

**Empatía en un programa de Justicia Restaurativa para la prevención del acoso  
escolar.**

Noris Navarro Yepes

Director de trabajo de grado

Ángela Cristina Tapias Saldaña

Universidad Santo Tomás

Facultad de Psicología

Maestría en Psicología Jurídica

Bogotá, D.F., Octubre, 2019

## **Empatía en un programa de Justicia Restaurativa para la prevención del acoso escolar.**

### **Resumen**

Las conductas de acoso escolar descritas en la ley de convivencia escolar de (2013), vulnera a la persona afectada y desvincula al ofensor de la comunidad, tanto víctima como ofensor de acuerdo a la teoría presentan niveles bajos de empatía y es través de la presente investigación se buscó conocer ¿cómo incide la empatía desde un programa de JR en los fenómenos de acoso escolar? Con el fin de contribuir a la comprensión de esta problemática se tuvo como objetivo principal de investigación diseñar un programa de justicia restaurativa JR basado en el desarrollo de la empatía para prevenir el acoso escolar en jóvenes en conflicto escolar entre catorce y diecisiete años, esta investigación se realizó bajo la metodología de tipo mixto, empleando en el enfoque cuantitativo un diseño pre-experimental, con dos grupos con evaluaciones de pre test - post test y un componente cualitativo de diseño narrativo. La intervención del programa de justicia restaurativa basado en el desarrollo de la empatía favoreció la empatía y disminuyó las conductas de acoso y victimización, se cumplieron con las reparaciones en los dos casos, se observó que la actitud reparadora del ofensor está asociada con la aceptación de la responsabilidad de sus conductas de acoso. Como categorías emergentes se hallaron, responsabilidad intermitente, actitud reparadora, auto-sanación y solución de conflictos. Con base a esto, se recomienda seguir interviniendo acerca de las consecuencias del acoso escolar dentro de los colegios y emplear la empatía en programas de justicia restaurativa para para resolver los conflictos, reparar a las víctimas y prevenir las conductas de acoso escolar.

**Palabras claves:** Empatía, Justicia Restaurativa, Acoso escolar, Convivencia escolar.

## **Empathy in a Restorative Justice program for the prevention of bullying.**

### **Abstract**

The bullying behaviors described in the school coexistence law of (2013), violates the affected person and disconnects the offender from the community, both victim and offender according to the theory have low levels of empathy and it is through this The research sought to know how does empathy from a JR program affect the phenomena of bullying? In order to contribute to the understanding of this problem, the main objective of the research was to design a JR restorative justice program based on the development of empathy to prevent bullying in young people in school conflict between fourteen and seventeen years, this research It was carried out under the mixed type methodology, using a pre-experimental design in the quantitative approach, with two groups with pre-test-post-test evaluations and a qualitative component of narrative design. The intervention of the restorative justice program based on the development of empathy favored empathy and decreased harassment and victimization behaviors, reparations were fulfilled in both cases, it was observed that the offensive attitude of the offender is associated with the acceptance of the responsibility of their harassment behaviors. As emerging categories were intermittent responsibility, restorative attitude, self-healing and conflict resolution. Based on this, it is recommended to continue intervening about the consequences of bullying within schools and employ empathy in restorative justice programs to resolve conflicts, repair victims and prevent bullying behaviors.

**Keywords:** Empathy, Restorative Justice, Bullying, School coexistence.

## Introducción

Dentro del contexto escolar se han aumentado las situaciones de violencia, irrespeto, agresiones personales y actos dañinos entre los estudiantes; problemática que afecta la convivencia escolar y los derechos de las personas (Gracia, 2016).

Las tasas de acoso escolar a nivel internacional fluctúan entre 15% y 20% en países como Australia, Austria, Inglaterra, Finlandia, Alemania, Noruega, Chile y Estados Unidos (Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter, Verhulst & Ormel, 2005).

A nivel nacional una investigación realizada a 55.000 estudiantes de 589 municipios del país, a través de las pruebas saber se pudo establecer que el (29%) y (15%) de los estudiantes de quinto y noveno grado respectivamente indicaban que habían sufrido de agresiones físicas o verbales en el contexto escolar por parte de otro compañero (Contreras, 2013).

Un estudio realizado a 87.302 estudiantes de quinto a undécimo grado pertenecientes a 885 colegios oficiales y no oficiales de Bogotá, encontró que aproximadamente el 25% de los estudiantes refiere haber sido víctima de lesiones personales en el último mes, el 30% reporta haber agredido físicamente a un compañero el último mes, más del 40% de los estudiantes de 5to a 11mo grado reconoce que ha sido víctima de robo en el último año por parte de un compañero. Con respecto al uso de armas blancas del 10% al 30% refiere haber observado a un compañero con arma blanca en el colegio las cuales son empleadas para amenazar o agredir y un 2,5% porta armas de fuego en las escuelas (Chaux y Velásquez, 2008).

Las anteriores estadísticas reflejan una problemática de agresión, de acoso, conductas delincuenciales, violencia e irrespeto entre los menores dentro del contexto educativo. Para contrarrestar esta problemática el congreso de Colombia en el 2013 aprobó la ley 1620 de convivencia escolar la cual tiene como objetivos el fomento de los derechos humanos, la

formación en temas sexualidad y la prevención y disminución de la violencia escolar. La convivencia es definida como un proceso continuo y constructivo, el cual, a través de interacciones, negociación de significados y creación de soluciones va creando un referente común que suscita familiaridad llegando a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él Hirmas y Eroles (2008 citado por Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez-Parente, Martínez-Parente & Jiménez, 2013).

La ley de convivencia escolar establece, las diferentes situaciones que afectan la convivencia escolar y las clasifica en tres tipos siendo el tipo I y II relacionada a situaciones de conflictos mal manejados y acoso escolar respectivamente y las situaciones de tipo III relacionadas con delitos, finalmente la ley presenta unos procedimientos orientados a asistir a los estudiantes en cada situación (Ley de convivencia escolar, 2013). Esta misma ley del 2013, define el acoso escolar también conocida como Bullying como:

Toda conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. (p1-2).

Mendes, Krieger y Teresinha (2014) refieren que las formas más frecuentes de acoso escolar a nivel verbal son: insultar, ofender, hablar mal, colocar apodos peyorativos; a nivel físico: golpear, empujar, pellizcar, robar, o destruir las pertenencias de la víctima; a nivel psicológica: humillar, excluir, discriminar, chantajear, intimidar, difamar; a nivel sexual: abusar, violentar,

acosar, insinuar y a nivel virtual o ciberbullying son todas las manifestaciones de bullying realizado por medio de celulares, videocámaras, internet, redes sociales, entre otras.

Comportamientos que, de acuerdo a la teoría del aprendizaje social, propuesto por Bandura (1987) son aprendidas por el niño a través de la observación de lo que hace el otro. Donde los ofensores terminan presionando a los demás para que guarden silencio, sintiendo un deseo de poder que supera su empatía por lo que están dispuestos a lastimar a otros Davis (s.f., citado por Arellano, 2008). Llevando a ubicar a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sí solo Olweus (1998, citado por Ruiz, Riuró y Tesouro, 2015).

En la dinámica del bullying, surgen diversos roles con respecto al ofensor, de acuerdo a Quintana, Montgomery, Malaver y Ruíz (2010), González (2015) y Arroyave (2012) suelen ser individuos con fortaleza física mayor, con falta de empatía afectiva, sin sentimientos de culpa, dominantes, impulsivos, reaccionan fácilmente al conflicto, bajo nivel escolar, con problemas familiares.

La víctima por su parte según Córdova, Velázquez y Silva (2015) se le dificulta socializar, son frágiles a la intimidación, son incapaces de defender sus derechos, se sienten incapaces de colocar límites y permiten el abuso por desconocimiento de otras formas positivas de relacionarse con los demás.

Continuando con las situaciones tipo III que afectan la convivencia escolar, la ley de 1620 refiere que son todas las situaciones de agresión escolar que afecten la libertad, la integridad y la formación sexual, asimismo los delitos referidos en el título IV del código penal; ley 599 del año 2000, como también cualquier otra conducta punible vigente y tipificada en la ley penal (Ley de convivencia escolar, 2013).

