sin embargo al sentirse frustrados reaccionan violentamente, pero tienden a paliar la hostilidad de su acto, cambiándolo por acciones de agresión leve. Los niños agresores, tienden a identificarse con seres fuertes y predadores, presentando el mayor número de conductas agresivas, así como el mayor número de agresiones físicas fuertes y dañinas. Generalmente estos niños atacan primero, no necesariamente como reacción a una ofensa. Se encontraron diferencias en lo referente al género, de manera que las niñas agresoras se identifican con seres de mayor belleza física, sin importarles la connotación de presa o predador. Las niñas fueron más elaboradas en la agresión, recurriendo a la agresión psicológica y a las conductas asertivas en mayor medida que los varones.

*Palabras clave:* Infancia; *Bullying*; Teoría fundada; Juego de rol (RPG)

### **Abstract**

The objective of this work is to understand the daily living of bullying in kids, victims and aggressors, using the Role play game (R.P.G) and taking into account the theoretic methodologic aspects of the established theory. 25 boys and girls from schools of high and low social economical levels from Barranquilla participated in this investigation. The process of codification let us build the different conceptual categories with content the main elements about the bullying lived for the participants involved.

The results show that victims identified themselves as wild animals and they constantly show behaviors of scape. However, when they feel frustrated they act aggressively and they usually justify their behavior changing it for weak aggressions actions. The aggressors usually identify themselves as strong and predator's beings, showing the higher number of aggressive behaviors and, at the same time, the higher number strong physical aggressions. Generally, these kids attack first, an offense is not necessary for them to do it. Differences were found related to the gender so that aggressor –girls identify themselves with the most beautiful and cute animals, prey or predators meanings are not important for them. Usually girls did not use physical aggressions instead they apply more psychological aggressions and assertive behaviors than males.

*Keywords:* Child hood, bullying, Establish Theory, Role Play Game.

### **Planteamiento del Problema**

La familia y la escuela son dos agentes socializadores importantes que se encuentran en un contexto más amplio que, en pleno siglo XXI, tiene características que le imprimen a la vida familiar y escolar una dinámica distinta a la de otras épocas (Santander, 2007). En las dinámicas de relación propias de esta época, surge el maltrato entre pares cuyo impacto en el desarrollo psicoafectivo de niños y niñas, se convierte en una situación que genera gran preocupación tanto para las familias y las instituciones educativas, como para los profesionales que se interesan por la investigación de las problemáticas de la infancia.

La sociedad actual está caracterizada por las escenas de violencia en todas sus modalidades y los medios de comunicación dan mayor relevancia a actos que son nocivos y que se constituyen en modelos a seguir, este masivo bombardeo de violencia a través de los medios de comunicación influye de manera negativa sobre los niños, generando conductas de imitación. A esta situación se le debe agregar el componente familiar. Así, la importancia de la familia en la formación de la personalidad es determinante ya que es el primer elemento de socialización del niño y las investigaciones afirman que los modelos de familia pueden ser predictores de conductas violentas en los niños. (Ccoicca M, 2010)

Un ejemplo de esto, son los resultados de la investigación llevada a cabo por Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008), en la ciudad de Cali, que indican la presencia del maltrato en el 24.7% de los encuestados y encuestadas, los cuales expresan que han sido víctimas de diferentes tipos de agresión, prevaleciendo la de tipo verbal en todos los estratos socioeconómicos.

En la ciudad de Barranquilla se destaca los resultados de la investigación hecha por Hoyos, Aparicio, Heilbron y Schamun (2004) acerca de las representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla donde se presenta un alto nivel de agresión y que estaría

sustentado en el alto nivel de tolerancia a la agresión que se ha adquirido en Colombia debido a su contexto, permitiendo que los colombianos minimizan la gravedad de sus actos y que ocurren en diversos niveles evidenciándose en el ámbito escolar.

Este tipo de investigaciones son necesarias para conocer la magnitud real de este fenómeno y así visibilizar posibles estrategias que ayuden a prevenir situaciones de intimidación, violencia, exclusión, discriminación de los niños evitando concebir estas situaciones como algo normal.

El *bullying* es un problema que afecta los entes socializadores, por lo tanto es una responsabilidad compartida tanto de padres como de las instituciones que estén involucradas en el cuidado y desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Desafortunadamente el maltrato entre pares o *bullying* es un fenómeno que escapa a los ojos del profesorado y de las personas en general, debido a que en muchos casos es imposible percibir o imaginarse la magnitud del proceso de victimización por el que atraviesan los niños y niñas (Meulen, 2003). Los pares son una influencia decisiva durante los años escolares, en cuanto a la formación de la personalidad y del concepto de sí mismo, de manera que el rechazo de los pares es un antecedente de graves problemas posteriores, que incluyen la delincuencia juvenil, la depresión y el abuso de drogas e incluso al suicidio o ideación suicida (Rigby, 2004).

El *bullying* es una forma de violencia prolongada y repentina, tanto mental como física, la cual es llevada a cabo por una persona o por un grupo, contra un individuo que no puede defenderse ante esta situación, lo que lo convierte en víctima (Blanchard, 2007, citado por Zabarain & Sánchez, 2009, p. 2).

El *bullying* es un fenómeno que afecta de manera negativa la autoestima de los niños y niñas presentándose como obstáculo que dificulta el buen desarrollo de actitudes positivas frente

a sí mismo y los demás. Dentro de las implicaciones del *bullying* se encuentran las secuelas a nivel afectivo las cuales se pueden manifestar en las relaciones con sus pares. Estas son la inseguridad, timidez, poca adaptación social, irritabilidad que afectan su bienestar psicológico.

De acuerdo con lo mencionado, en la presente investigación se pretende responder la siguiente pregunta problema: **¿Cómo se presenta la vivencia cotidiana del *bullying* en niños víctimas y agresores entre los 7 y 10 años de edad, de dos colegios de nivel socioeconómico alto y bajo en la ciudad de Barranquilla?**

### **Justificación**

El *bullying* es un fenómeno en el cual se puede analizar cómo convergen diferentes realidades sociales que trascienden el ámbito escolar, remitiendo a la calidad de las relaciones interpersonales de modalidad violenta que se han construido desde las diferentes instituciones sociales con las que interactúa el niño. Esta realidad es suma de muchos factores históricos, comunitarios y familiares, cuya expresión se manifiesta en diferentes contextos.

La escuela se puede contemplar como un escenario donde la convivencia no se puede apartar de los conflictos que suelen ser normales entre los estudiantes, pero cuando estos están marcados por la agresión, configurándose la relación dominante–dominado, se genera el *bullying* trayendo consigo una serie de consecuencias negativas a nivel psicológico y social.

Esta investigación nace por la necesidad de indagar la forma como se manifiesta este fenómeno, permitiendo comprender las relaciones que se establecen entre los individuos víctimas y agresores utilizando el juego de rol (RPG) para obtener la información pertinente y así profundizar en el conocimiento frente a esta situación.

Explorar estos aspectos por medio del juego de rol, resulta novedosa y atractiva para los niños, puede favorecer su libre expresión y dar sentido y significación a la experiencia vivida, de manera que esta técnica podría a través de su replicación aportar incluso a la intervención en quienes se han visto involucrados en la situación, así como a futuros planes preventivos de la problemática.

Con esta investigación se pretende contribuir desde la psicología, a darle la importancia al juego como una actividad lúdica, siendo una construcción que favorece la socialización de los niños para lograr que fomenten actitudes favorables frente a sí mismos y los demás; logrando así el desarrollo integral del niño, poniendo énfasis en su desarrollo evolutivo y mejorar la calidad de vida de la infancia; por lo cual se evidencia la necesidad de estos tipos de investigación

acompañada por un equipo interdisciplinario para posibilitar el cambio de la realidad en la que están inscritos. Esta problemática social evidencia la importancia que tiene desde la ciencia del comportamiento humano abordar estas temáticas, entendiendo la interacción entre pares como un elemento relevante para la construcción evolutiva de la etapa en la que el niño se encuentra.

Desde la psicología social, esta investigación permite abordar al ser humano como un ser integral que se relaciona con múltiples elementos resultados de la interacción con la sociedad que lo rodea y con el medio ambiente físico en el que se desenvuelve, pero éste a su vez, se encuentra afectado por diversos factores, la exclusión social, ausencia de límites y modelos positivos y solidarios, familias disfuncionales, que requieren atención en la búsqueda de la convivencia y de una sociedad más justa.

De igual forma abordar el tema desde la teoría fundada, permite reelaborar su construcción conceptual, partiendo de las propias experiencias de quienes han vivido el fenómeno, de manera que se pueda reflexionar frente a elementos que permitan evitar dicho flagelo en estos grupos específicos y por consiguiente fomentar la integración y cultivar los valores de la convivencia entre los escolares.

El producto de este trabajo a su vez, permitirá a otros investigadores e instituciones educativas, tener una mirada comprensiva de la situación que sirva de base para futuras investigaciones ayudando a la construcción de nuevas teorías tanto en el plano conceptual como en la aplicación traducida en intervenciones. Es importante para la facultad de Psicología de la Corporación Universitaria de la Costa, emprender este tipo de proyectos investigativos encaminados a la elaboración de miradas comprensivas sobre los fenómenos y problemas sociales de nuestro contexto, pues de esa manera responde a su misión y deseo de transformar la realidad social del Caribe colombiano, buscando productos científicos con miras a mejorar la intervención en los campos de aplicación de la Psicología como ciencia de la conducta humana.

## Objetivos

### Objetivo General

Comprender la vivencia cotidiana de niños víctimas de *bullying* y sus agresores, a partir de un modelo teórico analítico basado en la metodología de Teoría Fundada y el Juego de Rol como herramienta para la prevención temprana del *bullying* en las aulas de clase.

### Objetivos Específicos

- Identificar las características comunes en el discurso de los niños víctimas y agresores a través del juego de rol.
- Reconocer aspectos de la autoimagen, autoconcepto y autovaloración de los niños dentro de la caracterización que realizan a través del juego de rol.
- Establecer si existe una manifestación diferencial de la vivencia de víctimas y agresores en relación al género y el nivel socioeconómico.
- Entender los elementos emergentes de las vivencias de víctimas y agresores, que son ejecutados durante el juego de rol.

## Marco Teórico

### El mundo del niño y sus relaciones

Los diferentes cambios que ocurren durante la infancia dentro del contexto social, familiar y educativo conllevan a que existan muchas transformaciones en las relaciones interpersonales de los niños, puesto que todas ellas tienen incidencia directa sobre en la manera en cómo éstos interactúan con los demás.

Partiendo del reconocimiento de los múltiples factores psicosociales que intervienen en el fenómeno del *Bullying*, éstos se abordan a través del planteamiento ecológico de Bronfenbrenner (1987), como una perspectiva de la conducta humana en relación con un conjunto de estructuras seriadas que tienen diferentes niveles donde cada uno contiene al otro, permitiendo así entender la influencia del ambiente en el desarrollo del sujeto. Este modelo plantea que existen cuatro niveles o sistemas que operan para afectar directa o indirectamente sobre el desarrollo del niño:

- **Microsistema:** Enmarcados por el contexto familiar: patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales.
- **Mesosistema:** Determinados por la Interacción de dos o más entornos en los que participa activamente la persona. Ej. Para un niño las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares en su barrio.
- **Exosistema:** Contextos más amplios en los que el niño no está incluido directamente. Ejemplo de ello puede ser el lugar de trabajo y el círculo de amigos de los padres.
- **Macrosistema:** Que se lleva a cabo a través de la cultura, subculturas, sistemas de creencias y estilos de vida.

El modelo ecológico supone una herramienta conceptual que permite integrar conocimientos, examinarlos con una perspectiva particular, elaborar nuevas hipótesis y brindar

un encuadre teórico a partir del cual se puedan elaborar estrategias de intervención en la comunidad (Caron, 1992).

La persona es entendida desde esta perspectiva como una entidad en desarrollo y dinámica, que va implicándose progresivamente en el ambiente y por ello influyendo también e incluso reestructurando el medio en el que vive. Desde este punto de vista, la evolución del niño se entiende como un proceso de diferenciación progresiva de las actividades que realiza, de su rol y de las interacciones que mantiene con su ambiente. Se resalta la importancia de las interacciones que se establecen en el niño y elementos de su entorno como padres e iguales.

De acuerdo a éstas ideas al analizar el desarrollo del niño, no se puede tener en cuenta sólo su comportamiento en forma aislada, sino siempre en función del ambiente en el que el niño se desarrolla (Fuertes & Palmero, 1998). Las relaciones del niño y sus padres se entienden como un factor central en su desarrollo.

### **Las relaciones con los otros significativos**

Cooley en 1902 señalaba

...uno para otro es un espejo que lo refleja cuando pasa”. Esta frase sugiere que el autoconcepto de nuestros hijos depende del concepto que nosotros tengamos de ellos. Es decir, si nosotros, desde que han sido pequeños, les hemos visto como torpes, inútiles, feos, incapaces para el éxito escolar, torpes para los deportes y para otras actividades, etc., ellos, al tenernos como referencia, es decir como espejo, se verán a sí mismos de esa manera. Por ello, es importante que padres y maestros, las figuras más relevantes que rodean a los niños, reflexionen acerca de lo que dicen, hacen e insinúan; esto es, reflexionen acerca de las imágenes que están ofreciendo a sus hijos o a sus alumnos. (García, & Cabezas, 1998, p. 36).

Partiendo de lo anterior, no se puede desconocer que las relaciones interpersonales están sujetas a un “otro” determinante. La Teoría de la Comparación Social considera al hombre como un ser social individual, inmerso en un sistema de relaciones sociales individuales y grupales. Es importante no olvidar este punto de vista por las relevantes aportaciones que realiza a la hora de explicar la influencia que tienen las relaciones sociales individuales y grupales en la génesis del autoconcepto.

El sistema de relaciones grupales que se dan en un contexto particular, como es el sistema educativo, hace preciso reflexionar sobre la dinámica de los procesos de socialización y de comparación social que ocurren en el marco escolar, como variables fundamentales en la construcción del concepto de sí mismo de los niños y niñas.

Díaz-Aguado, Martínez y Baraja (1992) citados por García, Cabezas y Cáceres (1998) consideran que estos procesos de comparación social, que se establecen entre compañeros, son uno de los principales acontecimientos que se producen en el contexto escolar y que más influyen en el autoconcepto de los estudiantes sus primeros años de escolaridad. En este orden de ideas, refiriéndose a los procesos de comparación social, Díaz-Aguado, Martínez y Baraja (García, et al, 1992) señalan que:

Los procesos de comparación social representan una de las principales fuentes de información de las que dispone el alumno para desarrollar su sentido de autoeficacia. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la utilización de los compañeros como fuente de información cambia con la edad. Hasta los 7 u 8 años, los alumnos se fijan en sus compañeros para obtener información que les permita realizar mejor su tarea (para imitarles). A partir de dicha edad, el alumno comienza a hacer inferencias sobre su propia competencia a partir de la comparación con el rendimiento que observa en sus compañeros; proceso que parece ser bastante sofisticado y complejo.

Existe un grupo de autores que ha desarrollado trabajos desde la *Teoría de la Comparación Social*: Levine (1983); Butler (1989); Tajfel (1979); Strang, Smith y Rogers, (1978); entre otros. Algunas de sus consideraciones son las siguientes (García, Cabezas & Cáceres. 1998, p. 36.):

1) A partir de los 8 años de edad (por término medio) se produce un interés por parte de los alumnos de compararse en distintos aspectos con otros chicos de su grupo de referencia. Existe una especie de necesidad evolutiva de comparación para poner en tela de juicio con otros chicos/as similares, los rendimientos de determinadas conductas.

2) Las conductas de comparación social están dirigidas a obtener información sobre cómo se actúa o se rinde en determinadas áreas. Se busca un patrón de medida en sujetos pertenecientes al propio grupo. Sobre el proceso de identificación grupal se realizan las subsiguientes comparaciones, toda vez que uno se sabe como perteneciente a tal o cual grupo.

3) La conducta de comparación social con otros sujetos pertenecientes al mismo grupo, aporta información sobre las capacidades de uno mismo en relación con los demás, indicando si nuestro rendimiento es superior, igual o inferior al de los sujetos con los cuales nos comparamos.

4) El proceso de comparación social con los sujetos de nuestro grupo de referencia influye de manera decisiva en la formación de nuestro auto concepto.

### **El *bullying* y la relación de pares**

Teniendo en cuenta el modelo de Bronfrenbrener, que resalta la importancia de la interacción entre pares e iguales en el nivel del mesosistema, también es necesario distinguir que en éste pueden surgir situaciones que generen conflicto.

La primera referencia que se hizo respecto a la violencia entre pares en la escuela que fue dada por el psiquiatra sueco Heinemann (1969, citado por Garaigordobil & Oñederra, 2010, p. 32) denominándolo *mobbing* y que lo definió como “la agresión de un grupo de alumnos contra

uno de sus miembros que interrumpe las actividades ordinarias del grupo”. De *mobbing* se pasó al término anglosajón *bullying* para designar la acción y *bully* para designar al autor. En consecuencia la palabra *bullying* literalmente significa “matón” o “bravucón”, son términos aceptados y utilizados en la comunidad científica internacional que hacen referencia a un fenómeno específico, evitando por consiguiente cualquier confusión terminológica.

Ortega (1994, citado por Ccoicca, 2010) realiza una definición en la que da importancia al factor contextual del bullying, así:

Una situación social en la que uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva a otro compañero y lo someten, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenaza, aislamiento social o exclusión social, aprovechándose de su inseguridad, miedo o dificultades personales para pedir ayuda o defenderse. (Ccoicca, 2010, p. 37)

Otra definición bastante aceptada sobre el *bullying*, es la planteada por Olweus (1999, citado por Ccoicca, 2010, p. 37) que dice:

Decimos que un estudiante está siendo intimidado cuando otro estudiante o grupo de estudiantes: dice cosas mezquinas o desagradables, se ríe de él o ella o le llama por nombres molestos o hirientes. Le ignora completamente, le excluye de su grupo de amigos o le retira de actividades a propósito. Golpea, pateo y empuja, o le amenaza. Cuenta mentiras o falsos rumores sobre él o ella, le envía notas hirientes y trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él o ella. Acciones como éstas ocurren frecuentemente y es difícil para el estudiante que está siendo intimidado defenderse por sí mismo. También es bullying cuando un estudiante está siendo molestado repetidamente de forma negativa y dañina. Pero no lo podemos llamar bullying

cuando alguien se mete con otro de forma amistosa o como en un juego. Tampoco es bullying cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten o pelean.

Los primeros estudios sobre el maltrato entre iguales fueron realizados en los Países Escandinavos, destacándose el desarrollado por Dan Olweus profesor de la universidad de Bergen, en el año 1978. Desde entonces, el estudio de maltrato entre escolares ha ido tomando una dimensión internacional que lo ha sacado de su invisibilidad. (Informe sobre violencia en el ámbito escolar: El maltrato entre iguales en Enseñanza Secundaria Obligatoria, 2007).

A partir de los estudios de Olweus, otros países europeos iniciaron investigaciones sobre la violencia escolar: el Reino Unido, Irlanda, Italia, Portugal. En Alemania, Holanda y la zona flamenca de Bélgica, el maltrato entre iguales se ha estudiado independientemente, pero cada vez se ha ido incorporando el fenómeno a una comprensión más amplia de la violencia en la sociedad. En Francia, por su parte, el fenómeno de la violencia escolar se aborda desde la perspectiva general de los actos antisociales de los jóvenes (Collel & Escudé, 2002).

Desde las primeras aproximaciones a la comprensión del problema en el inicio de los años setenta, el propio Olweus derivó estudios longitudinales sobre las víctimas, y concluyó que a la edad de 23 años, todos tenían pobre autoestima y eran propensos a deprimirse. Esta es la razón por la cual en los últimos años, la mayor parte de los estudios sobre *bullying* en los colegios de Europa y Australia se han concentrado en las consecuencias en la salud de ser persistentemente víctima de acoso por pares.

A pesar de que las conclusiones han sido diferentes dependiendo de cómo se conceptualiza y evalúa el problema del tema específico de salud que se relaciona en la investigación (por ejemplo depresión) y del método de investigación y análisis empleado, todos los estudios coinciden en que la presencia del acoso hostigamiento y victimización entre los

estudiantes y las estudiantes, genera problemas emocionales en ocasiones graves y duraderos. (Olweus, 1998; Rigby, 2003).

De acuerdo a los diversos contextos el fenómeno del *bullying* puede irse incrementando y perpetuando de tal manera que afecte no solo el rendimiento escolar sino también su relación en la vida familiar. Según el investigador Emilio Tresgallo Saiz, Miembro del Servicio Europeo De Información Sobre el Mobbing (S.E.D.I.S.E.M), existen diversas razones para que se produzca la violencia escolar. Según las características de la víctima, el agresor ataca, cuando percibe a otros que “son distintos de sí mismo,” o cuando ve que potencialmente “son más débiles”. Los agresores, antes de atacar, seleccionan a sus víctimas, eligiendo a aquellas que destacan por algún rasgo diferencial (“ser gordito”, “tartamudear”, portar gafas, “tener grandes orejas”, “poseer distinto color de pelo”...). Generalmente, los niños que son objeto de agresiones, “no son capaces de responder al asedio impuesto por su agresor”, (no han sido enseñados, o no han aprendido a defenderse, en un mundo en el que desgraciadamente, sigue presente la “depredación”. El agresor puede comenzar el acoso por “envidia”, ante la “superioridad de las cualidades de la presunta víctima” por ejemplo, que éste sea destacando en los estudios, en el deporte, en el baile, entre otros. El agresor, acosa psicológicamente a la víctima, riéndose cuando ésta se equivoca, imitando al chico/a objeto de victimización, con el objetivo de burlarse. El acosador, perpetúa un odio hacia la víctima, sin razón o motivo aparente (Tresgallo, 2007).

El autor también destaca razones de tipo familiar. La gran mayoría de los niños que ejercen el “*bullying*” contra otro compañero, viven dentro de familias con un alto grado de desestructuración. De igual manera afirma que las prácticas de crianza utilizadas con estos niños, influyen decisivamente en su formación, en especial, aquellas que portan una amplia dosis de carencia afectiva. Esto se debe a que las actitudes negativas y carentes de afecto, incrementarán el

riesgo de que estos niños, se conviertan en el futuro en personas violentas en sus interacciones con los demás (Tresgallo, 2007).

Los estudiantes agresivos, se comportan como tales, debido a que se identifican con modelos basados en el dominio y la sumisión. Los agresores, generalmente, pasan mucho tiempo solos. Los padres, en múltiples ocasiones, no les pueden escuchar, y adoptan modelos de actuación violentos por falta de supervisión... Los “*bullies*”, en opinión de J. Urra, “se forjan rápida y tempranamente”, en los primeros años de la vida del niño. Se debe principalmente, a “una educación familiar y ambiental distorsionada”, en la que los pequeños, comienzan ya, a ejercer una “insostenible e ilógica tiranía”. En este sentido, se puede añadir una nota aclaratoria: “Las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de vida, se cultivan y se desarrollan durante la infancia, y comienzan a dar sus frutos malignos, durante la adolescencia” (Tresgallo, 2007, p. 4).

Otras razones son las de tipo social y ambiental. Los *bullies* practican la violencia escolar, debido a que viven una “total ausencia de valores”, bien en el ámbito familiar, social, o en los círculos en los que se mueven y/o desarrollan su vida.

La violencia “se engendra en la casa paterna”, y una de las razones se debe a la “permissividad de sus progenitores”, respecto al acceso a la alta dosis de violencia contenida en la misma (viéndola y/o viviéndola en su ámbito familiar y vital, padeciéndola, en múltiples ocasiones, en sus propias carnes, como método educativo, o accediendo a la ingente violencia de las Nuevas Tecnologías (Internet, videoconsolas, películas de cine y/o televisión) (Tresgallo, 2007. P. 5).

El autor también incluye razones de tipo psicológico en la base de la conducta de *bully*. Generalmente, los violentos, no poseen sentimientos adecuados, ni emotividad, o ésta la tienen mal encauzada, posiblemente, por haber sido victimizados con anterioridad. Los acosadores

aterrorizan a sus víctimas, debido a que ellos mismos, tienen baja autoestima. El *bully* arremete, contra los otros debido a que utiliza el acoso como mecanismo de defensa, omitiendo, y no poniendo de manifiesto sus propias debilidades (Tresgallo, 2007).

Así, los agresores, actúan violentamente, porque tienen menos disponibilidad de estrategias no violentas, y carencias en la resolución de conflictos. Algunos agresores, son seres muy solitarios y se consideran perdedores, por lo cual llevan dentro de sí una gran furia contenida y culpan a los demás de su situación, experimentando grandes deseos de venganza hacia sus propios compañeros y profesores (Tresgallo, 2007).

### **Interaccionismo Simbólico para la comprensión del *bullying***

Herbert Blúmer (1962/82), uno de los interaccionistas simbólicos que, después de G.H.Mead, han tenido mayor influencia en el desarrollo de esta teoría, la define de la siguiente forma:

El interaccionismo simbólico se basa en los más recientes análisis de tres sencillas premisas. La primera que el ser humano orienta a sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él (...) la segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia, de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. La tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las personas que se van hallando a su paso. (Álvaro, 2003, p. 79).

La principal característica de este enfoque es la consideración de la dimensión simbólica del comportamiento humano. Las consecuencias que se derivan de incluir esta dimensión para el análisis del comportamiento humano son diversas y, entre las mismas podemos destacar las siguientes:

1. Las personas no responden a los estímulos de forma prefijada, sino que el comportamiento es el resultado de los significados atribuidos a dichos estímulos, de manera que se encuentra mediado por el universo simbólico en el que viven las personas.
2. Los significados que las personas adscriben al medio son el resultado de la interacción social. En la interacción con los otros es donde aprendemos los significados que damos a los estímulos del medio.
3. La realidad social es una construcción humana, producto de la interacción social, que antecede a los individuos, pero que es un producto de sus actos. Las personas tienen la capacidad de transformar el medio en que viven; el interaccionismo simbólico reconoce la capacidad de agencia en los individuos.
4. El ser humano, tiene la capacidad de ser un objeto para sí mismo. Esta capacidad de interactuar de forma reflexiva consigo mismo le permite anticipar las consecuencias que se derivan de diferentes cursos de acción y elegir entre ellos.
5. El pensamiento es el resultado de la interacción simbólica. Gracias al lenguaje somos capaces de pensar la realidad e imaginar otras posibles realidades, así como de tener imágenes de nosotros mismos. (Álvaro, 2003, p. 79).

Para el interaccionismo simbólico de Mead (1934/72) citado por Álvaro (2003, p.81):

...es importante el papel de la comunicación simbólica en la explicación del comportamiento humano. Sin esta característica propia de la interacción humana sería imposible la aparición del pensamiento y el surgimiento de la mente; es decir, una conciencia reflexiva mediante nuestra capacidad para crear un universo simbólico damos sentido a la realidad social, definimos situaciones, guiamos nuestras acciones, nos

relacionamos con el mundo y buscamos soluciones a los problemas anticipando diferentes cursos de acción.

Todos tenemos una idea acerca de nosotros mismos, de cómo y quiénes somos, puesto que en nuestra interacción con otros vamos construyendo una autoimagen. Esta imagen que tenemos de nosotros mismos no es un proceso interno que el sujeto va construyendo de manera autónoma, sino que es el resultado de las concepciones que los otros tienen sobre nosotros y que se expresan en la comunicación simbólica. (Álvaro, 2003, p.81).

El proceso por el que la persona tiene una idea de sí misma, un *self*, es de carácter social y evolutivo. La identidad surge de un proceso de identificaciones que tienen lugar con las personas más próximas al niño, *otros significativos* y, posteriormente, con otro *generalizado*, es decir la sociedad. Así, por ejemplo el juego y el deporte marcan dos fases en este concepto de creación de la identidad: mediante el juego adoptamos las actitudes de los *otros significativos*. Según Mead, 1934/72 al identificarnos con ellos, nos identificamos con el grupo como tal (Álvaro, 2003).

El interaccionismo simbólico, nos permite comprender la vivencia de *bullying* desde la construcción simbólica misma que van generando los niños y niñas involucrados en esta situación a partir de sus interacciones. Así, es posible que no se trate solo de una cuestión de ambiente y de estímulos, de pautas de crianza familiares, o características psicológicas de los agresores y de las víctimas, sino que posiblemente en esa relación de dominio/sumisión, los niños van consolidando esa autoimagen y esa forma de interacción en su vida cotidiana.

### **Teoría fundada**

La teoría fundada, tiene su base epistemológica en el interaccionismo simbólico. Este método permite estudiar las interacciones sociales. La propuesta fue construida por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss Glaser, (1978,1992). Durante sus estudios, estos autores

recibieron una enorme influencia de escritores interaccionistas y pragmatistas. Así, su pensamiento lo inspiraron hombres como Park (1976), Thomas (1996), Dewey (1922), Mead (1934). Algunas de las situaciones que influyeron en su desarrollo como método fueron las siguientes:

- a. La necesidad de salir al campo para descubrir lo que sucede en realidad.
  - b. La importancia de la teoría basada en los datos para el desarrollo de una disciplina y como base para la acción social.
  - c. La complejidad y variabilidad de los fenómenos de la acción humana.
  - d. La creencia de que las personas adoptan un papel activo al responder a las problemáticas.
  - e. La idea que las personas actúan con una intención.
  - f. La creencia de que la gente se define y se redefine por la interacción.
  - g. Una sensibilidad por la naturaleza evolutiva y el desarrollo de los acontecimientos.
- (Atrauss & Corbin, 2002, p. 10).

La teoría fundada se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizada por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí (Atrauss & Corbin, 2002).

Comienza con una área de estudio y permite que la teoría derivada de los datos se parezca más a la “realidad” que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando. Debido a que la teoría fundamentada se basa en los datos, es más posible que genere conocimiento, aumente la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción (Atrauss & Corbin, 2002).

Existen procedimientos que proporcionan algún grado de estandarización y rigor al proceso. Sin embargo, estos procedimientos no fueron diseñados para seguirse de manera dogmática, sino para usarlos creativa y flexiblemente, si los investigadores consideran que es apropiado. (Atrauss & Corbin, 2002)

La teoría fundada, se genera a partir de unos procedimientos de codificación, en los que emergen los nuevos conceptos. El propósito de la codificación es:

1. Construir teoría o ampliar una existente.
2. Ofrecer a herramientas útiles para mejorar grandes cantidades de datos brutos.
3. Ayudar a los analistas a considerar significados alternativos de los fenómenos.
4. Ser sistemático y creativo al mismo tiempo.
5. Identificar, desarrollar y relacionar los conceptos, elementos constitutivos básicos de la teoría. (Atrauss & Corbin, 2002).

La generación de la teoría se basa en el análisis comparativo entre o a partir de grupos, en el interior de un área sustantiva mediante el uso de métodos de investigación de campo para la captura de datos. Mediante el uso de la teoría fundada, el investigador trata de identificar patrones y relaciones entre esos patrones (Glaser, 1978, 1992; citado por Sandoval, 2002).

Una característica de la teoría fundada, que comparte con otras formas de investigación cualitativa es, que el desarrollo del proceso investigativo no es lineal. La dinámica de trabajo es tanto jerárquica como recursiva, porque los investigadores han de categorizar sistemáticamente los datos y limitar la teorización hasta que los patrones en los datos emerjan de la operación de categorización. Este método requiere la recolección de datos, la categorización abierta, la elaboración de memos o elaboraciones preliminares que interpretan los datos obtenidos, la determinación o identificación de una categoría núcleo, y haciendo un reciclaje de los primeros

pasos en términos de la categoría núcleo, el ordenamiento de los memos y la escritura de la teoría emergente (Sandoval, 2002).