Dada la problemática descrita, se visualiza la necesidad de emprender de manera investigativa la variable de la empatía en el marco de los conflictos escolares, para establecer cómo puede esta desde un programa de JR incidir en los fenómenos de acoso escolar, ya que el aumento estadístico de la problemática en las diferentes ciudades ha despertado las alarmas sobre los diferentes factores que pueden intervenir en el crecimiento y conservación de dicho problema. Esta investigación es relevante dentro del campo de la psicología debido que las diferentes consecuencias que se producen en las víctimas por la problemática del bullying son en gran parte psicológicas, Cajamarca y Lozada (2014) señalan que las personas expuestas a acoso escolar pueden llegar a presentar sentimientos de vergüenza; apatía al entorno escolar, aislamiento, ansiedad, depresión, reacciones agresivas, auto concepto negativo e intentos de suicidio. Asimismo a través de esta investigación se podrá intervenir en un colegio con problemáticas entre escolares, lo cual no solo beneficiará a los participantes directos sino a la comunidad en general, sus familiares y a toda la sociedad, en relación a los participantes directos favorecerá a la reintegración tanto para los ofensores como de las víctimas, ya que ahora el ofensor se dará la oportunidad de compensar a la víctima y el ofendido podrá superar ahora de manera favorable la situación padecida, igualmente se podrán prevenir situaciones delictivas ya que al desarrollar la empatía a los estudiantes desde el marco de la JR podrán resolver sus problemas ahora contando con estas herramientas, lo que también favorecerá a su vez a nivel social a la justicia en la medida que pudiese haber una disminución de casos a tramitar por concepto de delitos producto de comportamientos de acoso escolar no intervenidos a tiempo, ya que las situaciones no tendrían escalada en el conflicto y podrían ser resueltas previamente. Igualmente beneficiará a próximas investigaciones dentro de centros de educación básica y media, con el fin de aportar a la sociedad colombiana conocimiento y propuestas de intervención entorno a las situaciones de

tipo II entre escolares bajo el marco Psicojurídico desde la práctica de la JR. Finalmente, esta investigación además de construirse por el impacto negativo y la necesidad social, también se forja bajo la motivación de la investigadora del poder analizar y comprender desde el campo Psicojurídico las conductas de violencia en jóvenes escolares de básica secundaria y media y determinar ¿Cómo incide la empatía desde un programa de JR en los fenómenos de acoso escolar?

### **Justicia Restaurativa.**

La justicia restaurativa es definida en el 2006, por la Organización de las Naciones Unidas, (ONU) como una técnica que permite dar solución a inconvenientes presentados entre la víctima y ofensor, haciendo participe de la solución a la comunidad, la autoridad legal y la red de apoyo de los participantes directos, orientándose principalmente al resarcimiento del daño provocado en la víctima y haciendo al ofensor responsable de su acción. La cual favorece a las subespecialidades de la criminología y la victimología, al establecer que la acción reprochable daña no solo a los participantes directos sino también a la comunidad, Van Ness (2005, citado por Gutiérrez, Bocanegra y Tovar, 2011).

Ahora bien, de los programas basados en JR encontramos que estos buscan resultados que favorezcan a la mitigación del daño en las víctimas, resolución del conflicto restaurar la paz en la comunidad, prevenir la reincidencia, promover valores en la comunidad contando con la participación de la víctima y ofensor generalmente bajo la supervisión de un experto en el tema de JR (ONU, 2006).

Dentro de los programas realizados bajo los postulados de JR encontramos que Estados Unidos estas prácticas en contextos escolares podrían remitirse desde 1937 cuando se empiezan a utilizar las teorías de resolución de conflictos para resolver los problemas entre pares. En Canadá los problemas escolares y sociales son entendidos bajo el marco de JR ya que encuentran en la



punición falencias para eliminar las conductas desagradables y en países como Gran Bretaña es empleado en menor dimensión (Pulido, Calderón, Martín y Lucas, 2013). Continuando con los autores, estos refieren que en España estos programas permiten la participación activa de los estudiantes lo que favorece la cultura de responsabilidad de los actos y la solución de conflictos. Zapata (2016) agrega que se debe tener el conocimiento claro de los postulados de JR para que los programas realmente funcionen e impacten.

En Indonesia una investigación realizada por Fathurokhman (2013), recalca la necesidad de involucrar las prácticas de JR, al ejercicio del Derecho en su país, principalmente en los casos relacionados con menores y/o escolares, debido que acciones como pelear con un compañero de colegio son situaciones que se resuelven en el tribunal y no desde la institución educativa. En Brasil los programas de JR iniciaron a partir del año 2002 encontrando resultados positivos para la resolución de conflictos en el contexto escolar, familiar, profesional y judicial Marshall, Boyack y Bowen (2005 citado por Mendes, Krieger y Teresinha, 2014). Los autores Dekker y Breakey en el 2016, agregan que lo prioritario para los programas de JR es la sanación del daño, de igual forma indican que la JR procura crear una satisfacción de manera conjunta y colaborativa, dando la participación a todos aquellos que se sientan identificados con el problema. Los investigadores Klein y Klein (2007, citado por Dekker y Breakey, 2016) agregan que la escucha de todas las partes que promueve la JR favorece a la comprensión del problema y este a su vez permite encontrar la mejor manera de reparar a la víctima, de igual modo favorece a la confianza del grupo y evita la ruptura de los lazos sociales.

Maglione (2017), hace una construcción de las características de los participantes dentro de la JR, en la cual refiere que la víctima tiene necesidades de escuchar, ser escuchado, de seguridad física y de reparación material, agrega que las prácticas de JR al momento de unir al ofensor con

la víctima, involucra acciones de perdón, sanación y reconciliación, aspectos que se relacionan con las necesidades emocionales de la víctima, otra característica de la víctima es su capacidad de reaccionar positivamente ante la victimización, en la medida que participa en las estrategias de JR, se reúne con su ofensor, expresa y media sus necesidades y al final del proceso puede darse el perdón. Para el caso del ofensor, no es concebido como una persona mala sino como un niño inmaduro, agrega que el ofensor realiza acciones desde la JR de manera simbólica para ganar exoneración por parte de la víctima y la comunidad. Choi, Bazemore y Gilbert (2012) expresan que algunos programas de JR se desarrollan bajo la premisa de reparación de las víctimas, de acuerdo a los principios de JR, empero otros programas se centran en los resultados por ejemplo rehabilitación de los ofensores y al realizarlo de esta manera se tiende a fallar en la identificación de las necesidades de la víctima. Con respecto a la eficiencia de los programas de JR Albertí y Boqué (2015) y Pulido, Calderón, Martín & Lucas (2013) refieren que estos programas deben ser cortos; para evitar la deserción de los participantes, diferenciado; teniendo en cuenta las características de cada institución y otorgándole toda la importancia a los participantes del proceso de mediación.

Existen diferentes estrategias que permitan restaurar la Paz en la comunidad desde la JR, entre los cuales se encuentran:

**Mediación entre víctima y ofensor:** Cumple su objetivo al reunir cara a cara a las partes implicadas para que estas puedan expresar sus sentimientos y desarrollar una nueva perspectiva de la situación, teniendo como apoyo un mediador entrenado, el cual debe reunirse previamente con ambas partes de manera individual para ayudarlas a prepararse para el encuentro, con lo cual se promueve el sentimiento de hacer justicia entre las partes involucradas, se evita al re-

victimización de la persona afecta y el ofensor reconoce la responsabilidad por el incidente y se muestre sincero frente a la víctima (ONU, 2006; Díaz, 2011).

Conferencias de grupos comunitarios y familiares: Esta estrategia se caracteriza por reunir a la familia y amigos de la víctima y del ofensor y a veces también a miembros de la comunidad, a través de un profesional se invita a cada participante a conversar acerca de las consecuencias del evento tanto para el ofendido y su familia como también la familia del ofensor y otros participantes ofendidos. Se resalta el papel importante de la familia principalmente cuando un hijo ha cometido una falta y se adjudica la acción del ofensor a su medio ambiente más que a propia autodeterminación, tratando de intervenir en las causas sociales que llevaron a cometer la ofensa , determinar la responsabilidad del ofensor y decidir la forma en que será reparada la víctima, finalmente, la presencia de la comunidad permite en caso de tomar una decisión apoyar a la misma y aportar ideas para la resolución y no repetición de la situación (Merino y Romera, 1998; ONU, 2006).

Círculos de Sentencia: es una estrategia restaurativa donde las personas se sientan en círculo, la cual involucrar tanto a la víctima, el ofensor como también a la comunidad, entre los cuales se incluyen amigos, familiares, inclusive una figura de autoridad nacional, esto con el fin de dialogar, reconciliar y restaurar el daño entre la pareja del conflicto donde cada uno de los presentes de manera ordenada alrededor del círculo se expresa en relación al problema. Generalmente esta estrategia se emplea cuando el ofensor ha reconocido su responsabilidad, esta estrategia a su vez cuenta con un facilitador el cual pretende comprender el problema y ayudar a la sanación de las personas implicadas tanto agredidas como ofensores, por lo que requiere que durante la metodología del círculo de paz se tenga en cuenta los valores del respeto, honestidad, saber escuchar y compartir. Téngase en cuenta que la participación es voluntaria y se deben

platicar diferentes temas como los sentimientos padecidos y la forma de resolverse ya sea el servicio comunitario, el perdón, las excusas o la restitución (República de Colombia; Ministerio del Interior y de Justicia, s.f.; ONU, 2006; Brenes, 2009).

Programas con estrategias no punitivas que según Maines y Robinson (1998, citado por Jiménez, Castellanos y Chaux, 2009; Molano y Podlesky 2009) buscan finalmente promover en el ofensor sentimientos de empatía frente a la víctima, para que logre sentirse al igual que este y empiece a partir de ahí a reconocer los daños y buscar acciones para enmendarla.

En Colombia, aunque el desarrollo y ejecución de programas basados en temas de JR es comparativamente joven a otros países, va avanzando (Gutiérrez, Bocanegra y Tovar, 2011). Dentro de los referentes de investigaciones relacionadas a JR en contextos escolares del territorio colombiano encontramos a los autores Lozano y Pinzón (2015) su estudio tuvo como objetivo identificar las principales variables que determinan tendencias de justicia retributiva o restaurativa en comunidades escolares de la Localidad de Kennedy de la ciudad de Bogotá, en esta investigación se encontró que las mujeres tienden a elegir en mayor proporción que los hombres soluciones basadas en la JR para resolver sus conflictos; de igual modo estas tendencias restaurativas aumentan en los estudiantes cuando el conflicto se presenta con un amigo y tienden a elegir acciones retributivas cuando no se tiene contacto estrecho con la pareja del conflicto finalmente mencionan que la participación de los líderes del colegio principalmente percibidos como fuertes y agresivos influyen en la motivación y participación de la comunidad estudiantil en los programas de JR.