La recolección de datos y los análisis, se van ligando a partir de la observación de cuatro criterios centrales: pertinencia, efectividad, relevancia y modificabilidad. Es importante contemplar un muestreo adecuado de participantes que provean un rango completo de variaciones en relación con el fenómeno así como sobre las definiciones y las significaciones que se pretendan fundar en los datos obtenidos (Sandoval, 2002).

### **El juego y su relación con el desarrollo infantil**

A través del juego, se puede realizar una elaboración simbólica para acceder a los contenidos que son significativos para los niños, puesto que a lo largo del desarrollo histórico de la humanidad, el juego ha estado presente como un elemento inherente en la vida del ser humano durante su desarrollo infantil. Su importancia se hace más evidente por su influencia en el desarrollo psicoafectivo durante la infancia. Por tanto, es importante para comprender el concepto y la naturaleza del juego, conocer su significado. El juego es definido de la siguiente manera:

- **Una acción o actividad voluntaria**, realizada dentro de ciertos límites fijados en el tiempo y el espacio, que siguen una regla libremente aceptada, pero completamente imperiosa, provista de un fin en sí misma, acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de una conciencia de ser algo diferente de lo que se es en la vida corriente. (Huizinga, 1968; citado por Méndez, 2003).
- **Una actividad generadora de placer que no se realiza con una finalidad exterior a ella, sino por sí misma.** (Rüsell, 1985, citado por Méndez, 2003). Enfoque más psicológico.

- **Una actividad en la que se reconstruyen sin fines utilitarios directos, las relaciones sociales.** (Elkonin, 1980, citado por Méndez, 2003). Enfoque psicológico propio de la escuela rusa.

Diversos autores han explicado ciertas características y funciones del juego, que han dado lugar a distintas teorías.

Para Sigmund Freud, el juego está relacionado con la expresión de los deseos que no puede satisfacerse en la realidad y por lo tanto las actividades lúdicas que el niño realiza, le sirven de manera simbólica para que lleve a cabo el cumplimiento de sus fantasías. Afirma que el juego del niño es simbólico porque, apuntalado a un fragmento de la realidad le presta un significado particular y un sentido secreto. De este modo, se encuentra al servicio de la realidad de su deseo. El niño que juega crea un mundo propio donde inserta las cosas en un orden de su grado, un mundo amable, apto para ser amado. (Landeira, S. 1998, p. 4).

Desde la corriente de la psicología dinámica, Winnicott plantea que el juego hace parte de las actividades de una tercera zona, que no corresponde a la zona externa planteada por la psicología conductual, ni muchos menos a la zona psíquica interna planteada por el psicoanálisis. En el juego habría unos momentos especiales; momentos de rito, de la fiesta, del combate imaginario, del drama. Son narraciones o paréntesis establecidos que surgen de la fuga a un universo que tiene su propio espacio y tiempo, creados por el jugador, el soñador, el artista, el científico (Jiménez, 2008)

Lev S. Vigostky, por su parte, ve en el juego una actividad social, que crea una zona de desarrollo próximo en el niño de forma que mientras está jugando está siempre por encima de su edad real. Para este autor la interacción social a través del juego fomenta el desarrollo: “el aprendizaje se despierta en medio en una variedad de procesos de desarrollo que pueden operar

sólo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y con la colaboración de sus compañeros” (Morrison, 2005, p.43).

Según Piaget, el juego simbólico, corresponde a lo que él denominó pensamiento *preconceptual* o, coincidentemente, *simbólico*. (Landeira, 1998). Este autor relaciona el desarrollo de los estadios cognitivos con el desarrollo de la actividad lúdica: las diversas formas de juego que surgen a lo largo del desarrollo infantil, son consecuencia directa de las transformaciones que sufren paralelamente las estructuras cognitivas del niño. De los dos componentes que presupone toda adaptación inteligente a la realidad (asimilación y acomodación) y el paso de una estructura cognitiva a otra. Para Piaget, la actividad simbólica del juego sirve para satisfacer las necesidades afectivas de la vida del niño, que pueden enriquecerse con un intercambio activo con el medio. Así, en el juego se neutralizan temores simbólicamente, se liquidan conflictos y se corrige la realidad.

Las propiedades del juego posibilitan que cualquier protagonista que se introduzca en su esencia, al jugar se olvide del entorno serio de su vida cotidiana, comportándose sin máscaras, mostrando su personalidad y los rasgos que mas transparentemente lo caracterizan y definen (Lavega, S.F).

### **El juego de rol**

Los juegos de rol, en principio son un juego, con todo lo que esto conlleva: libertad, diversión, entretenimiento, no *realidad*, reglas propias, mientras por otro lado, es de *rol*: modelo de comportamiento social, de manera que constituyen una actividad lúdica en la que los participantes interpretan modelos de comportamiento que no son los suyos (Brell, 2006). El juego de rol tiene tres planos: el de los participantes, el de la operatividad del juego y el del relato (Campello, S.F). En lo referente a los participantes, puede tener un número flexible, pero

generalmente oscila entre los tres y los siete u ocho jugadores, cada uno de los cuales representa un personaje previamente caracterizado siguiendo las normas del juego. La caracterización se ocupa en el nivel más material de describir las cualidades del personaje, y establecer sus cualidades psicológicas y emocionales, así como su historia. Con este material, el jugador establece durante el juego cuáles serán las acciones de su personaje. Uno de los participantes, se ocupa de manejar el ambiente y de garantizar que las reglas se cumplan. Recibe el nombre de director de juego o máster, y además de proponer el contexto de la historia, maneja al resto de personajes de la misma (personajes no jugadores). Este primer plano, incluye los elementos del juego como la hoja de personaje, los dados (empleados para decidir el éxito de una acción propuesta por los personajes) y demás elementos de ambientación (Campello, S.F). En la presente investigación, el máster será quien hace las veces de entrevistador.

El tercer plano, es la representación del nivel más abstracto-conceptual. Aquí el elemento primordial es la propia historia. Tendríamos un lenguaje determinado, una forma más o menos típica de argumento, unos personajes con mayor o menor incidencia. Viene a ser un texto terminado, sobre el cual los participantes en la dinámica del juego pueden aplicar una hermenéutica posterior. Es un plano que se centra en el resultado del mismo (Campello, S.F) y es el de mayor interés para la investigación, pues de él emergerán las unidades de análisis que darán cuenta de la vivencia del *bullying*.

La interacción de estos niveles, el aspecto material/contextual y el resultado conceptual/textual, configuran el plano central operativo, que otorga su formación final y definitoria al juego. Este plano incluye la distinción entre personaje jugador y personaje no jugador, la noción de partida o sesión de juego, capítulo, aventura y crónica, en cuanto a la división de la historia y al tiempo que se emplea y las reglas que determinan los límites que un personaje tiene en sus capacidades (Campello, S.F).

Los niños de 7 a 8 años en los juegos de roles, asumen situaciones de su vida cotidiana, esperando respuestas acordes con el rol que representan. Hay siete elementos en el juego de rol en el que se comprueban las distintas funciones de la socialización que contiene este tipo de juego (Navarro, 2002, p. 156):

1. Descubrimiento de la vida social de los adultos y de las reglas por las que se rigen las relaciones.
2. Identificación con el mundo del adulto (imitación del mundo del adulto).
3. Fomenta la interacción y cooperación entre iguales.
4. El juego es siempre relación y comunicación.
5. Estima la descentración egocéntrica.
6. escuela de autodominio, de voluntad y de moral porque es asimilación de reglas de conductas.
7. Fomenta el desarrollo de la conciencia personal y de la sociabilidad. El afán de jugar: teoría y práctica de los juegos motores.

A través del juego de roles, lo importante es lograr la integración de todos los elementos- reales y fantaseados- que para el protagonista comportan la situación, expresando sus modelos internos de relación con los otros, como formas de interacción basados en estructuras de personalidad que se muestran y se aclaran en la interrelación (Rojas, 1997). Por tanto, se puede afirmar que al implementar el juego, se están desarrollando en el niño identidad, autonomía, comunicación, representación y una aproximación al medio físico y social, que favorecen el descubrimiento de respeto por los otros, relaciones de compañerismo, y la autoestima.

Juego de rol, dinámica de roles, juegos de roles son términos que se están utilizando indistintamente en el ámbito educativo, sobre todo en los cursos de formación profesional

ocupacional y formación continua, y formación para el empleo. Esto se debe a que las expresiones *Role play* y *Role-Playing Game* se confunden, si bien están relacionadas:

**Role playing:** nombre en Psicología principalmente el *acting out* o la realización de un papel especial, ya sea consciente (como una técnica en la psicoterapia o la formación) o inconscientemente, de acuerdo con las expectativas de la sociedad percibe lo que se refiere a una persona “el comportamiento en un contexto particular”. (Roda, 2010, p. 187)

**Role-playing game:** nombre de un juego en el que los jugadores toman el papel de personajes imaginarios que se involucran en aventuras, por lo general en una fantasía particular en el establecimiento supervisado por un árbitro, (Soanes & Stevenson, 2006; citado por Roda, 2010, p. 187).

La siguiente definición de juego de rol, resulta suficientemente integradora de las distintas modalidades, así como diferenciadora de otras formas de juego:

Un juego de rol es una actividad lúdica consistente en interpretar uno o varios personajes en un relato; como juego, es libre en su elección y está sometido a reglas, que serán particulares para cada juego de rol en concreto. Como interpretación, consiste en intentar no ser uno mismo, tomando decisiones e intentando actuar como el personaje del mundo de juego. Y como narración es un relato interactivo, en un entorno imaginario, donde se encontrará con otros personajes en diversos escenarios, moviéndose a través de las acciones que determine y los acontecimientos que le ocurran.... Téngase en cuenta que en ningún momento se habla de narración ni de interpretación en grado superlativo. Se trata de un proceso gradual, en el cual un participante puede decidir entrar en mayores o menores complejidades del proceso de dejar de ser uno mismo para pasar a ser un personaje de ficción.... Véase cómo se tiende a un concepto de realidad mental, creada a partir de los retazos de la narración, ya sea de las interacciones de una partida en mesa, de

la desubicación de un escenario o vestuario artificial de un rol en vivo, de un mundo limitado de un videojuego o de la descripción de una partida por escrito. (Roda, 2010, p.8)

Finalmente, Grande y Abella (2010) afirman que el juego de rol avanzado, consiste en un universo alternativo creado por la imaginación, donde la inteligencia, la inventiva, la capacidad de improvisación, son fundamentales. Así, un juego de rol bien planteado y dirigido, estimula, educa y permite ejercitar facultades que en la vida real quedan coartadas u oprimidas por el entorno y las circunstancias. La práctica de los juegos de rol proporciona a menudo aprendizaje, destreza, y una legítima evasión muy parecida a la felicidad (Grande & Abella, 2010).

### **Utilización del juego de rol en investigaciones sobre la infancia**

En la elaboración del estado del arte sobre la utilización del juego de rol en la investigación, se encontraron algunas tesis y artículos que asumen este juego como una herramienta importante para el desarrollo de procesos de evaluación en diversos ámbitos de la vida de los infantes. Entre ellas se encuentran:

- Etapas de desarrollo del juego en la construcción de la Identidad infantil: una contribución teórica interaccionista. Lars-Erik Berg. Universidad de Göteborg, Suecia. Este artículo intenta explicar la relación que existe entre el juego, la identidad y como estos influyen en el desarrollo infantil y en la necesidad de que existan más trabajos investigativos que den cuenta del desarrollo de la identidad relacionados con las actividades del niño en la vida social y de juego.
- El Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid en el año 1999 a instancias del Defensor del Menor de Madrid (1999). Con el título “Efectos psicosociales de los juegos de rol en el desarrollo social y cognitivo de los menores”, se desarrolló con el fin de incrementar el

conocimiento de este tipo de juegos y, sobre todo, aportar evidencia empírica sobre sus efectos en el desarrollo evolutivo de los jóvenes que los practican.

- El estudio “Efectos psicosociales de los juegos de rol en el desarrollo social y cognitivo de los menores” (Esteban & Vecina, 2000, citado por Carbonell 2010) señala que “la eliminación de estereotipos negativos y el énfasis en sus rasgos positivos permitiría convertir los juegos de rol en una valiosa herramienta de intervención social con adolescentes para la promoción activa de actitudes y conductas positivas relacionadas con la tolerancia, la coeducación, la educación para la paz y la prevención de conductas asociales” (Carbonell, 2010, p. 3).
- Tesis doctoral sobre diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años, tuvo por objetivo diseñar, aplicar y evaluar los efectos de un programa de juego cooperativo en variables del desarrollo personal y social en niños de 6-7 años (Garaigordobil, 2005).
- Personalidad y elección de personaje en los juegos de rol: dime quién eres y te diré quién prefieres ser. Investigación desarrollada por Ramos-Villagrasa y Sueir (2010). Muestran diferencias en la elección de la clase de personaje según los factores de personalidad apertura a la experiencia, amigabilidad y extraversión. Junto a ello, se examinan las asociaciones existentes entre personalidad y preferencia de determinados tipos de partidas de rol. Finalmente, se reivindica la realización de más investigaciones que contribuyan a conocer la relación entre personalidad y elección de personaje en los juegos de rol. La investigación identificó que los jugadores de rol poseen una elevada capacidad de imaginación y empatía, además que el desarrollo social y cognitivo de los adolescentes que juegan a rol es similar a los que no lo hacen, excepto en las mujeres, donde las no

jugadoras muestran mayor ansiedad social y timidez que las jugadoras. Los autores también documentan la posibilidad de utilizar juegos de rol como parte de psicoterapia, como una herramienta formativa o de intervención social.

- Juan Ramón Carbó García e Iván Pérez Miranda (2010) resaltan la importancia del uso de fuentes históricas para la concepción y ambientación de los juegos de rol y, por consiguiente, la utilidad de éstos juegos para la didáctica de la Historia. Asimismo, plantean los resultados de un experimento didáctico en el nivel universitario desarrollado con un juego de rol ambientado en la Edad Antigua y más precisamente en época del Imperio Romano como estrategia pedagógica.
- Mario Grande de Prado y Víctor Abella García (2010), estudian los juegos de rol y su influencia sobre las mentes de los jóvenes arrojando resultados positivos, es decir, no son peligrosos como en muchas ocasiones se ha pregonado. Al mismo tiempo, resaltan las referencias positivas sobre sus efectos educativos.

### **Método**

El paradigma bajo el cual está enmarcada esta investigación es el hermenéutico, el cual permite comprender e interpretar los fenómenos sociales a partir de la relación sujeto/sujeto, subjetividad, intersubjetividad y vida cotidiana. Dentro de este paradigma se encuentra el abordaje epistemológico del interaccionismo simbólico que plantea que los objetos por investigar son esencialmente, los procesos de interacción a través de los cuales se produce la realidad social dotada de significado (Sandoval, 2002).

La propuesta metodológica de esta investigación se encuentra planteada desde la teoría fundada cuyo propósito primario según Glaser (1978, 1992; citado en Sandoval, 2002), es generar modelos explicativos de la conducta humana que se encuentren apoyados en los datos.

En la teoría fundada, la recolección de información y su análisis tiene lugar de manera simultánea. La generación de la teoría se basa en los análisis comparativos entre o a partir de grupos en el interior de un área sustantiva mediante el uso de métodos de investigación de campo para la captura de datos. Mediante el uso de la teoría fundada, el investigador trata de identificar patrones y relaciones entre esos patrones (Sandoval, 2002).

### **Participantes**

La población partícipe de esta investigación fueron niños y niñas, víctimas y agresores involucrados en la situación de *bullying*. Las características más significativas del perfil de riesgo para convertirse en víctima de *bullying*:

- Tener baja popularidad entre sus compañeros, con los que no logra tener buenas relaciones y es rechazado como para no recibir ayuda de ellos en situaciones de maltrato.
- Sentimientos de culpabilidad, lo que le imposibilita comunicar su situación a los demás.