Una investigación de estudio de caso de JR realizada por Ramírez (2017) contó con la participación de dos jóvenes escolares un ofensor (16 años) y una víctima (14 años) quienes a través de diferentes estrategias restaurativas empleadas por un facilitador lograron llegar a

acuerdos restaurativos, sin embargo se observa que en entrevistas previas al encuentro restaurador el ofensor niega su responsabilidad del hecho cometido, en este caso de lesiones personales y la madre de la víctima adopta una actitud de venganza y castigo frente al ofensor, además de la negación en un primer momento al encuentro reparador, asimismo, se observó un desinterés por parte de los directivos y docentes de la Institución educativa acerca del proceso restaurativo llevado a cabo, amparándose en la falta de tiempo para asistir a las reuniones y preponderando las acciones retributivas sobre las restaurativas para la resolución de conflictos.

Méndez (2017) en su investigación aplicó una escala de valoración hacia la JR a 21 jóvenes ingresados al sistema de responsabilidad penal para adolescentes [SRPA], el instrumento incluye preguntas como: ahora que estoy recluso deseo remediar el daño que cause; puedo pedir perdón a la (s) víctima (s) de mi infracción, considero que es posible resolver pacíficamente los conflictos, entre otras, donde se encontró que el 24 % obtuvo una actitud alta hacia la JR, 71% de los participantes obtuvo un puntaje medio y el 5% de la población presenta un nivel bajo de actitud hacia la JR.

Ávila (2017) realizó un estudio basado en un programa de JR para adolescentes de 14 a 17 años ingresados al SRPA, el cual tenía como meta que los adolescentes reconocieran actitudes de vergüenza, remordimiento que los llevaran aceptar su responsabilidad y este a su vez a un cambio de actitud frente la conducta delictiva, finalmente el programa generó que los participantes comprendieran el delito y replantearan su comportamiento.

Méndez (2017) realizó una investigación en la cual diseñó y evaluó una prueba piloto pre-test y pos-test de JR para disminuir la actitud proclive de los adolescentes a ingresar a grupos armados ilegales y delincuenciales organizados, en el estudio que participaron estudiantes de la

ciudad de Bogotá, muestra que 11 estudiantes disminuyeron sus puntuaciones de riesgo de ingreso a grupos ilegales y 2 las aumentaron en el pos-test.

También Tapias, Oyuela, Lobo, Acevedo, Guerrero y Gutiérrez, en el (2017), publicaron su estudio de investigación que tuvo como objetivo aplicar los principios de JR a tres mujeres privadas de la libertad y a un grupo de jóvenes que personificaron a las víctimas y a la sociedad, finalmente la investigación muestra que las mujeres recluidas aceptaron la responsabilidad del delito y valoraron el ser escuchadas.

Dado que los factores relacionados con la violencia escolar se encuentran los menores niveles de empatía en los estudiantes ofensores (Chaux, Molano y Podlesky 2009; Chaux y Castellanos 2014), que la falta de empatía favorece la agresión (Wang, Lei, Yang, Gao y Zhao, 2017; Diaz, Ostrosky y Romero, 2015). Se incluye la empatía en la investigación la cual ha sido definida por diferentes autores a lo largo de la historia desde un énfasis cognitivo o afectivo, solo hasta el año 1980 se inician trabajos donde se define esta variable desde un enfoque integrador el cual incluye tanto elementos cognitivos como afectivos. (López-Pérez, Fernández-Pinto y Márquez, 2008).

### **Empatía.**

Otero (2011) refiere que “la empatía es el reconocimiento cognitivo y afectivo del estado de ánimo de una persona por parte de otra” (p. 175). A través de la información verbal o información tomada desde la perspectiva de la persona, la cual puede producir tanto emociones de tristeza, alegría, sorpresa como sensaciones de dolor de otras personas Mestre, Frías y Samper (2004, citado por Moya, Herrero y Bernal 2010). Igartua y Paez, (1998) indican que la empatía comprende una parte cognitiva y una parte emocional, donde la primera está relacionada al comprender y entender la perspectiva del otro y ubicarse en el lugar del otro y la empatía emocional se refiere a al sentir las emociones que experimenta el otro e involucrarse con sus

problemas. La presente investigación comparte la visión integradora de los aspectos emocionales y cognitivos en el constructo de empatía desarrollada desde los años 1980 por Davis desde los años 1980 y 1983 el cual indica que la empatía es una competencia formada tanto por componentes cognitivos como afectivos, a nivel cognitivo se halla la toma de perspectiva, la cual es una habilidad que permite comprender los sentimientos y pensamientos del otro, también este componente está formado por la fantasía, el cual permite imaginar e identificarse con el otro en situaciones fingidas, a nivel afectivo se halla la preocupación empática, la cual hace referencia a compartir el estado emocional del otro y experimentar los sentimientos de compasión o preocupación ante el malestar de otros, en este nivel se incluye el elemento afectivo distrés personal que hace alusión a sentir malestar o desagrado al ser testigo de situaciones interpersonales de tensión Davis (1980, citado por Guzmán, Péloquin, Lafontaine, Trabucco, y Urzúa, 2014). La empatía en las personas se puede explicar desde dos teorías una desde las neurociencias (neuronas espejo) y otra explicación a nivel cognitivo (teoría de la mente) respectivamente. Las neuronas espejo son unas neuronas que se activan cuando el sujeto realiza una acción y favorecen que el sujeto experimente una acción equivalente al observado, la teoría de la mente indica que al no poder observar la mente del otro podemos suponer lo que el otro debe estar sintiendo o pensando (García, González, y Maestú, 2011).

El modelo de Percepción/Acción expone que la empatía se activa cuando el observador experimenta las emociones del observado tras compartir con este sus pensamientos sobre una situación, estado o comportamiento vivido, los cuales provocan respuestas somáticas y emocionales automáticas similares al observado (Rameson y Lieberman, 2009; Preston & De Waal, 2002 citado por López, Filippetti y Richaud, 2014).

Batson y Coke (1991, citado por Urquiza y Casullo, 2005) exponen que existen diferencias entre la empatía centrada en la víctima y la empatía centrada en uno mismo, donde la primera se caracteriza porque la otra persona (víctima) provoca que se comparta su estado emocional al ser observado o escuchado y la empatía centrada a uno mismo sucede cuando el sujeto quien experimenta una situación se vuelve hacia sí misma, provocando en esta sentimientos de ansiedad y malestar, la cual busca en fines últimos alivio subjetivo. Loinaz, Echeburúa y Ullate (2012) exponen según Davis (1996) que:

La empatía está compuesta por cuatro constructos: antecedentes (aspectos del observador, del receptor y de la situación), procesos (medios para generar una respuesta empática, cognitivos o no), respuestas intrapersonales (reacciones cognitivas y emocionales del observador, resultado de la exposición al objetivo) y respuestas interpersonales (acciones dirigidas hacia el objeto de la empatía, incluida la conducta de ayuda o la agresión), (p 62).

Jolliffe y Farrington, (2011); Kokkinos y Kipritsi, (2012, citado por Gómez, Romera y Ortega, 2017) refieren que la empatía afectiva es un factor de riesgo en el acoso puesto que empatía afectiva se encuentra presente en las víctimas y disminuida en los ofensores, lo que independientemente de comprenderlas en las víctimas no les permiten suscitar en los provocadores emociones que los conmuevan.

Así diferentes autores han investigado sobre la variable de empatía en diferentes contextos entre los cuales encontramos Ferreira y Muñoz (2011) los cuales realizaron a través de su investigación un programa que buscaba fortalecer las habilidades sociales de los estudiantes para la prevención del acoso escolar, en la cual incluían sesiones de la variable empatía, estas actividades iban dirigidas a colocar al estudiante en el lugar de la víctima y el ofensor, los



resultados de esta investigación indicaron que las acciones de victimización disminuyeron ya que las acciones de agresión tuvieron un decremento de igual forma.

Un estudio realizado por Winter, Spengler, Bempoh, Singer y Kanske (2017) estudiaron la empatía en 29 individuos agresivos, donde les mostraban videos de sufrimiento de otras personas, los resultados encontrados fueron bajos niveles de empatía en los observadores.

Van, Hawk y Meeus (2017) realizaron una investigación donde intervinieron la empatía afectiva y cognitiva en jóvenes en conflicto con sus madres, los resultados indicaron que la empatía afectiva o emocional no tuvo efectos significativos para la resolución de los problemas y la empatía cognitiva condujo a reducir en menor proporción los conflictos. Otras investigaciones al intervenir en el desarrollo de la empatía a padres maltratadores se encontraron resultados efectivos (Vernor, 1997).

Sierra, Urrego, Montenegro, y Castillo en el (2015) realizaron un estudio para relacionar la empatía con el estrés escolar, el cual obtuvo como resultados que el aumento de la empatía a través del Mindfulness favorece la disminución del estrés escolar. Un estudio realizado por Ramos, Nieto y Chaux (2007) y Chaux et al. (2008) Muestra un estudio realizado para prevenir la agresión y promover la convivencia pacífica en los entornos escolares, a través del desarrollo de competencias ciudadanas entre las cuales se encuentra la empatía, dentro de las actividades desarrolladas las que más despertaron interés e impacto en los estudiantes son las que buscan que piensen en lo que puedan estar sintiendo cualquier miembro de la comunidad estudiantil luego de eventos reales de agresión. Así diferentes estudios indican que la empatía es una variable que está relacionada a las relaciones con los demás la cual facilita o interviene negativamente en las relaciones, siendo así la prevalencia de bajos niveles de empatía asociada a relaciones interpersonales afectadas (Sierra, Urrego, Montenegro, y Castillo, 2015).

Otras investigaciones refieren que la falta de empatía en relación a la agresión es mayor cuando los adolescentes tienen deseos fuertes de mostrarse dominantes en las interacciones sociales con sus compañeros. (Van, Olthof, Goossens, 2017).

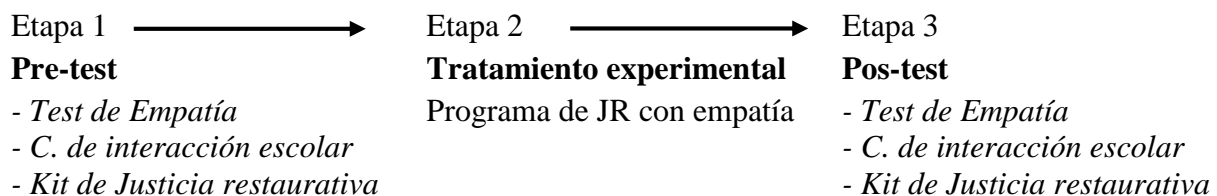
En Colombia la encuesta nacional de salud mental aplicada en el año 2015 a 15.351 colombianos tuvo como objetivo evaluar el reconocimiento de 6 emociones y respuestas empáticas a 5 situaciones. Los resultados hallados muestran que 91, el 65 y el 55% reconocieron las emociones positivas y solo el 27,4% reconoció la tristeza como emoción negativa, para la empatía el 73,3% identificó correctamente las situaciones que intencionalmente generan dolor a otro y el 56,6% cuando la situación era accidentalmente (Matallana, Gómez, Ramírez, Tamayo, 2016). A partir de lo anterior expuesto se tienen como objetivos en el presente estudio diseñar de un programa de JR basado en el desarrollo de la empatía para prevenir el acoso escolar en jóvenes en conflicto escolar; identificar las manifestaciones de Bullying; analizar los mecanismos de resolución de conflicto de los estudiantes; desarrollar del programa propuesto bajo los postulados de la empatía y JR y evaluar la eficacia del programa basado en el desarrollo de la empatía desde JR en los jóvenes en conflicto escolar.

### **Método**

El presente estudio estuvo soportado bajo el paradigma empírico analítico y cualitativo, y se desarrolló bajo un diseño de método de tipo mixto. Dentro de los tipos de diseños mixtos se estableció que fuese un diseño de enfoque dominante cuantitativo sobre el cualitativo, en el cual se realizó un diseño preexperimental con dos grupos con evaluaciones de pre test - post test y el componente cualitativo para el análisis de las categorías procedentes del programa y de una encuesta.

Para el diseño de investigación cuantitativo, se realizó un diseño de investigación preexperimental, donde se intervino a un grupos de jóvenes inmersos en problemáticas de acoso escolar donde inicialmente se les aplicaron las pruebas (pre-test): Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA), Kit de Justicia restaurativa y el Cuestionario multimodal de interacción escolar, para posteriormente desarrollarles el programa de Empatía bajo los postulados de JR que finalizó con una sesión donde ambos grupos se unen para el encuentro reparador y subsiguientemente en la tercera etapa se realizó la evaluación final (pos-prueba) con la aplicación de los instrumentos aplicados en el (pre-test), tal como se observa en la figura 1.

**Figura 1.** Diseño de la Investigación Cuantitativa



*Figura 1.* Simbolización del diseño de cuantitativo de la investigación, elaboración propia.

Se establecieron las siguientes hipótesis como explicaciones tentativas, evaluadas en el estudio:

- HO: La empatía en programas de justicia restaurativa NO tienen una función moduladora en las conductas de acoso escolar o reparadoras.
- H1 El fortalecimiento de la empatía en programas de justicia restaurativa en los ofensores favorece a la reparación de las víctimas de acoso escolar.

Las variables dependientes del presente estudio son: La empatía, entendida como una competencia formada tanto por componentes cognitivos como afectivos. El nivel cognitivo hace alusión a comprender los sentimientos del otro o a imaginárselos en situaciones fingidas y a nivel

afectivo se hace referencia a compartir el estado emocional del otro. Davis (1980, citado por Guzmán, et al. 2014 y García, González, y Maestú, 2011); otra variable es la conducta de acoso o bullying, la cual es toda conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. (Resolución del congreso de Colombia 1620, 2013, pp.1-2) y la conducta reparadora, que acuerdo con las ONU, (2016), son acciones que conllevan a solucionar un problema, enfocándose en la compensación del daño a las víctimas, haciendo a los ofensores responsables de sus acciones y también, involucrando a la comunidad en la resolución del conflicto.

La variable independiente del proyecto de investigaciones es el programa de empatía bajo los postulados de JR, el cual se realizó en tres fases que integran componentes de la metodología de justicia restaurativa y sesiones de empatía las cuales se pueden observar en la figura 2 y detallar en el apéndice A.

**Figura 2.** Programa empatía bajo los postulados de JR

<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>
Sensibilización	Dar a conocer el programa
Aplicación del pre-test y actividad fomentando la confianza	Evaluar a los participantes en un primer momento en las variables de estudio y fortalecer la confianza grupal
¿para que la justicia restaurativa?	Conceptualizar a los participantes sobre la JR, su historia y ventajas.
Casos de JR	Sensibilizar a los participantes en situaciones reales de conflictos resueltos a través de la metodología de JR

Conociendo la empatía	Logra mayor conocimiento sobre la empatía y comprensión emocional en los participantes
Pidiendo y recibiendo una disculpa	Llevar a los practicantes a pedir disculpas y aceptar las disculpas del otro.
Que pasa con el bullying	Llevar a los participantes a comprender lo que significa para una persona padecer situaciones de bullying
Me preparo para el encuentro	Conocer la actitud de los participantes hacia el encuentro reparador
Escuchando mi mensaje	Mostrar a los participantes que siente su ofensor u ofendido acerca del conflicto.
Diálogo facilitado entre víctimas y ofensores por caso	Realizar la sesión de mediación entre víctima y ofensor con el objetivo de lograr un acuerdo reparador

*Figura 2.* Breve descripción del contenido del programa desarrollado, elaboración propia.

Para el componente cualitativo, se utilizó un diseño narrativo. En este caso se describieron los significados de las experiencias vividas de los participantes de cada grupo durante el desarrollo de las sesiones del programa de Empatía bajo los postulados de JR. Para esto se analizaron las categorías que emergieron de los participantes durante el desarrollo del programa de Empatía bajo los postulados de JR.

Los participantes fueron la comunidad estudiantil integrada por estudiantes, docentes, padres de familia y directivos de las Institución educativa Técnica Nacional de Comercio en Barranquilla, Atlántico.

La muestra fue de tipo no probabilística y estuvo conformada por 6 estudiantes, los criterios para elegir a la muestra fueron: estudiantes remitidos por parte de los docentes o directivos del colegio, en edades de 14 a 17 años, inmersos en situaciones de tipo I y II que afectan la convivencia escolar, participando de manera voluntaria, con consentimiento informado por parte de sus padres, exclusión de consumo de sustancias psicoactivas y alteraciones mentales y que hubiesen aceptado la responsabilidad del hecho para el caso de los ofensores.

Los instrumentos para la recogida de información fueron los siguientes:

Test de empatía cognitiva y afectiva (TECA), Para la medición de empatía se implementó el TECA, de los autores López-Pérez, Fernández-Pinto, (Dpto. de I+D+i de TEA Ediciones) y Abad. (2008), el cual proporciona información tanto de los componentes cognitivos como afectivos de la empatía por medio de cuatro subescalas: Adopción de perspectiva, comprensión emocional, estrés empático y alegría empática, además de indicar una puntuación total de empatía, está compuesta por 33 ítems, la corrección de la prueba se realiza mediante un ejemplar autocorregible que permite una corrección ágil y fiable, se aplicó el Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) obtenida a partir del trabajo de Caballo, Calderero, Arias, Salazar y Irurtia (2012), el cual consta de 44 ítems + 2 ítems de control, el cual puede responderse en una escala tipo Likert de 1 a 4 dependiendo de las veces que han vivido, desde que empezó el curso escolar, cada una de las situaciones incluidas en el cuestionario (1= nunca; 4= muchas veces) y el Kit de Entrevistas semiestructuradas que diseñaron Murillo, Ramirez y Tapias (2014) con base en el Program Evaluation Kit: Family Group Conferences de la University of Minnesota, Center for Restorative Justice & Pacemaking (Umbreit & Fercello, 1997), el cual fue traducido al español por traductor oficial con licencia No. 1725 del Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia (Restrepo, 2013) y avalado por la experta en Justicia Restaurativa la doctora Christina Albo, Directora de Servicios de Mediación del Northwest Resolutions de la ciudad de Portland, Oregon.