- Sentimientos de soledad, marginación y rechazo.
- Muchos miedos que lo hacen padecer de angustia y ansiedad
- Temperamento débil y tímido. Falta de asertividad y seguridad
- Baja autoestima
- Tendencia a la depresión
- El estrés, la ansiedad, la angustia y el miedo pueden llegar a causarle ataques de pánico
- Tendencia a somatizar; pueden fingir enfermedades e incluso provocarlas por su estado de estrés
- Aceptación pasiva de la frustración y el sufrimiento, incapacidad para hacer una confrontación, generar competitividad, venganza o agresión.
- Sobreprotección de la familia con carencia de habilidades para enfrentarse al mundo. Dependencia emocional.
- Gestos, postura corporal, falta de simpatía y dificultades para la interpretación del discurso entre iguales con características que les ubican en el punto de mira de los agresores.

Según Garaigordobil y Oñederra (2010) citan las causas y consecuencias del *bullying* para los agresores:

- Baja capacidad de empatía, insensibilidad hacia el dolor ajeno, ausencia de sentimiento de responsabilidad o culpa, alta autoestima, bajo autoconcepto.
- Capacidad de liderazgo. En algunas investigaciones los agresores se veían a sí mismos como líderes, mostraban cierto nivel de liderazgo

- Bajo rendimiento académico. Los estudios evidenciaron que los agresores acudían menos a clases y presentaban una actitud negativa hacia la escuela y su rendimiento escolar era bajo.
- Impulsividad, sentimientos de ira, hostilidad, depresión y riesgo de suicidio. Los estudios demostraron que los agresores se caracterizan por la impulsividad con tendencia a la violencia y dominio de los demás, tienen baja tolerancia a la frustración y dificultades para cumplir
- Síntomas psicopatológicos: depresión, consumo de alcohol y drogas. Los estudios evidenciaron que los agresores tienen problemas de personalidad como rasgos depresivos. Los niños acosadores de 8 y 12 años tienen más probabilidades de desarrollar síntomas psiquiátricos a los 15 años y el consumo de drogas y licor es más común en los agresores
- Conductas antisociales, delincuencia, psicopatía.

### **Muestra**

En esta investigación se llevó a cabo un muestreo teórico, que fue ampliando el número de participantes en la medida en que se avanzaba en el análisis, con el fin de ir saturando las categorías emergentes. Participaron 25 niños y niñas entre 7 y 10 años víctimas y agresores involucrados en situación de *bullying*, pertenecientes a dos instituciones educativas ubicadas en nivel socioeconómico bajo y alto en la ciudad de Barranquilla. Los niños habían sido identificados previamente en sus instituciones educativas, como víctimas y agresores en situación de *bullying*.

El tipo de muestreo llevado a cabo es el denominado de casos homogéneos, en el cual se busca describir algún subgrupo en profundidad. Esta es la estrategia empleada para la conformación de grupos focales, donde el punto de referencia más común para elegir los

participantes es que estos posean algún tipo de experiencia común en relación con el núcleo temático al que apunta la investigación (Sandoval, 2002)

### **Diseño**

El diseño utilizado en esta investigación es la Teoría Fundada, que permite el empleo de un método general denominado “análisis comparativo constante” por su énfasis en la construcción y el desarrollo de un tipo de teoría que denomina sustantiva, la cual está delimitada a la realidad social o cultural particular que se estudia. La teoría sustantiva tiene la posibilidad de dar cuenta de realidades humanas singulares porque se alimenta con los procesos de recolección de datos de la investigación en curso, de una manera dinámica (Sandoval, 2002).

### **Técnica e instrumentos**

Para esta investigación se tuvieron en cuenta los siguientes instrumentos y fuentes de información:

- Observación no estructurada
- Revisión documental: hoja de vida del niño en la institución educativa.
- Juego de rol: El niño escoge un personaje al cual le atribuye ciertas características y habilidades con los que responde ante situaciones presentadas en una aventura imaginaria propuesta por el investigador. La historia está sometida a reglas llevándolo a que tome decisiones frente a situaciones planteadas pues tiene que interactuar con otros personajes, permitiendo así comprender las interacciones presentes frente al fenómeno del *bullying*.

Para el desarrollo del juego se tienen los siguientes elementos:

- Hoja de personaje: con las características que el niño desee atribuir a su personaje, repartiendo 20 puntos en los atributos (mínimo 2 máximo 8).
- Historia creada por el niño sobre su personaje.

- Situación hipotética dada por el investigador para la realización del juego.
- Dado de seis caras.
- Láminas de animales.
- Ambientación de la situación narrada en audio con sonidos que acompañaban el desarrollo del juego.

## **Procedimiento**

**Fase 1. Acercamiento a los participantes.** Consentimiento de los padres y de la institución educativa.

**Fase 2. Realización del juego.** Se plantean tres sesiones inicialmente con cada grupo, pero dado el carácter cíclico del método, se continuará hasta donde se saturen las categorías o hasta que las limitaciones de tiempo lo permitan.

### **Descripción del Juego de Rol Los Reyes de la Naturaleza.**

Este es un juego interactivo que permite la participación de todos los integrantes que han sido escogidos con anticipación, con el previo estudio de sus hojas de vida dentro de la institución educativa y el investigador quien les recrea las diferentes situaciones que tienen que enfrentar para coronarse como los “Reyes de la Naturaleza” y donde se ven reflejadas situaciones que nos permiten comprender las interacciones frente a el fenómeno del *bullying*.

El juego fue diseñado para ser jugado con niños y niñas entre 7 y 10 años de edad. Para dar inicio a la sesión cada uno de los participantes debe escoger de manera ordenada su personaje y ese orden se justifica con el puntaje obtenido por el dado de mayor a menor.

Entre los personajes que tenían para seleccionar se encuentran: el suricato, el león, la ardilla, el conejo, la cebra, el lobo, el gorila, la serpiente, la tortuga, el elefante, el hipopótamo, y la iguana.

Para el diseño se tuvo en cuenta que la apariencia de los animales no denotara tristeza, enojo, agresión, entre otras, para que al momento de la escogencia del personaje no se genere una inclinación emocional específica, sino que en última instancia el niño es quien elige el estado emocional del personaje.

Luego de haber seleccionado el personaje se procede a la identificación del mismo asignándole un nombre, su edad, y nacionalidad, después se procede a describir el personaje asignándole la estatura, el peso y el género que el niño desea que su personaje tenga.

Después de la identificación el niño o niña procede a atribuirle ciertas características y habilidades a su personaje por medio de niveles entre los que se encuentran los siguientes: alto con un máximo de 7, medio con un máximo de 6, y bajo con un máximo de 5, los cuales son asignados a las diferentes características como: Inteligencia, Sentidos, Fuerza, Destreza, Apariencia, donde el niño asigna los niveles de capacidad que no pueden ser sobrepasados conforme a la regla antes explicada, obligándolo a priorizar las características que más le interesan.

En el siguiente campo el niño cuenta con las habilidades generales de su personaje entre las cuales se encuentran el rastreo, la velocidad, el salto, levantar peso, las cuales también están determinadas por los niveles de alto, medio y bajo, asignando las distribuciones de los valores que más le parezca. Después aparecerán también habilidades especiales que tendrán sus personajes como son: la actitud de cantar, bailar, pintar, u otra opcional que ellos escogen libremente a la cual también deben asignarle un puntaje que no podrá sobrepasar a los ya mencionados.

Luego el niño distribuye sus puntajes entre atributos como carisma, clandestinidad, reacción, balance, orientación, ataque, defensa, y resistencia. Este procedimiento lo realiza cada uno de los niños o niñas participantes con su respectivo personaje de juego. Se les explica que

ellos son un equipo y que se encontrarán con un equipo imaginario que tendrán que enfrentar y superar las diferentes situaciones.

Después de haber terminado con la creación de los personajes, se procede a escuchar la historia la cual estará sometida a reglas que los lleva a tomar decisiones frente a situaciones planteadas e interactuar con otros personajes avanzando por mundos diferentes controlados por el investigador.

Los personajes de los niños y niñas pasan por cuatro mundos (Acuático, Tundra, Selva y Desierto), en cada uno de ellos encuentran la tienda “el Maná” un lugar donde pueden comprar muchos objetos para el recorrido. El participante debe pensar bien que quiere comprar ya que más adelante el objeto seleccionado lo puede ayudar en ciertas situaciones. Se les presentan opciones como sogas, instrumentos musicales, y abrazos. Cada mundo cuenta con una serie de momentos donde los participantes enfrentan situaciones asociadas a la situación de *bullying*, como confrontación con otro más fuerte, la cual puede darse por intimidación o uso de agresión física, la pérdida de privilegios o de elementos de su pertenencia, la presencia de terceros que ante la situación de desventaja se burlan y despiertan la sensación de impotencia, la ridiculización. Simbólicamente los personajes enfrentan situaciones donde pierden por ejemplo algún atributo que los caracterice, o son paralizados por la tinta de un pulpo, o caen en la arena movediza mientras el grupo contra quien compite se burla de ellos y les coloca sobrenombres.

Ante cada situación las investigadoras preguntan ¿Qué haces frente a esta situación? después que el niño responde la pregunta, utilizando algunas de las habilidades, atributos, o características que tiene, el investigador lanza el dado y dependiendo del puntaje que obtiene el niño, éste puede o no realizar la acción. Si el niño obtiene un puntaje entre 1 o 4 no podrá realizarla, si obtiene un puntaje entre 2 o 5 lo logra pero queda en riesgo y si obtiene un puntaje de 3 ó 6, se encuentra con una capacidad alta para realizar la acción. Cada uno de los niños que participan con su

personaje en el juego debe responder la misma pregunta y la realización o no de la acción estará determinada por el puntaje que obtenga en el dado de 6 caras. Después de que el último integrante haya respondido y realizado su acción se procede a escuchar de nuevo la historia y continuar con el juego hasta terminar el recorrido.

**Fase 3. Análisis de la información.** Uno de los procesos básicos en la dinámica de recolección y análisis de información es la categorización de los datos recogidos conforme a patrones y tendencias que se descubren tras la lectura repetida de los mismos.

#### **La codificación descriptiva o abierta**

En el curso del primer nivel de codificación, las transcripciones de la información obtenida se analizan línea por línea para a partir de ello, descubrir las categorías que permitirán agrupar el conjunto de la información allí consignada. Cada categoría será distinguida con un nombre que la describe. Este nombre es el que se denomina código descriptivo o abierto. De esta manera, segmentos diferentes de la transcripción quedarán vinculados entre sí a través del sistema de categorías generado.

#### **La codificación axial**

Una segunda etapa de codificación, en la cual se condensan todos los códigos descriptivos, asegurándose que los conceptos permanezcan inmodificables a menos de que ellos resulten irrelevantes ante el análisis e interpretación de los nuevos datos que se incorporen al proceso de investigación. La meta es identificar las relaciones entre las dimensiones de las propiedades de las categorías. La categorización se mueve, entonces, hacia un nivel más alto de abstracción. La base del esquema de codificación es constantemente revisada para determinar su validez y confiabilidad. En esta fase se contará con la presencia de un experto que acompañará el proceso de interpretación, en la búsqueda de validez del análisis.

La siguiente tarea consiste en revisar la documentación analítica y ordenar los “memos” que se tomaron durante las sesiones (plasmando las percepciones de los investigadores), para sintetizar las explicaciones teóricas. En este estadio, una vez agotada la saturación, todos los niveles de códigos producen una información que no es nueva, todas las variables y conductas son consideradas para darle al investigador la certeza de exhaustividad. (Sandoval, 2002).

**Fase 4. Cierre.** Elaboración de informe y sustentación del proyecto.

## Resultados

### Resultados del primer objetivo específico

Este objetivo pretendía establecer las diferencias o similitudes en el discurso de niños víctimas y agresores involucrados en situación de *bullying*. A continuación presentamos las categorías resultantes de la codificación de las sesiones de juego de rol. La transcripción de las sesiones se puede ver en anexos.

### Análisis de las sesiones desarrolladas con niños de nivel socioeconómico alto.

#### *Muestreo teórico inicial: primera sesión.*

En esta sesión participaron 5 niños, de los cuales 3 eran víctimas y 2 agresores en situaciones de *bullying* caracterizados en la institución educativa, de nivel socioeconómico alto.

**Codificación abierta.** Se contrastaron las respuestas de niños víctimas y agresores frente a situaciones que recrean la vivencia de *bullying*, permitiendo la clasificación en códigos abiertos de los datos recogidos. El análisis de la codificación abierta, permitió la clasificación en los siguientes códigos sustantivos (ver tabla 1): autopercepción, soluciones asertivas, agresión física, agresión verbal, acción de huida, incapacidad para confrontar y apoyo social.

**Codificación teórica.** En lo correspondiente a la codificación teórica se encuentra que la **autopercepción**, es claramente distinta entre víctimas y agresores. Por ejemplo, se encontró la tendencia de los niños víctimas a escoger animales “presa”, mientras que los niños agresores, tendieron a escoger animales “predadores”. Así, mientras un niño víctima escoge el suricato porque “*tiene madriguera y se defiende con sus garras y sus dientes*”, un niño agresor escoge al gorila, porque es fuerte. Incluso cuando un niño víctima escoge al lobo, que es un animal predador, no se identifica con él sino que lo asocia a otro niño, p. e. “*porque tiene garras y es feroz y se parece a Isaac*”. También se encontró que uno de los niños agresores, primero había

seleccionado un león, y lo cambió por serpiente (ambos animales predadores), la razón del cambio fue *“porque ella puede huir fácilmente”*. Durante la sesión del juego se identificó que el niño, sabotaba el juego, escondía elementos del mismo, pero negaba haberlo hecho, pese a que las entrevistadoras lo observaban en sus acciones. De acuerdo con Díaz-Aguado (2004), se pueden diferenciar distintos tipos de niños agresores en la situación de *bullying*. Este caso coincide con lo que el autor denomina “acosador asertivo”, aquel que con buenas habilidades sociales y popularidad en el grupo, es capaz de organizar y manipular a otros para que cumplan sus órdenes, así como de enmascarar su actitud intimidadora para no ser descubierto.

La categoría **asertividad**, arrojó similitud en las acciones tanto de las víctimas como de los agresores, especialmente para salir lo antes posible de una situación. Sin embargo, mientras que los niños víctimas fueron más persuasivos, manejaron la afectividad recurrentemente, p.e, *“le canto una canción para que se duerma”*, *“escojo abrazar al pulpo para que se calme y se duerma...”*, los niños agresores fueron más pragmáticos en sus respuestas *“yo cojo el camello como tiene las pestañas largas le digo que me pase por la tormenta, porque a él lo protegen las pestañas de la arena”*. También se encontró que uno de los niños víctimas plantea una respuesta asertiva, debido a que se considera en desventaja frente a otro que es una figura de poder *“prefiero abrazarlo porque el pulpo es más fuerte que yo”*.

En lo referente a la **agresión física** se encontraron acciones con sentidos muy distintos para víctimas y agresores. Resalta principalmente que un niño víctima, en primer momento plantea una agresión muy hostil, pero inmediatamente se retracta y convierte su acción a una menos dañina *“cojo el escorpión y le mocho la cola, y pico al topo... no ya no, me tomo la limonada y le eructo al topo”*. El niño opta por una disminución del daño a su agresor, el impulso es transformado por uno que sería más aceptado socialmente. También se encuentra en un niño víctima que utiliza la agresión a otro con el fin de beneficiar a un amigo. En general, las acciones

de agresión de las víctimas se dirigieron a limitar la acción de sus agresores en el juego, más no conllevan la intención de dañar al otro “*lo amarro con la soga*” “*cojo la soga y lo amarro con el pulpo*”. Por su parte los niños agresores, muestran un comportamiento más disocial, puesto que sí se manifiesta la intención del daño “*mato al pulpo*”, “*le pego en el ojo*”, “*cojo la soga y los ahorco*” utilizando la violencia de forma instrumental.

Con referencia a la categoría de **agresión verbal**, solo se encontraron dos acciones asociadas, iguales para los dos grupos de niños (víctimas y agresores). La agresión verbal es para ambos una reacción, es decir, no surge por iniciativa propia, sino en respuesta a una ofensa previa “*yo también les digo groserías*”, “*los insulto también*”.

En cuanto a la categoría de **incapacidad para confrontar**, se manifestó en ambos grupos (víctimas y agresores) en situaciones en las cuales son expuestos al ridículo por agresores aparentemente más fuertes que ellos. Este tipo de violencia escolar se caracteriza, por una reiteración encaminada a conseguir la intimidación de la víctima, ya sea esta fortaleza real o percibida subjetivamente el sujeto maltratado queda, así, expuesto física y emocionalmente ante el sujeto maltratador, generándose como consecuencia una serie de secuelas psicológicas.

Por último, surgió la categoría de **apoyo social**, que se presentó únicamente en niños víctimas, los cuales se presentan a sí mismos como alguien que necesita ayuda de otros “*espero a ver quién me ayuda*”. Esta categoría, necesita mayor información, razón por la cual se procedió a ampliar el muestreo teórico, y generar nuevas sesiones de juego para identificar si surgían más datos al respecto y se enriquecían las categorías ya identificadas.

#### **Muestreo teórico: segunda sesión.**

En esta sesión participaron 6 niños, cuatro (4) víctimas y dos (2) agresores en situaciones de *bullying* caracterizados en la institución educativa, de nivel socioeconómico alto.

**Codificación abierta.** En el análisis de la codificación abierta de esta segunda sesión, se presentan dos códigos sustantivos nuevos como son: *Autoestima* y *acción de intimidación* y a diferencia de la sesión anterior no se presenta la agresión verbal.

**Codificación teórica.** Con respecto a la **autopercepción** se percibe por parte de las víctimas que existe cierta identificación con animales que se caracterizan por ser rápidos facilitando así las respuestas de huida y animales fuertes que representan intimidación durante el juego. Por ejemplo, el niño que escoge el “conejo” por que salta y el “suricato” porque es rápido; el “león” y el “lobo” porque son fuertes y producen miedo en tanto que uno de los niños agresores, presenta identificación afirmando que: *“es gordito y fuerte como yo”*.

En la categoría **asertividad**, se encuentra durante el análisis que los niños víctimas entablan acciones de forma individual, p.e: *“intento saltar”* y *“corro”*, mientras que los niños agresores involucran a los espectadores como una forma de “apoyo” para poder llevar a cabo sus acciones durante el juego; (*“Llamo a mi amigo la serpiente para que me saque de aquí.”* Luego en otra ronda de respuesta uno de los agresores dice: *con mi cuerpo, le doy medio cuerpo para que pase*), las víctimas buscan la ayuda de otras personas para lograr salir de alguna situación *“Se lo digo a la Miss”*. Se destaca que los niños agresores tengan mayores habilidades sociales en su relación con otros pares, mientras que los niños víctimas recurren a una figura de autoridad al momento de afrontar la situación.

En lo referente a la **agresión física**, se encontraron acciones muy similares tanto para víctimas como para agresores, es así como dentro de esta categoría surgen entonces dos nuevas subcategorías: **Agresión física severa** (en el caso de las víctimas), presentan acciones como: *“Lo muerdo con mis dientes”*, *“le hecho limonada en los ojos”*, *“les estripo la cabeza con la soga”* y a su vez los agresores emiten acciones como: *“lo muerdo y lo enveneno”*, *“Cojo la cabeza y la estripo con la mano y los levanto a puño porque soy el mico...”* La otra subcategoría es la

**agresión física leve**, donde se pueden observar respuestas dadas por las víctimas como p.e: *“Amarro al pulpo con la soga”, “les pego con la soga”, “le tiro la zanahoria”* y por otro lado los agresores con respuestas como: *“los escupo”* y *“le aprieto el cuello”*. Si bien las respuestas emitidas por parte de los dos grupos, (víctimas y agresores) son muy similares dentro del juego, es posible que las acciones llevadas a cabo por parte de las víctimas estén motivadas por la frustración como un motivador para ejercer la agresión.

Es importante mencionar que entre sus respuestas una de las víctimas afirma: *“Lo ataco... no, lo defendiendo”* aquí el niño opta por una disminución del daño a su agresor, posiblemente movilizado por la culpa y el temor a la sanción social, puesto que además esta acción no iría acorde con la autoimagen de sí mismo ni la imagen que socialmente ha creado. Posteriormente en otra ronda de preguntas, este participante dice: *“yo bailarías y la distraerías y la hipnotizarías”*

En la categoría **Incapacidad para confrontar**, se presentan las mismas respuestas en ambos grupos, tanto en víctimas como en agresores ante situaciones en las que se exponen al ridículo; P.e: *“No sé que responder”*, otro niño dice: *“bailo, mmm, mejor pinto”* *“mmm.. no sé”* *“No sé que hacer para buscar alimento”*.

La categoría de **apoyo social**, ambos grupos muestran una gran necesidad de apoyo por parte de otros para salir de alguna situación o como en el caso de los agresores para realizar algún ataque como lo afirma esta acción por parte de uno de los niños diciendo: *“uso mi inteligencia para llamar a mis amigos monos para que ataquen a la planta.*

La categoría de **huída**, se evidencia en ambos grupos con afirmaciones como: *“Cierro los ojos para que no me caiga mmmm me río”* y *“salto para que no me alcance”*.

En lo referente a la categoría **autoestima**, se presenta en uno de los niños agresores cuando afirma: *“La estatura, porque no sirve para nada”*. Este comentario resalta debido a que

el niño que lo dijo es el más alto de su grupo. Posiblemente sus acciones de *bullying* se encuentran relacionadas con una inconformidad.

En la **acción de Intimidación**, se registró una sola acción en el grupo de las víctimas p.e: “Lo asusto con mi poder”, sin embargo, es una acción difusa que no se concreta en una acción específica.

### **Muestreo teórico: Tercera sesión**

En esta sesión participaron 3 niños, dos de ellos agresores y una sola víctima.

**Codificación abierta.** En el análisis de esta codificación se presentan los códigos sustantivos de Auto percepción, asertividad, agresión física y verbal, incapacidad para confrontar, pero a diferencia de las sesiones anteriores no se presenta ni apoyo social ni huída.

**Codificación Teórica.** En la **autopercepción** la única víctima de esta sesión escoge dentro de su personificación a un animal “predador” que en este caso es el lobo, pero evidencia dentro de su acción que lo escoge porque “*es rápido y asusta*”; como si quisiera mostrar intimidación frente a los otros; en el caso de los dos niños agresores uno de ellos escoge al león diciendo P.e: que “*es mi favorito y come carne*” y el otro dice: “*porque pelea, salta en las lianas y le gustan las peleas*”.

**Soluciones asertivas**, si bien ambos grupos (víctimas y agresores) muestran respuestas muy similares P.e: “*canto una canción al pulpo*”, “*Se lo digo a la miss o lucho*” y “*Sobo al lobo*” en el caso de la víctima, está mucho más involucrada la afectividad; uno de los agresores manifiesta a su vez acciones de burla frente a personas o situación cuando afirma: “me río”.

En la **agresión verbal**, se registró en ambos grupos, una de ellas realizada por uno de los agresores cuando dice P.e: “Insulto al pulpo” y otra de las respuestas dadas por la víctima P.e: “bailo para que no me cambien el sobrenombre, siempre me colocan sobrenombre”, luego dice que “hago lucha”.

### **Análisis de las sesiones desarrolladas con niños de nivel socioeconómico bajo**

A continuación presentamos las categorías resultantes de la codificación de las sesiones de juego de rol hechas en la Institución Educativa Huellas de la Esperanza con los niños pertenecientes al nivel socioeconómico bajo con relación a las similitudes y diferencias reveladas en las acciones de los niños víctimas y agresores en situación de *bullying*. La transcripción de la sesiones se puede ver en anexos.

#### ***Muestreo teórico inicial: primera sesión.***

En esta sesión participaron 5 niños, de los cuales 3 eran víctimas y 2 agresores en situaciones de *bullying* caracterizados de la siguiente manera.

***Codificación abierta.*** Se contrastaron las respuestas de niños víctimas y agresores frente a situaciones que recrean la vivencia de *bullying*, permitiendo la clasificación en códigos abiertos de los datos recogidos. El análisis de la codificación abierta, permitió la clasificación en los siguientes códigos sustantivos (ver tabla 4): autopercepción, soluciones asertivas, agresión física, acción de huída.

***Codificación teórica.*** En lo correspondiente a la codificación teórica se encuentra que la **autopercepción**, es distinta entre víctimas y agresores. Por ejemplo, se encontró que uno de las niñas víctimas escogió un animal predador como lo es el león el cual es considerado por ella como “bonito”, “cariñoso” y “juguetón”, adicionalmente decidió que el animal, fuera “gordito” lo que coincide con su propia contextura física, denotando una clara identificación con el personaje. La niña tiene sobrepeso y es bastante grande para su edad, lo que posiblemente ha sido una de las situaciones por la cual ha sido victimizada por sus compañeros. La niña, manifestó durante la sesión una gran frustración, su expresión corporal era de incomodidad por no saber qué hacer durante los retos que planteaba el juego y siempre terminó haciendo lo que los compañeros le decían. De esta manera por medio del juego se ve reflejado que existe en ella una disminución de

su auto percepción en donde se incluye también las actitudes, pensamientos y sentimientos manifestados en su comportamiento frente a situaciones vivenciadas en su cotidianidad.

El resto del grupo escogió animales que representan huida como son el conejo “el cual es muy cariñoso”, “muy juguetón con el olfato busca la comida” y el suricato “porque se puede montar en los arboles y puede caminar bastante”, demuestran que estos pueden reaccionar de manera rápida ante una situación de peligro y subsistir en algún momento difícil y lograr prevalecer como buena depredadora.

Los niños que son considerados como agresores escogieron animales que representan intimidación y poder como son el Lobo que es considerado por él como un “un animal rastreador”, “aúlla, me gusta cómo se defiende”, “le gusta salir en las noches a cazar” demostrando la fuerza que pueda ejercer sobre otros y la cebra le representa a ella diversión en algún momento pero que actúa “cuando la atacan reacciona y se molesta” y de esa manera puede demostrar que responde ante una difícil situación.

La categoría **asertividad**, se evidenció que las acciones realizadas por las víctimas y los agresores exponen similitud en sus acciones para lograr salir lo antes posible de una situación de dificultad. Los niños víctimas manejaron la persuasión de manera continua y recurrentemente, p.e, “Yo les pinto para que me ayuden a salir”, “Les bailo para que me ayuden a salir de ahí”, “Les canto para que ellos me escuchen”. Al igual los niños agresores demostraron asertividad en sus respuestas, ya que las diferentes situaciones que les fueron planteadas ellos respondieron de la siguiente manera. P.e “No le presta atención”, “No les dice nada”, “le hago cosquillas al pulpo para que me suelte”. Justificando así su punto de vista.

En lo referente a la **agresión física** se encontraron acciones similares entre las víctimas y agresores. Los dos grupos manifiestan acciones defensivas ante una situación de agresión como lo demuestran en sus discursos. P.e “Ataco a la planta con mis manos”, “Le hecho limonada

para distraerla”, “Busco un ancla para defenderme del pulpo”, “Amarro al pulpo con la soga” “Decide amarrar al topo con la soga”, por tanto revela que la forma de relacionarse entre estos grupos aparentemente no es tan desproporcionado a la esperado ya que los niños víctimas responden de forma activa a las agresiones de las cuales son objeto.

En lo referente a la **categoría de huida** tal como lo han manifestado con anterioridad en la categoría de auto percepción, los niños víctimas que escogieron animales veloces lo ratifican con sus respuesta en esta categoría como lo constata de la siguiente forma. P.e “Me voy de ahí hacia otro lugar”, “Yo me voy de ahí”, “Se quiere ir de ahí”. “Empieza a cavar un hueco”. “Nado para esquivar al pulpo”, “Intento esquivar a la planta para que no me atrape”. Se destaca también que los niños agresores tienen más acciones de huidas presentes durante el juego lo que evidencia que ambos grupos evitan confrontarse ante una situación de amenaza e intimidación ante cualquier provocación.

#### **Muestreo teórico: segunda sesión**

En esta sesión participaron 5 niños, de los cuales 3 eran niñas y 2 niños, 3 son víctimas y dos agresores en situaciones de *bullying* caracterizados en la institución educativa.

#### ***Codificación abierta.***

Durante el análisis comparativo constante que recrean la vivencia bullying se permite codificar los siguientes códigos sustantivos, autopercepción, solución asertiva, agresión física y huida (Ver tabla 5)

#### ***Codificación teórica.***

En lo correspondiente a la codificación teórica se encuentra que la **autopercepción**, es distinta entre los participantes, de manera que los niños víctimas optan por identificarse con animales pequeños en este caso escogieron al suricato, el conejo, y la ardilla que por sus rasgos

proporcionan ventaja sobre otros animales para la huida y así repeler un ataque o para iniciar una retirada a tiempo evitando encuentros peligrosos.

Podemos entonces decir que posiblemente los niños se perciben como personas sumisas dentro de un grupo. En el caso de los niños agresores se encuentra que se identifican con animales dominantes como el León, y animales que evidencian mejor desempeño durante la caza y corren más rápido.

La categoría **asertividad**, se destacó las respuestas de los niños víctimas durante el juego, especialmente para salir lo antes posible de una situación, manejando muy hábilmente la orientación, además de manejar la afectividad expresada en varias ocasiones así: “*Les daría un abrazo a ellos*”, “*Los abrazaría y me iría de ahí*”, “*Le doy un abrazo al pulpo*”, “*Le canto una canción con mi instrumento*” estas acciones evidencian la capacidad de responder de forma asertiva frente a una situación difícil evitando enfrentamientos directos ” P.e. “*No les prestó atención*”, “*Me voy de ahí*”

Los niños agresores mostraron muy pocas respuestas asertivas durante el juego, situación que se traduce en respuestas de carácter agresivo reforzándose la intimidación de los demás con demostraciones de acciones agresivas evidenciadas en la categoría de agresión física.

En lo referente a la **agresión física** se encontraron acciones hostiles buscando la forma de defenderse del ataque de sus enemigos durante el juego P,e “*Le cerraría la boca con mi fuerza.*”, “*Correría y le tiraría un peñón*”, “*Hundirlo en el lodo haciendo un hueco para que se caigan también*”, “*Le tiraría una piedra al topo y no dejaría que se lleve el mapa*”, “*Le tiraría una pesa con fuerza*”, “*Yo mordería al topo para que no me quite el mapa*”.

Si bien los niños víctimas muestran respuestas agresivas su capacidad de daño es leve frente a las acciones de los niños agresores. Según Díaz-Aguado (2008) se puede identificar escolares que son víctimas activas agresivas en la relación con sus compañeros. De acuerdo con

la autora, estos niños parecen haber tenido desde su primera infancia un trato familiar más hostil, abusivo y coercitivo, que los otros escolares, y presentan una tendencia excesiva e impulsiva a actuar, a intervenir sin llegar a elegir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación, con problemas de concentración, disponibilidad a emplear conductas agresivas, irritantes y provocadoras. En ocasiones las víctimas activas mezclan dicho papel con el de agresores. Los agresores en este caso también manifestaron conductas agresivas con respecto sus compañeros sus respuestas se enmarcan como alternativas de agresión utilizadas como mecanismo de control, p.e, *“Le daría puños hasta que muera la planta”, “Yo cortarí la planta.”*, *“Les daría un codazo para lanzarlo hacia el otro lado”, “Yo les pegaría”*.

En la categoría de ***Acciones de huida*** se encontró que durante el juego los niños víctimas recurrían acciones que les permitiera salir del peligro que se les presentaba p.e, *“Saltaría hacia otro lado”, “Correría para que el lobo no me alcance y conseguir alimento”, “Correría y me montaría en un árbol”, “Brincaría para alejarme de ellos”, “Nadaría para que no me alcance”, “Saltaría para que el lobo no me atrape”, “Cavarían un hueco en el fondo del mar.” “Me meto por debajo para que el lobo no me vea”*. Considerándose que los animales que escogieron se les facilitan el escape por sus atributos, los niños agresores tuvieron menos respuestas de huida frente a situaciones de peligros prefieren enfrentarse, esto se evidencia en la categoría de agresión física.