Con respecto al procedimiento, el presente estudio se realizó en dos fases las cuales serán descritas a continuación. Fase 1. Inicio. En la cual se establecieron diálogos para la obtención de los permisos pertinentes para el desarrollo de la investigación en la Institución educativa, se buscó la batería de instrumentos necesarios para la investigación, se socializó a los participantes

el propósito de la investigación y de su libertad para decidir si hacían parte o no de la misma, se les entregó el consentimiento y asentimiento informado que fue firmado por sus padres y los estudiantes respectivamente. Fase 2. Ejecución. En esta fase se aplicó las pruebas (pre-test) de empatía, Bullying y actitudes frente a la justicia restaurativa, seguidamente se desarrolló el programa de empatía bajo los postulados de JR el cual contuvo temáticas asociadas a la empatía, Bullying, finalmente se aplicó nuevamente las pruebas (post-test).

Con relación a las consideraciones éticas del estudio. El Código Deontológico y Bioético de psicología (Ley 1090 de 2006) establece que cuando el profesional de psicología pretenda involucrar a menores de edad en la investigación, debe contar con el consentimiento firmado del representante legal del menor, asimismo se tuvo en cuenta la participación voluntaria y no obligatoria de aquellos estudiantes que cuenten con la aprobación de sus representantes, para esto se les hizo firmar una constancia de asentimiento, igualmente la investigación tuvo en cuenta los criterios éticos para el trabajo con seres humanos como lo establece la resolución No. 8430 de 1993 del Ministerio de Salud y Protección Social, donde prevaleció el respeto a la dignidad humana, la protección de los derechos y al bienestar de los participantes.

### **Resultados**

Antes de analizar los resultados se describen brevemente los dos casos en los cuales se tuvo que intervenir; el primer caso estaba integrado por cuatro estudiantes, tres en rol de ofensor (dos mujeres y un hombre) y una víctima. A nivel individual los tres ofensores hacia su víctima realizaban acoso verbal, cyberbullying y conductual no verbal en ese orden y los espacios para realizarlo eran diferentes lugares del contexto escolar tal como aula de clases, patio del colegio y salida, generalmente los tres ofensores se reunían para expresarle frases como: eres pobre, ridícula, no sabes bailar, sapa, no tienes colonia fina, tú te hechas puras baratijas, la loca, bruta,

el pelo como mecha de trapero, risas en cuanto esta pasaba, para esto cada uno se alternaba y los otros apoyaban en burlas, así en muchas otras ocasiones otros espectadores pudieron reírse también, otras situaciones de burlas eran cuando la víctima pasaba al tablero y no hacía algún ejercicio bien, el docente le llamaba la atención, entre otros. El estar juntos los ofensores contra la víctima hacía que esta tuviera que defenderse de los tres al tiempo y su respuesta era principalmente a nivel verbal, ofendiendo también a sus compañeros de curso, solo acudió a su orientadora escolar cuando recibió una amenaza de “a la salida nos vemos”, esto debido que la joven comentó al profesor quién había sido el culpable de rayar el tablero. A nivel de cyberbullying mostraban y compartían un video de una joven que tenía un espíritu maligno, y se referían como si la víctima fuese esta con frases como “profe igualita ...”, “jajaja profe ella está loca...”. A nivel conductual aislamiento, estas acciones llevaron a remitir el caso a orientación escolar por parte de la docente de grupo. Para el segundo caso estaba compuesto por dos personas del género femenino, ofensora y víctima, las acciones de acoso más presentadas sucedieron a nivel físico tales como pegarle en los glúteos con la mano, pegarle con una cartulina en las nalgas, bajarle la sudadera, entre otros, la acción de pegarle en los glúteos con la mano fue conocida por la docente del aula y esta a su vez remitió el caso a orientación escolar. Ambos casos fueron asignados para participar dentro del programa.

### **Aspectos Sociodemográficos**

A partir del análisis de los resultados de los instrumentos aplicados a los 6 estudiantes, se observó que 1 participante es del género masculino y 5 del género femenino. (Tabla 1).

**Tabla 1.** *Sexo de los Participantes.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido mujer	5	83,3	83,3	83,3
hombre	1	16,7	16,7	100,0



Total	6	100,0	100,0	
-------	---	-------	-------	--

En relación a la edad de los participantes se observa que 5 tienen 14 años de edad y 1 tiene 15 años de edad respectivamente (Tabla 2).

**Tabla 2.** *Edad de los participantes*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 14 años	5	83,3	83,3	83,3
15 años	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

En cuanto a la forma de participar en el conflicto ofensor o víctima se halla según la remisión del área de orientación escolar que: 4 estudiantes son ofensores y 2 participantes fueron remitidas en calidad de víctimas. (Tabla 3).

**Tabla 3.** *Distribución de la muestra según el tipo y género.*

		Tipo		Total
		Victima	Ofensor	
Género	Mujer	2	3	5
	Hombre	0	1	1
Total		2	4	6

Con respecto al grado de escolaridad de los participantes se observa que la totalidad de estos se encontraban cursando octavo grado de secundaria (Tabla 4).

**Tabla 4.** *Grado de escolaridad*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 8° grado	6	100,0	100,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

**Test de empatía cognitiva y afectiva (TECA).**

**Tabla 5.** Resultados del Test de empatía, primer caso.

	Subescalas de la Empatía	Ofensor 1		Ofensor 2		Ofensor 3		Víctima		
		PC	Sig.	PC	Sig.	PC	Sig.	PC	Sig.	
Dimensión cognitiva	Adopción de Perspectiva	Pretest	40	Media	75	Alta	45	Media	45	Media
		Postest	85	Alta	60	Alta	90	Alta	60	Media
	Comprensión Emocional	Pretest	65	Media	25	Baja	60	Media	10	Baja
		Postest	90	Alta	65	Media	90	Alta	75	Alta
Dimensión afectiva	Estrés Empático	Pretest	75	Alta	85	Alta	65	Media	45	Media
		Postest	85	Alta	90	Alta	90	Alta	85	Alta
	Alegría Empática	Pretest	25	Baja	25	Baja	80	Alta	35	Media
		Postest	80	Alta	85	Alta	90	Alta	65	Media

Nota: PC= Puntuaciones Percentiles

En relación a las subescalas de la empatía evaluadas a través del TECA se evidencia que ningún participante obtuvo un puntaje extremadamente alto o extremadamente bajo en cada subescala, sino que los resultados de los participantes oscilan en los niveles (alto, medio y bajo) tanto en el Pretest como en el Postest.

El análisis de los datos reflejó en los dos casos; primer caso (3 ofensores y 1 víctima) y segundo caso (1 ofensor y 1 víctimas) un mayor puntaje en las subescalas de este instrumento tras la intervención con el programa de Justicia Restaurativa. Con respecto a las subescalas del test se observa en el primer caso, que hubo un cambio positivo en los resultados del postest tras la intervención del programa. (Tabla 5). En el segundo caso, de acuerdo a los resultados obtenidos en el pretest, se observa que la ofensora obtuvo en las puntuaciones percentiles de las cuatro subescalas del test mayor puntaje que la estudiante en posición de víctima. Con respecto a la ofensora, se observa un puntaje alto en el percentil total, como en las cuatro subescalas. Lo cual indica que esta tiene con respecto a la víctima mayor facilidad para colocarse en la posición

del otro, reconocer y comprender las emociones de los demás y compartir las emociones negativas y positivas de otra persona. (Tabla 6).

**Tabla 6.** Resultados del Test de empatía, segundo caso.

	Subescalas de la Empatía		Ofensor		Víctima	
			PC	Sig.	PC	Sig.
Dimensión cognitiva	Adopción de Perspectiva	Pretest	70	Alta	45	Media
		Postest	85	Alta	85	Alta
	Comprensión Emocional	Pretest	75	Alta	35	Media
		Postest	85	Alta	80	Alta
Dimensión afectiva	Estrés Empático	Pretest	65	Media	15	Baja
		Postest	90	Alta	75	Alta
	Alegría Empática	Pretest	80	Alta	10	Baja
		Postest	85	Alta	50	Media

Nota: PC= Puntuaciones Percentiles

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

De acuerdo con los resultados de los participantes en este instrumento se puede analizar que dentro de los 5 factores que mide el mismo se encuentran las siguientes medias las cuales disminuyeron en los postest tras la intervención del programa; Factor 1. Comportamientos intimidatorios (acosador), Factor 2. Victimización recibida (acosado), Factor 4. Acoso extremo/Ciberacoso (1,41) y Factor 5. Observador pasivo (1,91) lo cual indica que el promedio de sus afirmaciones de las víctimas y ofensores se enfocaron en las opciones que indican *pocas* o *nunca* en referencia al contexto de acoso escolar, con respecto al factor 3 Observador activo en defensa del Acosado se observa un leve aumento en el postest lo cual indica que ahora los participantes tienen a ser defensores de los acosados y menos ofensores o víctimas de Bullying. (Tabla 7).