### **Resultados segundo objetivo específico.**

El segundo objetivo de la investigación pretendía conocer aspectos de la autoimagen, autoconcepto y autovaloración de los niños dentro de la caracterización que realizan a través del juego de rol. En términos generales se encontró que los niños agresores tienden a escoger mayormente animales predadores, identificándose con su fuerza, garras y capacidad para

intimidar. Por su parte los niños víctimas, en general escogieron animales presa como la ardilla, conejos, cebras, identificándose en la mayoría de los casos con su velocidad para huir, pero también con la ternura de sus rasgos.

De acuerdo con Gómez-Jacinto (2005), desde un enfoque evolucionista de la agresión, plantea que la relación de dominancia y sumisión en animales una vez se establece, tiende a persistir gracias a las señales emitidas que indican dominación. El autor plantea que los seres humanos están en condiciones de probar continuamente sus propias fuerzas y las de los demás, generando relaciones de dominación. Desde la más tierna infancia, se practica el juego duro encaminado a hacer balance y comparación entre el yo y los demás (Gómez-Jacinto, 2005). Este proceso permite estimar la capacidad de combate y de autodefensa exitosa ante las amenazas. Es un proceso de evaluación social básica, que sigue la regla “se sumiso con los más fuertes y rivaliza con los más débiles” (Krebs & Davies, 1993, citados en Gómez-Jacinto, 2005, p. 7). El estatus en los seres humanos se otorga voluntariamente como respuesta al despliegue y demostración de cualidades atractivas del yo.

Desde este punto de vista los niños que se identifican con los animales predadores, se valoran a sí mismos con mayor capacidad para imponerse sobre otros, mayor poder. Mientras que las víctimas, al identificarse con animales presa, se perciben con menos capacidad de confrontación y mayor habilidad para la huida. Sin embargo resalta que estos últimos, también se identifiquen con estos animales por su expresión tierna, lo que indica que los niños víctimas se sienten capaces de brindar y recibir afecto.

### **Resultados del tercer objetivo específico.**

El tercer objetivo pretendía establecer si existe una manifestación diferencial de la vivencia de víctimas y agresores en relación al género y el nivel socioeconómico. El análisis de

las respuestas de los niños y niñas durante el juego, permitió identificar que, independientemente de la condición de víctima o agresor, los niños tienden a preferir animales predadores. Por su parte las niñas tienden a escoger animales presa, orientándose más por los rasgos tiernos y la posibilidad de cuidar, alimentar o vestir a su personaje. Mientras las niñas en la construcción de su personaje se centraron en las características de apariencia y la inteligencia, los niños por su parte hicieron énfasis en la fuerza y la destreza.

Es importante destacar que se presentaron tres casos donde las niñas escogieron animales con roles distintos a los que ellas manifiestan. Se encontró que una de las niñas víctimas escogió un animal predador como el león, mientras que dos niñas agresoras escogieron animales presa como el conejo y la cebrá. Se pudo identificar durante el juego, que en el primer caso la niña tenía una gran frustración, mientras que las segundas se impusieron durante el juego, incluso diciéndole a sus compañeros qué debían hacer.

Los niños manifestaron mayor cantidad de conductas de agresión física severa, mientras que las niñas presentaron mayor agresión psicológica, manifestada al ignorar al otro, lo que James (1890, citado por Gómez-Jacinto, 2005), denomina “hacer el vacío”, hacer del otro como si no existiera, llevándolo a una desesperación furiosa e impotente. Adicionalmente, las niñas mostraron mayor presencia de conductas asertivas, afectividad y huida. También presentaron nuevas categorías de agresión, como fue su utilización a manera de castigo por el comportamiento de los otros y no como reacción y frustración. También apareció la burla.

Es necesario destacar que la relación por género, no fue suficientemente proporcionada (7/18), debido a que en las instituciones educativas donde se hizo el muestreo, no se han identificado muchas niñas involucradas en situaciones de *bullying*. Sin embargo, los resultados encontrados permiten afirmar que mientras los niños son más primarios en sus manifestaciones

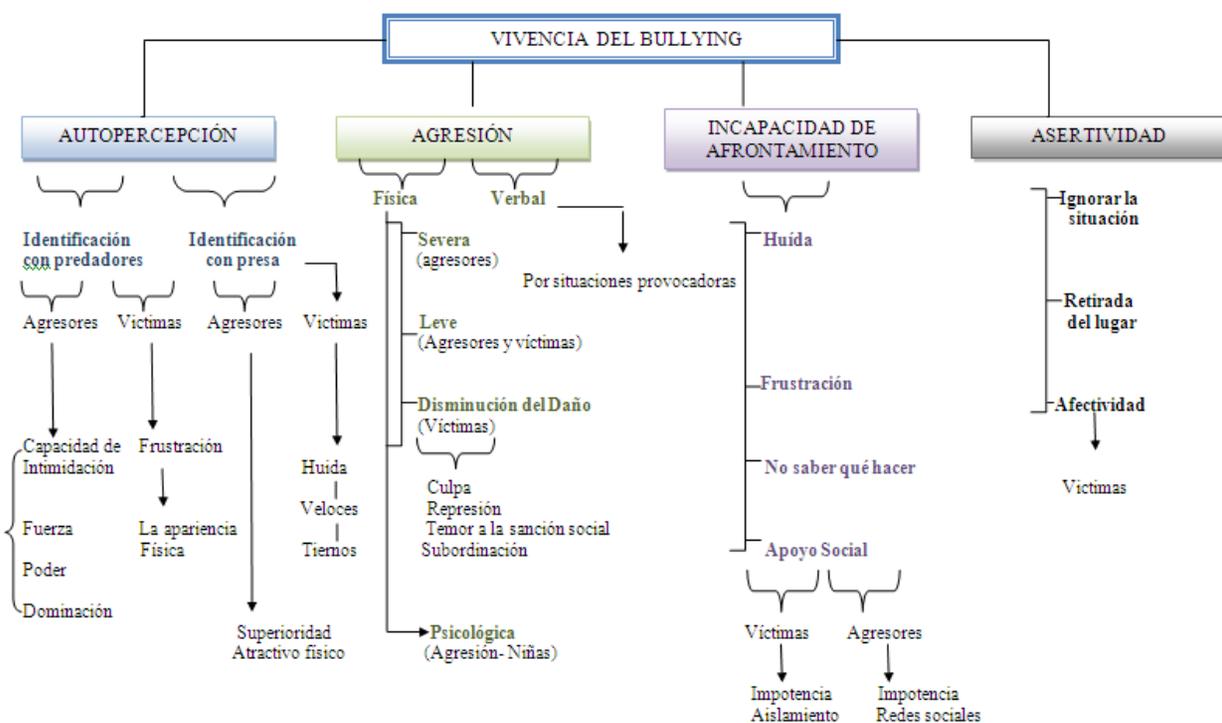
de agresión, las niñas son más elaboradas, con formas de violencia menos evidentes, pero que también generan un profundo malestar en las víctimas.

Esto coincide con lo encontrado por Cajigas (et al 2004) en su investigación sobre agresión entre pares con adolescente donde los varones muestran una mayor agresividad a través de conductas de peleas y actitudes favorables para los actos violentos y vincularse con pares transgresores en mayor grado que las niñas las cuales exhiben un mejor manejo de la agresividad.

**Resultados del cuarto objetivo específico**

**Categorización axial.**

En la figura 1 se presenta, de manera esquemática, un modelo de interpretación de los datos sobre la vivencia de *bullying* en víctimas y agresores involucrados en situación de *bullying*, donde se muestran las categorías y subcategorías del estudio, así como la relación existente entre ellas a partir del proceso de codificación teórica.



En la vivencia del *bullying* a través del juego de roles surgieron cuatro categorías centrales que representan los patrones de conducta encontrados: la primera de ellas se refiere a la ***Autopercepción*** que tienen los niños de sí mismos; en esta categoría se distingue la identificación con *animales predadores* y *animales presa*: En la identificación con animales predadores los agresores se inclinaron por la escogencia de animales que mostraran capacidad para intimidar a los otros, mientras que las víctimas escogieron animales con mayor capacidad para la huida o incluso algunos animales dominantes a manera de compensación, pero fallando en su desempeño durante el juego. En el caso específico de las niñas agresoras, se encontró que escogieron aquellos animales que mostraban superioridad por su atractivo físico.

Como segunda categoría central surgió ***la Agresión***, dentro de esta categoría emergen la *agresión física*, *la agresión verbal* y *agresión psicológica*. Al referirse a la agresión física surge la agresión física severa dada en los agresores, agresión física leve que se evidencia tanto en agresores como en víctimas y la disminución al daño que se presenta sólo en las víctimas manifestándose a través de la culpa, de la represión, temor por las sanciones sociales y la subordinación. Con respecto a la agresión verbal en las víctimas aunque se manifiesta pocas veces, es probable que no se presente por iniciativa propia sino como una forma de reacción ante alguna situación específica repetitiva y provocadora.

Si bien la *agresión psicológica* se puede presentar en ambos grupos tanto de agresores como de víctimas, es en las niñas agresoras donde más se presenta, quizás porque socialmente a las niñas se les enseña a no utilizar la violencia física, recurriendo éstas a una forma de agresión más sutil que afecta el autoestima del otro y a su vez fomenta la sensación de temor e inseguridad a través del rumor, la burla, aislamiento, insultos y la presión social frente al grupo.

Otra categoría que surgió es la ***Incapacidad de afrontamiento***, representada en las subcategorías de huida, frustración, el no saber qué hacer frente a situaciones específicas en las

que el niño se le demanda una respuesta inmediata. Dentro de ésta categoría también se encuentra el apoyo social en víctimas que se manifiestan en la impotencia y el aislamiento, mientras que en los agresores se presenta por impotencia y en búsqueda del apoyo de las redes sociales para lograr sus objetivos.

Cómo última categoría surge la *Asertividad* que se manifiesta en las respuestas de los estudiantes al ignorar las situaciones que podría representar algún peligro o daño específico, retirada del lugar y manifestación de la afectividad.

Es así como de acuerdo a los resultados obtenidos de las categorías develadas y teniendo en cuenta las afirmaciones de Herbert Blumer cuando afirma *que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para el* y que el significado que en este caso los niños dan al juego surge como consecuencia de la interacción social que cada uno de ellos mantiene con sus pares. Por tanto hay que tener en cuenta que en el fenómeno del *bullying* intervienen múltiples factores psicosociales que afectan directa e indirectamente las representaciones que el niño tiene de su propio mundo, enmarcado en el contexto familiar, donde son relevantes las prácticas de crianzas, la interacción que el niño realiza con sus pares, su sistema de creencias y los estilos de vida que estos poseen son determinantes para establecer en los niños las diferentes formas en las que cada uno de ellos vivencian el fenómeno del *bullying*.

### Conclusiones

En relación de los resultados y los objetivos planteados durante el transcurso de la investigación, se establecen las siguientes conclusiones.

El primer y el cuarto objetivo, los resultados se encuentran relacionados, debido a que el primero permitió la elaboración de las categorías emergentes que se integran en el modelo teórico comprensivo que se esperaba en el cuarto. Con base en el análisis y la codificación del discurso de los niños víctimas y agresores se identifican las características más comunes emergiendo las siguientes categorías: auto percepción, agresión física- verbal, incapacidad de afrontamiento y asertividad, los cuales se hicieron presentes de manera diferencial para el caso de agresores y víctimas. Se destaca que en la categoría de agresión física surgen tres subcategorías: agresión física severa, exclusiva de los agresores; agresión física leve presentándose tanto en víctimas como en agresores, y disminución del daño que se presenta solo en las víctimas.

Con respecto al segundo objetivo los niños identifican con *animales predadores* y *animales presa*. En la identificación con animales predadores los agresores se inclinaron por la escogencia de animales que mostraran capacidad para intimidar a los otros, mientras que las víctimas escogieron animales con mayor capacidad para la huida o incluso algunos animales dominantes a manera de compensación, pero fallando en su desempeño durante el juego. En el caso específico de las niñas agresoras, se encontró que escogieron aquellos animales que mostraban superioridad por su atractivo físico.

El tercer objetivo planteado y en base a la información obtenida ha permitido revelar que, si bien los niños a través del juego se comportaron de manera consistente con lo hallado en la literatura sobre el tema, cobra fuerza la agresión psicológica y la burla, así como la presencia de habilidades sociales en los agresores para apoyarse en sus amigos como mecanismo de solución

de problemas, mientras que los niños víctimas tienden a ser más pasivos. Pese a que se encontraron diferencias en el discurso y las acciones implementadas por las niñas frente a las de los niños, no se puede establecer si este fenómeno tiene alguna relación con el género, pues no se contó con la participación suficiente de niñas debido a que son más los varones que se identifican en las instituciones educativas asociados al fenómeno del *bullying*.

En las sesiones del juego se evidenció que los niños de NSE alto eran más desorganizados, seguían menos las instrucciones, respetaban menos a la autoridad. Mientras que en los niños de NSE bajo, el grupo era más llevadero, seguían instrucciones. Esto podría estar asociado a las prácticas de crianza y socialización que se presentan de acuerdo al nivel socioeconómico. Tal como lo afirma Aguirre (2000) la forma de regular el comportamiento en los niños es distinto pues en el nivel socioeconómico bajo debido a las condiciones económicas precarias es probable que los padres utilicen con más frecuencia el control negativo por lo cual se le exige al niño una obediencia inmediata reproduciendo en muchas veces los patrones de conducta dado en sus familias, en tanto que en el nivel socioeconómico alto se practica más la regulación positiva la cual la obediencia se exige a través de la explicación y comunicación, pero se tiende a ser muy permisivos con los niños, de manera que éstos no respeten la autoridad.

Ante la escasez de técnicas para entrevistar niños en situación de *bullying*, la presente investigación ofrece una forma atractiva para que el niño por medio de un juego se desinhiba y cuente de forma natural su experiencia, situación que muchas veces no se presenta con los test pues los niños adoptan un rol defensivo. Además el juego puede servir como un recurso didáctico para incorporarlo en las aulas de clase con el objetivo de sensibilizar y capacitar al personal educativo para la detección temprana sobre el fenómeno de agresión escolar, e incluso para ayudar a los niños a desarrollar competencias y habilidades sociales, a descubrir formas de reacción posibles más asertivas, de manera que es relevante estudiar más a profundidad este

fenómeno en su contexto para mayor comprensión, lo cual permitirá desarrollar con mayor efectividad programas de prevención e intervención desde el campo educativo.

Para finalizar y teniendo en cuenta los resultados descritos se puede señalar la necesidad de seguir indagando de manera más amplia y detallada las distintas formas de agresión en los contextos socioeconómicos y desde el enfoque de género.

## Referencias Bibliográficas

- Álvaro, J. (2003). *Fundamentos Sociales del Comportamiento Humano*. Barcelona: Uoc  
 Recuperado de: [http://books.google.com.co/books?id=7q6vWgrO-YQC&pg=PA29&lpg=PA29&dq=Fundamentos+Sociales+del+Comportamiento+Human+o&source=bl&ots=\\_6An5FkJTI&sig=B4\\_ttHkSG\\_QTtPJRjR8-qPTGQyA&hl=es&sa=X&ei=ZUpFT\\_-0H8G4tweKINn4Ag&ved=0CCYQ6AEwAA#v=onepage&q=Fundamentos%20Sociales%20del%20Comportamiento%20Humano&f=false](http://books.google.com.co/books?id=7q6vWgrO-YQC&pg=PA29&lpg=PA29&dq=Fundamentos+Sociales+del+Comportamiento+Human+o&source=bl&ots=_6An5FkJTI&sig=B4_ttHkSG_QTtPJRjR8-qPTGQyA&hl=es&sa=X&ei=ZUpFT_-0H8G4tweKINn4Ag&ved=0CCYQ6AEwAA#v=onepage&q=Fundamentos%20Sociales%20del%20Comportamiento%20Humano&f=false)
- Angel, R.(1992). *Desarrollo psicológico y Educación (II)*. comp.. Coll, C.; Palacios,J.;Marchesi, A. Ed. Alianza. Madrid. 1992.Recuperado de:  
[http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:-rygYyKz9LgJ:www.byq-web.com.ar/archivos/ruthharf4.pdf+ANGEL+RIVI%C3%89RE.+Desarrollo+psicol%C3%B3gico+y+Educaci%C3%B3n&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESiwL4sPT59xUI4PP3BKWhMRE-yF4FQBbHsIIre19tqR8Y4E0cZn5pj6n6DD9gBdDhRIpYwhD2r-tQrFFn5mSejQ4K9n091GRVI9zdU1itkM0\\_S19B1tFoklqn1Co\\_AQ04Ezdv59&sig=AHIEtbR2buKE8ayr6Ro4dPpKKBqbVkJZesw](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:-rygYyKz9LgJ:www.byq-web.com.ar/archivos/ruthharf4.pdf+ANGEL+RIVI%C3%89RE.+Desarrollo+psicol%C3%B3gico+y+Educaci%C3%B3n&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESiwL4sPT59xUI4PP3BKWhMRE-yF4FQBbHsIIre19tqR8Y4E0cZn5pj6n6DD9gBdDhRIpYwhD2r-tQrFFn5mSejQ4K9n091GRVI9zdU1itkM0_S19B1tFoklqn1Co_AQ04Ezdv59&sig=AHIEtbR2buKE8ayr6Ro4dPpKKBqbVkJZesw)
- Aguirre,DE,( 2000), Practicas de Crianza y Pobreza. [Documento Electrónico]  
 En:<http://institutedestudiosurbanos.info/univerciudad/bajar-pdf/aguirre.pdf>
- Branden, N (1995). *Los seis Pilares de la autoestima*. Madrid: Ed. Paidós. Recuperado de:  
<http://books.google.com.co/books?id=MfhI44CDPMMC&printsec=frontcover&dq=los+seis+pilares+de+la+autoestima&hl=es&sa=X&ei=foLET73zF8OatweQ1MWDaw&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=los%20seis%20pilares%20de%20la%20autoestima&f=false>
- Brell, M. (2006). Juegos de rol. *Educación Social*, 33, p.p. 104-113. Recuperado de:  
<http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/viewFile/179249/242118>
- Campello, M. (S.F). *Juegos de rol: el ser del relato y la acción de la máscara*. Ensayo.  
 Recuperado de:  
<http://www.circulohermeneutico.com/NuevosHermeneutas/Colaboraciones/rol.pdf>
- Carbó, J.R. & Pérez, I. (2010). Fuentes históricas de los juegos de rol: Un experimento para la didáctica de la historia antigua, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de “juego de rol”*. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 11, nº 3.Universidad de Salamanca, pp. 149-167. Recuperado de:  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7454/7471](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7454/7471)
- Ccoica, T. (2010). *Bullying y funcionalidad familiar en una institución educativa del distrito de Comas*. Tesis para optar el título profesional de licenciado en psicología. [Documento Electrónico] En: <http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/bullying-funcionalidad-familiar/bullying-funcionalidad-familiar.pdf>

- Cajigas, N, Kahan, M, Zamalvide (2008) G. Escala de Agresión entre pares para adolescentes y principales resultados. Universidad del Uruguay. Recuperado [Documento Electrónico] En: [http://www.ucu.edu.uy/facultades/Psicologia/TB/Documentos/accion\\_psico.pdf](http://www.ucu.edu.uy/facultades/Psicologia/TB/Documentos/accion_psico.pdf)
- Díaz, AM, (2008) Convivencia escolar y Prevención de la violencia. Recuperado de [Documento Electrónico] En: <http://diaz-aguado-convivencia.blogspot.com/2008/02/3.html>
- Gómez, JL, (2005). Comparación Social enfoque evolucionista. recuperado de [Documento Electrónico] [http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num7/escritospsicologia7\\_analisis1.pdf](http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num7/escritospsicologia7_analisis1.pdf)
- Estramian, J.L, Garrido, A; Schweiger, I & Torregrasa (2007). *Introducción a la psicología Social Sociológica*. Recuperado de: [http://books.google.com.co/books?id=Ys9Wnk63IagC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.co/books?id=Ys9Wnk63IagC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Frías-Armenta, M. (2006). *Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico*. Brasil: Red Estudios de Psicología, 2006. p 16 – 17. [Documento Electrónico] Disponible En: [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:fz3iBUVbjYcJ:www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17231.pdf+Fr%C3%ADas-Armenta,+Martha.+Predictores+de+la+conducta+antisocial+juvenil:+un+modelo+ecol%C3%B3gico&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESg89\\_VoBb77h8HneUV6DLi9LAW5tPsahsSfziDHZ7rCZQHwsa4SPfE2msDhWYqb9o3cq5K0KWMtXvXp0vkOe4GUv\\_IJB2dVJrqFmmX\\_vTrvW0RCGbPL5cVHMRD\\_6Jak3qs894q&sig=AHIEtbRzIWOP\\_1Ms3lTljzSHf\\_5ikhG5Ug](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:fz3iBUVbjYcJ:www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17231.pdf+Fr%C3%ADas-Armenta,+Martha.+Predictores+de+la+conducta+antisocial+juvenil:+un+modelo+ecol%C3%B3gico&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESg89_VoBb77h8HneUV6DLi9LAW5tPsahsSfziDHZ7rCZQHwsa4SPfE2msDhWYqb9o3cq5K0KWMtXvXp0vkOe4GUv_IJB2dVJrqFmmX_vTrvW0RCGbPL5cVHMRD_6Jak3qs894q&sig=AHIEtbRzIWOP_1Ms3lTljzSHf_5ikhG5Ug)
- García A., & Cabezas, M. (1998) *Programa para la mejora de la autoestima y de las habilidades sociales*. Cáceres. Recuperado de: [https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:aYjarA5Vq08J:www.doredin.mec.es/documentos/009199900005.pdf+http://www.doredin.mec.es/documentos/009199900005.pdf&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESgcLe9tXYeof5KqX\\_PmIlqUyz45D3mMIHK719MKE2Z4An2iy3U0WpniX-SFLYIjnPYS\\_Ynw5TtV0niYGisSz7o5yMMme\\_UQonYqnCEXtEP445bq0--Ciy\\_T2CzMgVH1RB\\_D\\_W9R&sig=AHIEtbS7haSrM-6HkmvH4afK23KNmaXiPA](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:aYjarA5Vq08J:www.doredin.mec.es/documentos/009199900005.pdf+http://www.doredin.mec.es/documentos/009199900005.pdf&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESgcLe9tXYeof5KqX_PmIlqUyz45D3mMIHK719MKE2Z4An2iy3U0WpniX-SFLYIjnPYS_Ynw5TtV0niYGisSz7o5yMMme_UQonYqnCEXtEP445bq0--Ciy_T2CzMgVH1RB_D_W9R&sig=AHIEtbS7haSrM-6HkmvH4afK23KNmaXiPA)
- García, F. (S.F) Modelo ecológico/modelo integral de intervención en atención temprana. Dpto. métodos de investigación universidad de Murcia. Recuperado de: [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ZOxVJn-Ss00J:ocw.um.es/cc.-sociales/modelo-integral-de-actuacion-en-atencion-temprana/material-de-clase-1/4-miaat.pdf+Garc%C3%ADa+S%C3%A1nchez,+Francisco+Alberto.+Modelo+ecol%C3%B3gico/modelo+integral+de+intervenci%C3%B3n+en+atenci%C3%B3n+temprana.&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESgsn9jLBYU00HVqnkG5-i\\_dvJ8fKW10fkH6likDs46XmE\\_rDeHjfm\\_G7p-JSuqQapJnc9T5DDxK52gYLMj2toefnbZn2pEvrJqSEyipH7t7AQelNYagSLmS38wqMgawTMyFqYSs&sig=AHIEtbR4Y1TM\\_JEzHPczJ0xKEPMdTx5RjA](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ZOxVJn-Ss00J:ocw.um.es/cc.-sociales/modelo-integral-de-actuacion-en-atencion-temprana/material-de-clase-1/4-miaat.pdf+Garc%C3%ADa+S%C3%A1nchez,+Francisco+Alberto.+Modelo+ecol%C3%B3gico/modelo+integral+de+intervenci%C3%B3n+en+atenci%C3%B3n+temprana.&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESgsn9jLBYU00HVqnkG5-i_dvJ8fKW10fkH6likDs46XmE_rDeHjfm_G7p-JSuqQapJnc9T5DDxK52gYLMj2toefnbZn2pEvrJqSEyipH7t7AQelNYagSLmS38wqMgawTMyFqYSs&sig=AHIEtbR4Y1TM_JEzHPczJ0xKEPMdTx5RjA)

- Garaigordobil, L, M. (1992). *Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años*. Recuperado de:  
[http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/investigacion/proyectos\\_de\\_investigacion.htm](http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/investigacion/proyectos_de_investigacion.htm)
- González, J.P. (Coord.) Perspectiva educativa y cultural de “juego de rol”. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 185-204. Recuperado de:  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7458/7474](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7458/7474)
- González-Pienda J. A., Núñez, J. C., Glez.-Pumariega, S. & García, M.S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. Universidad de Oviedo. Vol. 9, nº 2, pp. 271-289. [Documento Electrónico] En: <http://www.psicothema.com/pdf/97.pdf>
- Grande de Prado, M. (2010). Los juegos de rol en el aula, en Orejudo González, J.P. (Coord.) Perspectiva educativa y cultural de “juego de rol”. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 56-84 Recuperado de:  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7450/7466](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7450/7466)
- Hoyos, Aparicio J, Heilbron K . & Schamun V. (2004). Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla (Colombia). Documento Electrónico] En:  
[http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia\\_caribe/14/7\\_Representaciones%20sobre%20el%20maltrato%20en%20ninias%20y%20ninos\\_psicologia.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/14/7_Representaciones%20sobre%20el%20maltrato%20en%20ninias%20y%20ninos_psicologia.pdf)
- Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar (Madrid 1999). La violencia entre iguales: Bullying. [Documento Electrónico] Disponible en:  
[http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:uWJA6pz3WKcJ:www.xtec.es/~jcollell/ZA%20P%25204.pdf+http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/vescuno.pdf&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESiOyxcs22sunX6KYC08IzNN8epjdJst121mR8LFkSCQalpY7LgxKnW5VIVWva4C0iGwpZ0MAQJdE\\_X-7Wd3vUu8vGLzLjFBAzPbcHRVFmb-t6onrUKW21rGwiNNCKIJADm80Ctm&sig=AHIEtbQdT6iNEXw-4-Kbp3BD7O5qSWyamA](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:uWJA6pz3WKcJ:www.xtec.es/~jcollell/ZA%20P%25204.pdf+http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/vescuno.pdf&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESiOyxcs22sunX6KYC08IzNN8epjdJst121mR8LFkSCQalpY7LgxKnW5VIVWva4C0iGwpZ0MAQJdE_X-7Wd3vUu8vGLzLjFBAzPbcHRVFmb-t6onrUKW21rGwiNNCKIJADm80Ctm&sig=AHIEtbQdT6iNEXw-4-Kbp3BD7O5qSWyamA)
- López-Ibor, J.J, Ortiz, T. López-Ibor, M. (1999) *Lecciones de psicología médica*. Disponible en:  
[http://books.google.com.co/books?id=jLIMrNkSlAgC&printsec=frontcover&dq=J.+J.+L%C3%B3pez-Ibor+Ali%C3%B1o,+Tom%C3%A1s+Ortiz+Alonso,+Mar%C3%ADa+In%C3%A9s+L%C3%B3pez-Ibor+Alcocer+.+Lecciones+de+psicología+m%C3%A9dica&source=bl&ots=2lQIQa6gEV&sig=FPrqZeJ5mFIMi6qDJecohPJCAu4&hl=es&ei=vWK4TaP9MYeDgAeB6uxw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBIQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.co/books?id=jLIMrNkSlAgC&printsec=frontcover&dq=J.+J.+L%C3%B3pez-Ibor+Ali%C3%B1o,+Tom%C3%A1s+Ortiz+Alonso,+Mar%C3%ADa+In%C3%A9s+L%C3%B3pez-Ibor+Alcocer+.+Lecciones+de+psicología+m%C3%A9dica&source=bl&ots=2lQIQa6gEV&sig=FPrqZeJ5mFIMi6qDJecohPJCAu4&hl=es&ei=vWK4TaP9MYeDgAeB6uxw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBIQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)
- Jiménez, C. (2008). *Pedagogía de la creatividad y de la Lúdica*. Recuperado de:  
<http://www.ludica.com.co/pedagogiadelaactividadydelaludica.html>

Landeria, S. (1998). *El juego simbólico en el niño: Explicación e interpretación en J. Piaget y en S. Freud*. Buenos Aires. Recuperado de:

[https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:8s2OG5C0YtEJ:www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion\\_adicional/obligatorias/053\\_ninez1/files/juego\\_simbolico.pdf+el+juego+simbolico+en+el+ni%C3%B1o&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESiTWzxAa1d4hHYRT1PKZgmzkjei0wDmhqkjyhskol0JVDIr9L2AQmMAdN8Qbe6GUvoSI-W-bEDkS4orNcc4Y9CKG7Sn1iT-BJ0P\\_7J1fuGkf6e\\_6oXocygfTrB9S4suwaPNzMtF&sig=AHIEtbQblHyUraZPA5BMPU2NKY3R-IDLDw](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:8s2OG5C0YtEJ:www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/053_ninez1/files/juego_simbolico.pdf+el+juego+simbolico+en+el+ni%C3%B1o&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESiTWzxAa1d4hHYRT1PKZgmzkjei0wDmhqkjyhskol0JVDIr9L2AQmMAdN8Qbe6GUvoSI-W-bEDkS4orNcc4Y9CKG7Sn1iT-BJ0P_7J1fuGkf6e_6oXocygfTrB9S4suwaPNzMtF&sig=AHIEtbQblHyUraZPA5BMPU2NKY3R-IDLDw)

Lars Erick Berg.(S.F). Etapas de desarrollo del juego en la construcción de la identidad infantil: una construcción teórica interaccionista. Universidad de Göteborg, Suecia. [Documento Disponible] En: <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:xxL5-fb7KI0J:terapiaocupacional50.files.wordpress.com/2007/12/etapas-del-desarrollo-del-juego-en-la-construccion-de-la-identidad-infantil.pdf+%E2%80%A2+Etapas+de+desarrollo+del+juego+en+la+construcci%C3%B3n+de+la+Identidad+infantil:+una+contribuci%C3%B3n+te%C3%B3rica+interaccionista&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESjIghVID7WofbmFyMBiP9hFDgqMRhVt9ovln4DxUX11tso2pOaqTnqAK-3sFqmKtl5J5Jva4p91Uq2v-FYLkqezWUBEpX-x9gmbVuPvn5kYzbQxwhFpejTPho0UyIz5ry8kXRw&sig=AHIEtbTm-sExLZ1E7m2nNL5LI0Dp5MtA>

Méndez, A. (2003). *Nuevas Propuestas Lúdicas Para el Desarrollo Curricular de Educación Física*. Barcelona: Paidotribo. Recuperado de: <http://books.google.com.co/books?id=IyJAOGiNd5gC&pg=PA19&dq=%09Una+actividad+generadora+de+placer+que+no+se+realiza+con+una+finalidad+exterior+a+ella,+sino+por+s%C3%AD+misma&hl=es&sa=X&ei=tGJET4KgHsu2twfN5f2WAw&ved=0CFIQ6AEwBw#v=onepage&q=%09Una%20actividad%20generadora%20de%20placer%20que%20no%20se%20realiza%20con%20una%20finalidad%20exterior%20a%20ella%2C%20sino%20por%20s%C3%AD%20misma&f=false>