**Tabla 7.** Media de los factores del Bullying.

		Factor 1.	Factor 2.	Factor 3.	Factor 4.	Factor 5.
Media	Pretest	2,01	2,06	2,36	1,41	1,91

Postest	1,1	1,2	2,7	1,1	1,3
Nota. Factor 1= Comportamientos intimidatorios (Acosador). Factor 2= Victimización recibida (Acosado). Factor 3= Observador activo en defensa del Acosado. Factor 4= Acoso extremo/ciberacoso. Factor 5= Observador pasivo. Elaboración propia.					

### **Kit de las entrevistas de justicia restaurativa [Pretest]**

A través de los resultados se pueden analizar las siguientes categorías:

Interés en reunirse: tanto víctima como ofensor consideran importante reunirse con la otra parte para hablar de la situación “considero que todos debemos resolver nuestros problemas, no dejar que las cosas pasen y ya, debemos colocar de nuestra parte”; “si me gustaría reunirme porque pienso que es bueno escuchar a la otra persona y poder encontrar una solución a las cosas”; “me gustaría reunirme porque en el fondo quisiera que fuésemos los amigos que antes fuimos, andábamos juntos, ahora yo ando sola o con otras personas”.

Merecimiento de una disculpa: las victimas consideran que merecen una disculpa como mínimo por parte de sus ofensores “ellos tienen que pedirme una disculpa por todo lo que me han hecho”; “ella no sé si sea capaz de hacerlo, pero debería pedirme muchas disculpas”. Para el caso de los ofensores hay reacciones divergentes, unos minimizan y en otros reconocen su responsabilidad “ay profe... ¡sí! hay que pedirle una disculpa... debe estar muy mal, vamos”; “profe, pero no es para tanto ella no aguanta juegos”; “pero eso era jugando, en el curso todos nos jugamos así”; “la verdad si me gustaría pedirle una disculpa, pero no considero que yo sea el único que debe hacerlo sino todo el curso”.

Las ofensas cometidas: para el caso de las victimas indican que esta situación las hace sentir mal debido que genera en ellos sentimientos de rabia, dolor, tristeza y vergüenza. “me dio rabia porque todo el mundo me vio, que tal que no hubiese tenido licra, todos me hubieran visto todo” (el acoso incluyó levantarle la falda); “ella es muy pesada, no solo conmigo se mete eso me da

rabia”; “ellos no saben cómo se siente que todo el mundo se burle de ti, eso me da rabia profe, eso me duele”; “no quiero sentirme triste más por todo esto”; “uno se siente triste porque a nadie le gusta que se metan con uno”. Para el caso de los ofensores tienden a minimizar sus comportamientos refiriéndose a estos como parte de un juego. “todo esto es un juego profe, ella debe aprender a aguantar juegos”, “todos en el curso somos pesados, ella lo sabe qué así nos jugamos con todos”; “a veces algunos se pasan y nos metemos, pero todos nos reímos cuando alguien está haciendo alguna maldad profe... (...) una broma jugando”.

### **Kit de las entrevistas de justicia restaurativa [Postest]**

Contribución de la justicia restaurativa en sus vidas: los participantes señalan que la intervención de la Justicia restaurativa permitió que la relación con su compañero mejorara y fuese más empática “yo no pensaba que estaba haciendo nada grave y que a ella le afectara tanto”; “la verdad es que nos hace ser mejores personas, ser más conscientes de las otras personas”; “si porque ya no se meten conmigo y no se burlan de mi”.

Razones para participar en el programa: la motivación para participar en el programa por parte de los participantes principalmente fue por el crecimiento propio y deseo de aprender del programa de JR “yo participe porque esto le ayuda a crecer a uno como persona y lo puede aplicar en su vida y problemas futuros, dialogar con el otro”; “porque siento que merezco que ella no se meta conmigo que aprenda a respetar a las demás personas”, “porque es un espacio para reflexionar, para aprender de nuestros actos y ser mejores personas”; “porque esto se lo puede llevar uno para toda la vida”.

Disculpas aceptadas: los participantes consideran que las disculpas eran sinceras por parte de sus ofensores “recibo sus palabras en una parte contenta por ella pudo reconocer su error y otro

por mi porque me siento mejor, que puedo cerrar este capítulo con ella”; “siento que son sinceros que dicen la verdad, yo espero que volvamos a ser nuevamente amigos”.

Temor a sentirte agredido nuevamente: las víctimas consideran que pueden ser víctimas nuevamente pero no de sus ofensores “quizás sí, pero no de ellos”; “de ella hacia mí no creo o eso espero, quizás con otras personas”.

Responsabilidad: los ofensores asumieron la responsabilidad de sus acciones y demostraron una actitud empática en las víctimas. “verla llorar me hizo sentir una persona cruel, pero siento que ella me disculpo”; “lo mínimo es haberle pedido una disculpa, no lo volveremos a hacer de burlarnos de ella o de nadie”; “si tengo culpa junto con mis compañeras de ofender y de burlarme de mi compañera todo el tiempo, debo seguir mejorando eso”.

### **Categorías de resultados cualitativos**

Dentro de los resultados cualitativos encontramos;

Tipos de Bullying: dentro de los tipos de acoso escolar que se presentan en los participantes se encuentran principalmente de tipo verbal, conductual, no verbal, físico y cyberbullying.

A nivel verbal; *humillaciones en público* “eres pobre”, “no tienes para una colonia fina” y “tú te hechas puras baratijas”; *apodos* “la loca”; *amenazas* “a la salida nos vemos; “andán diciendo que le van a pegar a angélica profe”.

A nivel conductual y no verbal, *aislamiento* “profe ella anda sola, nadie la quiere”, “ella llega y nosotros nos vamos”; *burlas* “profe es que usted viera como mira jajaja tiene mirada de loca”, “profe mire este video de la rosa de Guadalupe jajaja esta es Angelica se le metió un espíritu”.

Violencia física; “ella me pegó en la cola con la mano”, “me pegó con una cartulina en las nalgas”, “me cogió con otras niñas y me bajo la sudadera, menos mal no había hombres”, “me cogió en el piso y se me subió la falda, menos mal tenía licra”.

Con respecto al cyberbullying, se encontró que los participantes envían y etiquetan a sus compañeros en imágenes o videos desagradables que se comparten a través de las redes sociales. “profe andan mostrando un video que dicen que me parezco la mujer de la rosa de Guadalupe que se le metió un espíritu ...”.

Dentro de las categorías que emergieron durante el desarrollo del programa se encuentran:

El Juego del Bullying: para los ofensores sus conductas de agresión física, verbal y cyber/bullying hacia al otro son referidas como parte de un juego, donde todos pueden participar y todos deben resistir. “todos nos jugamos así en el curso, primero empiezan llorando ya usted los ve después tirando más que uno”; “eso era jugando, así me juego yo con ella, no sé porque dice que eso le molestó, si ella me lo hace a mí no me molestaría”.

Responsabilidad intermitente y actitud reparadora: para los ofensores en algunas ocasiones se notaba un reconocimiento de su responsabilidad en el hecho lo cual los motivaba a pedir disculpas a la víctima, sin embargo, cuando la responsabilidad era minimizada o trasladada a otro compañero la actitud reparadora disminuía. “sí, reconozco que estuvo mal, vamos profe vamos a pedirle disculpas enseguida para que no se sienta así”; “pero no esperemos al encuentro vamos a pedirle disculpas enseguida”; “la verdad yo no soy la única culpable sino todo el curso, debe empezar por ellos”; “Pérez debe pedir disculpas más que yo, él es más pesado con ella”; “profe nosotros somos los menos malos, allá hay otros peores”, tras finalizar el programa asumieron su responsabilidad de los actos y la actitud hacia el encuentro y a la reparación aumentó. “profe cuando vamos a reunirnos”; “ya me siento lista para el encuentro”.

Auto-sanación: las victimas disculparon a sus ofensores más allá por sus palabras de disculpas o por garantías de no repetición, lo hacen por buscar una auto-sanación. “yo los

disculpo, porque no quiero sentirme triste, no por ellos sino por mí, porque ellos pueden molestar a otros después”; “si ella quiere pedirme disculpas las acepto, pero que no lo vuelva hacer”.

Replanteando la amistad: entre los participantes se encontró que algunos si están abiertos a ser amigos nuevamente con la otra persona del conflicto mientras que otros no desean ser amigos nuevamente. “la verdad me gustaría que fuese como antes, ella y yo andábamos juntas, no sé en qué momento comenzó a meterse conmigo”; “si me gustaría ser su amiga”; “la verdad no quisiera ser su amiga, porque ella aquí dice que quiere ser su amiga, pero usted la viera como se porta en el curso, se le olvida lo que habla con usted”.

Escalada del conflicto: ante las situaciones de Bullying que se presentan las victimas tienden unas a evadir las situaciones, ignorándola y otra tiende a contestar de igual forma que la agresión recibida, sin embargo, cuando estas generan mayor grado de malestar tienden a buscar ayuda de otra persona ya sea compañero, profesor o psicorientador. “yo la ignoro no le prestó atención a lo que me dice”, “ella me dice y yo le digo, ella me coloca apodosos yo también, ella me grita y yo le respondo”, “ella me tocó la cola por eso se lo dije a la profesora, ya se está pasando”, “me están amenazando que me van a pegar en la salida, yo no soy sapa, pero si me tiran una piedra y me parten la cabeza profe, yo por eso voy a esperar a la profesora para decírselo”.