Miles, G. A. & Willams, B. K. (2001). *La Autoestima y el Desarrollo infantil*. Cengage Learning, Recuperado de: [http://books.google.com.co/books?id=X2bP0LV5QegC&pg=PA528&dq=componentes+d+e+la+autoestima&hl=es&ei=QI2LTbPSLYfKqQfLzO3hBQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCMQ6AEwADgK#v=onepage&q=componentes%20de%20la%20autoestima&f=false](http://books.google.com.co/books?id=X2bP0LV5QegC&pg=PA528&dq=componentes+d+e+la+autoestima&hl=es&ei=QI2LTbPSLYfKqQfLzO3hBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCMQ6AEwADgK#v=onepage&q=componentes%20de%20la%20autoestima&f=false)

Morrison, G. (2005). *Educación infantil*. Pearson Educación. p.43 [Documento Disponible] En: [http://books.google.com.co/books?id=BBJWBQETARAC&dq=Educaci%C3%B3n+infantil,+George+s.+morrison+2005&hl=es&source=gbs\\_navlinks\\_s](http://books.google.com.co/books?id=BBJWBQETARAC&dq=Educaci%C3%B3n+infantil,+George+s.+morrison+2005&hl=es&source=gbs_navlinks_s)

Navarro, V. (2002). *El afán de jugar: teoría y práctica de los juegos motores*. INDE.[Documento Electrónico] En:



Ltda. Recuperado de:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1567/1223>

Strauss, A & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Recuperado de:

<http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=TmgvTb4tiR8C&oi=fnd&pg=PR17&dq=teoria++fundamentada&ots=5raYb7oGjF&sig=xjSuj0b4czyDIWSt0BRavWcjMLM#v=onepage&q&f=false>

Tresgallo, E. (2007). Violencia escolar (“fenómeno bullying”) Documento para padres, alumnos y profesores. “de las razones y excusas esgrimidas por el bully para agredir a sus víctimas”. “de las razones que imprimen carácter en materia de Violencia escolar (“bullying”).. Investigador del “Fenómeno Bullying” Miembro del Servicio Europeo De Información Sobre el Mobbing (S.E.D.I.S.E.M).[Documento Electrónico] En:

<http://www.acosomoral.org/pdf/violenciaescolarTresgallo.PDF>

Villalba, C. (2003). Redes Sociales: Un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria. Intervención Psicosocial. *Revista sobre igualdad y calidad de vida*. Vol 2. Pp 8 – 9. Recuperado de: <http://www.psychosocial-intervention.org/&numero=51993241&articulo=51081>

VIVENCIA DE BULLYING Y JUEGO DE ROL

Anexos

Tabla 1. Categorías emergentes primera sesión.

Códigos teóricos	Códigos sustantivos	Códigos <i>in vivo</i>			
		Víctimas	Memos	Agresores	Memos
	Auto-percepción	(Lobo) Porque tiene garras y es feroz y se parece a Isaac. (Zuricato) Porque tiene su madriguera, se defiende con sus garras y sus dientes.		(Serpiente) porque ella puede huir fácilmente	
	Solución asertiva	Le canto una canción para que se duerma. Cojo la guitarra y le canto una canción otra vez. Comienzo a cavar y hacer un camino y poder salir de allí Con la cantimplora de agua que compré me hecho agua en los ojos y me voy quitando la tierra de la cara para poder ir viendo y así me voy guiando. Escojo abrazar al pulpo para que se calme y se duerma, porque así era mejor. Tomo una cuerda y la lanzo a la palmera con mi destreza. Me acerco hasta la orilla y empiezo a cavar... entonces cavo hasta agarrar una roca para impulsarme y salir.		Tomo la cuerda y la lanzo a la palmera  Yo cojo al camello, como tiene pestañas largas y le digo que me pase por la tormenta, porque a él lo protegen las pestañas de la arena  Hace lo mismo que JJ, toma una cuerda y la lanza a la palmera  Utilizo mi orientación	
		Prefiero abrazarlo porque el pulpo es más fuerte que yo.	Asume una posición de inferioridad frente a una de poder		
	Agresión verbal	Yo <i>también</i> les digo groserías	No es por iniciativa propia	Los insulto también	

	Agresión física	<p>Cojo el escorpión, le mocho la cola y pico al topo... no ya no, me tomo la limonada y la eructo al topo...</p> <p>Los ahorco y les pego una patada</p> <p>Cojo al miquito, se lo tiro a la planta carnívora y salvo a Sebastián.</p> <p>Cojo al topo y lo lanzo con todas mis fuerzas y para esto voy a utilizar mi ataque</p> <p>Lo amarro con la sogá</p> <p>Cojo la sogá y los amarro con el pulpo</p> <p>Le tiro una sogá para apretarle la boca fuerte y lograme escapar</p>	<p>El niño opta por una disminución del daño a su agresor. Culpa.</p> <p>El niño opta por agredir o dañar a otros para beneficiar a su amigo.</p> <p>Lanzar implica mantener lejos, no intención de hacer daño.</p>	<p>Cojo la sogá y los ahorco</p> <p>Cojo la cuerda y rompo el balde</p> <p>Les doy un golpe por la boca</p> <p>Mato al pulpo de un apretón</p> <p>Les pego en el ojo</p> <p>Hace lo mismo que Juan J, tomo al otro mico y se lo tiro a la planta y salvo a JJ.</p>	
	Incapacidad para confrontar	<p>No sé qué hacer</p> <p>No sé qué hacer</p> <p>No sé</p>		<p>No sé... no sé</p>	
	Apoyo social	<p>Espero a ver quién me ayuda</p>			
	Huida	<p>Cavo rápido, rápido un hueco y salgo al otro lado de la carretera (se ríe con sarcasmo)</p>		<p>Doy un brinco para que no me alcance.</p> <p>Tozo y me agacho.</p> <p>Me oculto y me voy, utilizo la clandestinidad.</p>	

Tabla 2. Categorías emergentes segunda sesión. NSE alto

Categorías centrales	Códigos teóricos	Códigos sustantivos (indicadores)			
		Víctimas	Memos	Agresores	Memos
	Auto-percepción	Porque es fuerte y da miedo(lobo) Porque salta (Conejo) Porque me gusta, porque es fuerte.(León) Porque es rápido (suricato)	Inicialmente había escogido al gorila y luego se decidió por el conejo.	Porque es fuerte (León). Es como yo gordito y fuerte (Gorila).	
	Solución asertiva	Me balanceo sobre una rama pero como no lo logra dice: uso mi inteligencia, me subo a las matas para salir. Intento saltar. Me oriento y me voy..... Saltar... Me defiendo de la mata Uso el mapa: utiliza orientación e inteligencia, pero no entiende el mapa Se lo digo a la miss Corro... Hablo como tonto y se rie No les presto atención Utilizo la orientación El mapa		Le canto una canción Llamo a mi amigo la serpiente para que me saque de aquí. Luego en otra ronda de respuesta dice: con mi cuerpo, le doy medio cuerpo para que pases, utilizo mi resistencia y mi peso. Uso mi inteligencia, me enrolló en la punta del árbol y con mi cola me agarro para que yo pueda salir.	

	Agresión física	Severa	<p>“Los muerdo con los dientes utilizo mi ataque y lo logro. (se pone feliz)”</p> <p>“Le hecho limonada en los ojos”</p> <p>“Le estripo la cabeza con la sogá”</p> <p>“Uso mi ataque y le pego una trompada a la cara y le rompo un diente”.</p> <p>“Se hizo diarrea en la cara”.</p> <p>“Lo rasguño y le saco un ojo.”</p>		<p>“Lo muerdo y lo enveneno”</p> <p>“Lo aprieto por el cuello”</p> <p>“Lo escupo”.</p> <p>Cojo la cabeza y la estripo con la mano y los levanto a puño porque soy el mico y utilizo mi ataque”.</p> <p>“Me orino en su cara”</p> <p>“Lo cojo por la cabeza, y el lobo muere”, y este niño muy contento dice: fui yo quien lo mato.</p>	
		Severa Leve	<p>“Le pego una patada o llamo a mis primos los lobos y le digo que me ayuden”.</p> <p>“Los rasguños”</p> <p>“Amarro al pulpo con la sogá”.</p> <p>“Amarro al pulpo con la sogá”</p> <p>“Les pego con la sogá”</p> <p>“Ataco y les pego”.</p> <p>“pego con la zanahoria y logro atacarlos”.</p> <p>“Tira la zanahoria ( ya la había tirado) luego dice les pego una patada”.</p> <p>En otra ronda de preguntas dice: yo bailarí y la distraerí y la hipnotizarí.</p> <p>Se hizo diarrea en la cara.</p> <p>Lo rasguño y le saco un ojo.</p> <p>Los amarro con la sogá.</p>	<p><b>Lo ataco no lo defiendo</b></p> <p>El niño opta por una disminución del daño a su agresor. Culpa.</p> <p>En otra ronda de preguntas dice: yo bailarí y la distraerí y la hipnotizarí.</p>	<p>“Les pegaría con el instrumento y los asustaría”.</p> <p>“Le tiro el pingüino utilizando mi ataque”.</p> <p>“Los escupo”.</p>	
		Leve				

	Incapacidad para confrontar	“No se...”		“Se ríe .....y dice no se” .	
	Apoyo social	Llamo a mis primos los lobos y le digo que me ayuden. Llamo a mis amigo serpiente para que Me ayudan. Utilizo mi inteligencia saltando .En otra respuesta que dio dijo: me agarro de un árbol (no hay sogas) hay unos monos y los llamo para que me ayuden.		Mientras que el baila ( otro compañero) yo pinto una planta mujer y todos se la quedan viendo. En otra ronda de respuesta dice: uso mi inteligencia para llamar a mis amigos monos para que ataquen a la planta. Llamo a mi amigo serpiente para que me ayude.	
	Huida	Cierro los ojos para que no me caiga mmmm me río.		“salto para que no me alcance”	
	Auto estima			“La estatura, porque no sirve para nada”	Este niño era el más alto del grupo
	Acción de Intimidación	“Lo asusto con mi poder”			

# VIVENCIA DE BULLYING Y JUEGO DE ROL

Tabla 3. Categorías emergentes Tercera sesión. NSE alto.

Categorías centrales	Códigos teóricos	Códigos sustantivos (indicadores)			
		Víctimas	Memos	Agresores	Memos
	Auto-percepción	"Porque es rápido y asusta"		"Es mi favorito y come carne" "porque pelea, salta en las lianas y le gustan las peleas"	
	Solución asertiva	"canto una canción al pulpo" "Se lo digo a la miss o lucho" "Sobo al lobo"		"Canto canciones" "Lo acaricio" "Los golpeo" "canto una canción al pulpo" "me rio" "compro un instrumento musical y canto"	
	Agresión verbal	"bailo para que <u>no</u> me cambien el sobrenombre, siempre me colocan sobrenombre, luego entonces dice que: hace lucha"		"Insulto al pulpo"	
	Agresión física	"Le pego"		"Peleo y los golpeo" "Los chicos siguen molestando y yo decido pegarles" "Los golpeo"	
	Incapacidad para confrontar	"No sé qué hacer" "baila, que mejor entonces pinta: ¿qué vas a pintar?... y no sabe que responder."			

Tabla 4: Categorías emergentes primera sesión. NSE bajo

Códigos teóricos	Códigos sustantivos	Códigos <i>in vivo</i>			
		Víctimas	Memos	Agresores	Memos
	Auto-percepción	(León) porque es bonito, es cariñoso y juguetón. (Suricato) porque se puede montar en los arboles y puede caminar bastante. (Conejo) es muy cariñoso, muy juguetón con el olfato busca la comida, lo puedo cargar y tenerlo en la casa para cambiarlo y darle la comida.		(Lobo) es un animal rastreador, aúlla, me gusta cómo se defiende, le gusta salir en las noches a cazar . (Cebra) porque es muy divertida, cuando la atacan reacciona y se molesta, me gusta darle la comida porque no hace nada ( no muerde) pero cuando un movimiento brusco si reacciona. También me gustan las rayas.	
	Solución asertiva	No le dicen nada Lo amarro con la sogá No le presta atención Lo ignora por completo Decide cantarle al pulpo Le canta al lobo para distraerlo Busca el mapa pero no lo entiende. Yo les pinto para que me ayuden a salir. Les bailo para que me ayuden a salir de ahí. Les canto para que ellos me escuchen		No le presta atención. No les dice nada. Me sujeto de la ropa de uno de ellos e intento salir del pantano. Le hago cosquillas para que me suelte Coge la sogá para saltar al pulpo	
	Agresión física	Ataco a la planta con mis manos. Le hecho limonada para distraerla. Busco un ancla para defenderme del pulpo. Amarro al pulpo con la sogá. Decide amarrar al topo con la sogá. Yo lo ataco y lo correteo.		Amarrar al lobo con la sogá. La ataco (ahorco), no la cojo y la tiro al suelo. Le hecho agua al topo.	El niño adelanta el turno y manifiesta comerse la planta con sus dientes.  Disminuye el daño hacia su víctima.

	Huida	<p>Me voy de ahí hacia otro lugar.                  Yo me voy de ahí.                  Se quiere ir de ahí.                  Empieza a cavar un hueco.                  Nado para esquivar al pulpo.                  Intento esquivar a la planta para que no me atrape.</p>		<p>Le toco una canción para distraerlo, y lograr huir Corro y busco algo en que treparme.                  Salto para subirme en las palmeras.                  Decide irse de ahí.                  Uso mi inteligencia y trato de caminar por dentro del pantano.                  Hecho agua al piso y empiezo a cavar un hueco.</p>	
--	-------	---	--	---	--

Tabla 5. Categorías emergentes segunda sesión NSE bajo.

Categorías centrales	Códigos teóricos	Códigos sustantivos (indicadores)			
		Víctimas	Memos	Agresores	Memos
	Auto-percepción	<p>“Porque es rápido” Suricato)                  “Me gustan las orejas y tiene unos ojos bonitos.”(Conejo)                  Me gusta.(Ardilla)</p>		<p>Caza, corre rápido.                  Me gusta como corre, sus ojos (Cebra)</p>	
	Solución asertiva	<p>“amarro la sog a en alguna parte y brinca.”                  “No les prestó atención.”                  “Trataría de seguir el mapa, por debajo.”                  Les daría un abrazo a ellos.                  Intentaría taparme de la tormenta con papel que se encuentra en el desierto.                  Le doy un abrazo al pulpo.                  Le canto una canción con mi instrumento.                  No le prestó atención y me voy de ahí.                  Los abrazaría y me iría de ahí.                  Utilizaría el mapa para guiarse.</p>		<p>Trataría de usar el mapa para guiarnos.                  Desconcentraría al lobo para que no me atrape.</p>	

	<p>Agresión física</p>	<p>Le cerraría la boca con mi fuerza.                  Hundirlo en el lodo haciendo un hueco para que se caigan también.                  Correría y le tiraría un peñón.                  Le tiraría una piedra al topo y no dejaría que se lleve el mapa.                  Le tiraría una pesa con fuerza.                  Yo mordería al topo para que no me quite el mapa.</p>		<p>Les tiraría las pesas.                  Le daría un codazo para lanzarlos hacia el otro lado.                  Le daría puños hasta que muera la planta.                  Levantaría las pesas y luego se la tiraría al topo.                  Les daría un codazo para lanzarlo hacia el otro lado.                  Levantaría la pesa primero y luego se la tiraría al topo.                  Le tiraría el peñón.                  Le tiraría una bola de nieve.                  Yo cortarí la planta.                  Yo les pegaría.                  Les pegaría para que no me quiten el mapa.</p>	
	<p>Huida</p>	<p>“Saltaría hacia otro lado.”                  “Cavarían un hueco en el fondo del mar.”                  “Me meto por debajo para que el lobo no me vea.”                  “Haría un hueco para esquivar al topo.”                  Correría para que el lobo no me alcance y conseguir alimento.                  Correría y me montaría en un árbol.                  Brincaría para alejarme de ellos.                  Nadaría para que no me alcance.                  Saltaría para que el lobo no me atrape.</p>		<p>Corre para que el pulpo no lo atrape.                  Decide correr.                  Saltar.                  Correría para que el pulpo no lo atrape.</p>	