Plan de reparación; tras realizar el encuentro reparador los ofensores pidieron disculpas y se comprometieron con la victima a no realizar nuevamente acciones que afecten a estos u otros compañeros, asimismo se comprometieron a ser actores activos dentro del salón de clases, estas acciones fueron replicadas frente la psicorientadora escolar y el coordinador de convivencia, estos como veedores de los casos, “profe ahora hay que ayudar a los otros”, “ahora cuando veo algo ya no me burlo sino que les digo... he ya déjenlo quieto”, “profe tiene que ayudar a otros



compañeros que también están en la misma situación que nosotros”, “profe si necesita algo yo puedo apoyarlo en el curso... diciéndoles que se porten bien, que aquí se viene es a estudiar”.

### **Discusión**

El presente estudio planteo como hipótesis el siguiente supuesto: “El fortalecimiento de la empatía en programas de justicia restaurativa en los ofensores favorece a la reparación de las víctimas de acoso escolar”, para esto podemos señalar que la premisa planteada se confirma, ya que los resultados hallados en el estudio señalan bajos niveles de acoso escolar y una actitud reparadora aumentada en los ofensores tras finalizar las sesiones. Estos resultados permiten comprender que el ofensor al conocer, observar o dar cuenta de la afectación emocional que la ofensa cometida afecta a la víctima siente esta emoción, la comprende y responde con una actitud de reparación hacia esta, asimismo con respecto a la disminución del acoso escolar en programas donde interviene la variable de empatía Ferreira y Muñoz (2011) y Ramos, Nieto y Chaux (2007) y Chaux et al. (2008) encontraron que el fomento de la empatía disminuye el acoso escolar con lo cual se corrobora este resultado encontrado en el estudio. De igual forma, el programa de empatía bajo los postulados de JR corroboró que esta metodología permite disminuir el acoso escolar ya que los resultados del Posttest indicaron una disminución en los comportamientos de acoso y victimización, corroborada con el relato de los participantes al finalizar la sesión del programa, asimismo tanto ofensores como víctimas cambiaron de rol, debido que levemente aumentaron sus comportamientos a observador activo en defensa del acosado en los resultados del posttest. Esta explicación se corrobora con lo planteado por Cuevas y Marmolejo (2015) en el cual indican que los observadores activos en defensa del acosado reconocen, desaprueban y rechazan el daño causado por los ofensores a las víctimas. De igual forma Dodge, Lochman, Harnish, Bates y Pettit, 1997; Smithmyer, Hubbard y Simons, 2000;

Sutton, Smith y Swettenham, 2001, como se citó en Cuevas y Marmolejo (2015), señalan que existe a nivel de la empatía un componente cognitivo que le permite dar cuenta del malestar experimentado por las víctimas de acoso y lo lleva a actuar en su defensa. Con lo cual también se puede evidenciar que la empatía en programas de JR promueve una empatía en los participantes que los llevan a minimizar las conductas de acoso y aumentar las conductas de defensa hacia otras víctimas ya que han identificado y han compartido el malestar que produce el acoso en las personas.

Dentro de los principales hallazgos de la investigación se encuentran un mayor puntaje en las subescalas de empatía de la ofensora sobre su víctima en el pretest, sin embargo, Quintana, Montgomery, Malaver y Ruíz (2010); Arroyave (2012); Chaux, Molano y Podlesky (2009) y Chaux y Castellanos (2014) encontraron carencia o bajos niveles de empatía en los ofensores lo cual habría que revisar en futuras investigaciones con un grupo mayor si los ofensores cuentan con variado nivel de empatía afectiva, ya que este resultado no es congruente con el comportamiento del ofensor del estudio.

Los ofensores al referirse a sus comportamientos de acoso, tienen a minimizar su conducta al referirse a estos como parte de un juego, al cual podemos denominar “el juego del Bullying”, donde todos deben participar, aguantar y tienen libertad de poder hacer a otro. Carozzo, Benites, Zapata y Horna (2012) concuerdan que es muy característico encontrar que los ofensores señalen las conductas de acoso cometidas como un juego y forma de divertirse, inclusive en casos de alta violencia.

Con respecto a los tipos de Bullying se encontraron conductas de acoso a nivel verbal, conductual y no verbal, físico y cyberbullying. Siendo a nivel verbal: humillaciones en público, apodos y amenazas; de tipo conductual y no verbal: aislamientos y burlas; en Violencia física

golpes con objetos de uso escolar y con respecto al cyberbullying: uso de imágenes o videos desagradables compartidos a través de las redes sociales, estos hallazgos coinciden con los encontrados por Domínguez y Manzo (2011) en su estudio que involucró a 102 estudiantes de 12 y 16 años, donde se encontró que en estas edades predominan las agresiones de tipo verbal, exclusión social, agresión indirecta; la agresión directa por golpes y agresiones físicas y amenazas.

Como mecanismos de resolución de conflictos ante estas situaciones de acoso los estudiantes tienden actuar de diferentes formas en algunos casos evaden las situaciones, tratan de ignorar el hecho, contestan de igual forma que la agresión recibida y cuando estas generan mayor grado de malestar en la persona ofendida tienden a buscar ayuda de otra persona ya sea compañero, profesor o psicorientador, lo cual se corrobora con lo encontrado por Tamar (2005) los modos de resolución de conflictos entre pares, son de evitación, negación o rechazo del conflicto, asimismo, la no denuncia está asociada al indiferente accionar que percibe de parte del docente y el malestar que le genera el denunciar al ofensor previendo que nadie pueda intervenir en una represaría, Pérez (2011) señaló también la poca empatía hacia la víctima por parte los profesores lo cual estaba a su vez asociada a menor disposición a intervenir en los casos de acoso.

Dentro de los postulados de JR evidenciados en el presente estudio, se encuentra que; los participantes tienen un interés en reunirse con el otro, motivación de participar en el programa de JR como experiencia que contribuirá a sus vidas esto con respecto de ambos actores. Tapias (2017) expresa que las personas pueden ver las crisis antes que un problema, como una oportunidad para madurar, fortalecerse y desarrollar nuevas habilidades comunicativas y de afrontamiento de problemas.

A nivel de las víctimas estas identificaron la rabia, dolor, tristeza y vergüenza como las principales emociones que desencadenaron los hechos vividos de acoso, reconocimiento de merecer una disculpa por parte de su ofensor, aceptación de las disculpas al percibir la sinceridad, creer en la garantía de no repetición y un deseo propio de sanación, asimismo tienen temor a sentirse agredidos por otros estudiantes a futuro. Los siguientes autores respaldan estos resultados encontrados: Fleming y Jacobsen (2009) señala que el 30% de 8131 estudiantes que experimentaron acoso reportaron sentir tristeza y desesperanza a causa del hecho el cual podría durar entre dos o más semanas y Peiró (2009) señala que las víctimas al tomar conciencia de la agresión, se sienten heridas, desamparadas, aparece la vergüenza y esperan que su ofensor se disculpe.

Con respecto al ofensor se halla un reconocimiento de la responsabilidad con respecto a las conductas cometidas la cual está asociada a una actitud y comportamiento reparador hacia su víctima, interés en resolver el conflicto y recuperar la amistad del ofendido. Tapias (2017) indica que los mecanismos alternativos de solución de conflictos MASC, fomentan la responsabilidad, además de generar nuevas formas de relación, de igual forma Davis (1996) en el ofensor se genera una respuesta empática hacia la víctima manifestada en el interés de repararla. Esta responsabilidad también está relacionada a las creencias de los ofensores si estos minimizan sus conductas de acoso al referirse a estas como partes de un juego la responsabilidad minimiza y con esta a su vez la actitud y comportamiento reparador hacia su víctima.

### **Conclusión**

El acoso escolar conocido como Bullying es una conducta violenta, intencionada, reiterativa y persistente que busca dañar al otro de forma física, verbal, conductual y no verbal, psicológica o cibernética que se perdura por un tiempo extenso, el cual provoca un malestar emocional a las víctimas y los ofensores tienen a describirlo y minimizarlo como parte de un juego, en el cual todos deben participar y aguantar. Para esto deben crearse Programas de prevención e intervención dentro de los colegios ya que las conductas de acoso no deben ser socialmente aceptadas dentro del estudiantado como parte de una forma normal de relacionamiento con el otro y tampoco como un medio de diversión. Algunos ofensores remitidos al estudio del contexto escolar presentan altos puntajes de empatía afectiva y cognitiva que no se evidencian en sus comportamientos.

Dentro de los mecanismos de solución de conflictos en situaciones de acoso los estudiantes tienden a evadir, ignorar, contestan de igual forma que la agresión recibida y buscar ayuda de otra persona ya sea compañero, profesor o psicorientador esta última cuando la situación genera mayor malestar en la persona ofendida.

La empatía en programas de justicia restaurativa tienen una función moduladora en las conductas de acoso escolar y en las conductas reparadoras, disminuyendo así la presencia de las conductas de acoso entre los estudiantes y favoreciendo ahora a la conducta de reparación y no repetición no solo con la víctima directa sino con los demás compañeros, es decir que la empatía en programas de JR favorece en el cambio del rol del participante ofensor o víctima a observador activo en la defensa de los acosados y esto a su vez previene las conductas delictivas entre los participantes ya que la escala de violencia en los ofensores no continúa y en las víctimas los sentimientos de rabia, tristeza y enojo provocadores de conductas delictivas hacia su ofensor en

el contexto reparador son sanados, es decir que la justicia restaurativa en las víctimas modula las conductas vengativas hacia el ofensor.

Como se aprecia dentro de la investigación los participantes en programas donde se involucre la metodología de JR tienden a mostrar interés en participar, en reunirse con el otro en conflicto, las víctimas a identificar sus emociones y sentimientos generados a partir de los hechos vividos, señalar una sensación de alivio ante una disculpa, el reconocimiento del error y creer en la garantía de no repetición pactada en el encuentro con el ofensor. Con respecto al ofensor reconoce su responsabilidad en el hecho, tiene un deseo de integración con la víctima, una actitud y comportamiento reparador hacia esta y los demás.

Dentro de las limitaciones del programa diseñado se señalan: la dificultad para captar los casos del estudio, un número alto de sesiones desarrolladas a nivel personalizado con cada estudiante lo cual dificultaba ampliar la muestra, la empatía requiere más tiempo para lograr en los participantes cambios significativos, mayor disposición a participar por parte de las autoridades del contexto educativo.

### Referencias

- Albertí, M.; Boqué, M. C. (2015) Towards Restorative Pedagogy: Overcoming The Punishment Model At School, *Revista de Mediación*, 8, (1),36-49. Recuperado de <https://revistademediacion.com/wp-content/uploads/2015/07/Revista-Mediacion-15-5.pdf>
- Arellano, N. (2008). Violencia entre pares escolares (bullying) y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de Convivencia. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, 22, (2), 211-230.
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying/ Vulnerability and risk factors associated with bullying. *Revista CES Psicología*, 5, (1), 116-125.
- Ávila, N. (2017). Diseño, Aplicación y evaluación de un programa de Justicia Restaurativa por paneles de impacto, dirigido a adolescentes en conflicto con la ley penal. En A. Tapias (coord.), *Justicia Restaurativa en Colombia. Aplicaciones desde la academia*, (75-97).
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Libros.
- Brenes, C. (2009). *Justicia restaurativa; una herramienta para la solución al fenómeno de la criminalidad costarricense* (tesis de pregrado Universidad fidélicas). Recuperado de <http://www.justiciarestaurativa.org/news/JUSTICIA%20RESTAURATIVA-1%20carlos.pdf/view>
- Caballo, V., Calderero M., Arias, B., Salazar, I; Irurtia, M. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (Bullying). *Psicología Conductual*, 20, (3), 625-647.

- Cajamarca, M.; Lozada, A. (2014). *Manifestaciones de acoso escolar entre pares en Estudiantes de 7mo a 9no año de educación general básica*. (Tesis de especialización). Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/20396/1/Tesis.pdf>
- Carozzo, J., Benites, L., Zapata, L.; Horna, V. (2012). *El Bullying no es un juego*. Lima. Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela.
- Chaux, E.; Velásquez, A. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 14 - 37, Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635249002.pdf>
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G., Blair, R., Molano, A., Ramos, C.; Velasquez, A. (2008). Aulas en paz 2: Estrategias Pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. 1, 123 – 145.
- Chaux, E., Molano, A.; Podlesky, A. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 520 – 529
- Chaux, E.; Castellanos, M. (2014). Money and age in schools: Bullying and power imbalances. *Aggressive Behavior*, 40, 1-14. DOI: 10.1002/ab.21558
- Choi, J., Bazemore, G.; Gilbert, M. (2012). Review of research on victims' experiences in restorative justice: Implications for youth justice. *Children and Youth Services Review*, 34, (1), 35-42. doi:10.1016/j.chilyouth.2011.08.011
- Congreso de Colombia, (2016). Ley 1090; por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones.
- Congreso de Colombia, (2013). Ley 1620; Ley de convivencia escolar.
- Congreso de Colombia, (2000). Ley 599; Código Penal. Bogotá: Legis



- Contreras, A. (2013). El fenómeno de bullying en Colombia/ Bullying phenomenon in Colombia  
O fenômeno do bullying na Colômbia. *Logos ciencia & tecnologia*, 4, (2), 100-114.  
Recuperado de <http://revistalogos.policia.edu.co/index.php/rlct/article/viewFile/195/206>
- Córdova, A., Velázquez, M.; Silva, E. (2015). Características de bullying entre jóvenes  
estudiantes de secundaria usuarios y no usuarios de drogas. *Revista Intercontinental de  
Psicología y Educación*, 17 (2), 103-120.
- Cuevas, M.; Marmolejo, M. (2015). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar.  
*Pensamiento Psicológico*, 14 (1), 89-102.
- Dekker, S.; Breakey, H. (2016). 'Just culture:' Improving safety by achieving substantive,  
procedural and restorative justice. *Safety Science*, 85, 187-193.  
[doi.org/10.1016/j.ssci.2016.01.018](https://doi.org/10.1016/j.ssci.2016.01.018)
- Diaz, K., Ostrosky, F.; Romero, C. (2015). Cognitive and affective empathy: The role in violent  
behavior and psychopathy. *Revista Médica Del Hospital General De México*. 78, (1), 27-  
35, [doi.org/10.1016/j.hgmx.2015.03.006](https://doi.org/10.1016/j.hgmx.2015.03.006) 0185-1063
- Díaz, F. (2011). *Psicología y Ley: psicología jurídica, forense, criminológica y victimología*.  
Bogotá: Psicom editores.
- Dodge, K., Lochman, J., Harnish, J., Bates, J.; Pettit, G. (1997). Reactive and proactive  
aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth.  
*Journal of Abnormal Psychology*. 106, (1), 37-51.
- Domínguez, L.; Manzo, M. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Revista de  
Psicología*, 8(17), 19-33.

- Fathurokhman, F. (2013). The necessity of restorative justice on juvenile delinquency in Indonesia, lessons learned from the Raju and AAL cases. *Procedia Environmental Sciences*, 17, 967-975.
- Ferreira, Y.; Muñoz, P. (2011). Programa de Intervención en Habilidades Sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o bullying. *Ajayu*, 9, (2), 264-283.
- Fierro, M., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M.; Jiménez, M. (2016). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6, (2), 103-124. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3407/3624>
- Fleming, L.; Jacobsen, K. (2009). Bullying and Symptoms of Depression in Chilean Middle School Students. *The Journal of School Health*, 79, 3, 130-137.
- García, E., González, J.; Maestú, F. (2011). *Neuronas Espejo y Teoría de la Mente en la explicación de la empatía. Ansiedad y Estrés*, 17 (2-3). pp. 265-279.
- Gómez, O., Romera, E.; Ortega, A. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, (31.1), 27-38.
- González, I. (2015). La mediación en casos de Bullying escolar. (Tesis de grado). Universidad de Valladolid, España.
- Gracia, P. (2006). El acoso escolar, un escenario y una vivencia habitual entre menores. *Aequalitas*, 29, 37-46.
- Gutiérrez, C., Bocanegra, L.; Tovar, R. (2011). Resolución de conflictos en la escuela a partir de los principios de la justicia restaurativa. *Hallazgos*, 8, (16), 183-201. Recuperado de

- <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1dn0c4WOK9AJ:revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/download/1690/1839+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Guzmán, M., Péloquin, K., Lafontaine, M., Trabucco, C.; Urzúa, A. (2014). Evaluación de la empatía diádica: Análisis de las propiedades psicométricas del Índice de Reactividad Interpersonal en Parejas (IRIC-C) en contexto chileno. *Psicoperspectivas*, 13, (2), 156-164. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>, doi:10.5027
- Hernández, M., Fernández, C.; Baptista, P. (2004). Metodología de la investigación (4a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Igartua, J.; Paez, D. (1998). Validez y fiabilidad de una Escala de empatía e identificación Con los personajes. *Psicothema*, 10, (2), 423-436.
- Jiménez, M., Castellanos, M.; Chaux, E. (2009). Manejo de casos de intimidación escolar: Método de Preocupación Compartida. *Pensamiento Psicológico*, 6, 13, 69-86.
- Jolliffe, D.; Farrington, D. (2011); Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?. *Journal of Adolescence*. 34, (1), 59-71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.001>
- Loinaz, I., Echeburúa, E.; Ullate, M. (2012). Estilo de Apego, Empatía y Autoestima en Agresores de Pareja /Attachment Style, Empathy and Self-Esteem in Partner-Violent Men. *Terapia Psicológica*, 30, (2), 61-70.
- López, M., Filippetti, V.; Richaud, M. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32, (1), 37-51. doi: <dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03>
- López-Pérez, B. Fernández-Pinto, I.; Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24 (2), 284-298.

López-Pérez, B. Fernández-Pinto, I.; (Dpto. de I+D+i de TEA Ediciones) y F.J. Abad. TECA.

Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. TEA Ediciones.

Lozano, J.; Pinzón, L. (2005). *Identificación de las principales variables que determinan tendencias retributivas y restaurativas en comunidades escolares de la localidad de Kennedy*. Universidad de los Andes. Recuperado de <http://dspace.uniandes.edu.co/xmlui/handle/1992/359?show=full>

Maglione, G. (2017). Imaging victims, offenders and communities. An investigation into the representations of the crime stakeholders within restorative justice and their cultural context, *International Journal of Law, Crime and Justice*. 30, 1-12.  
[doi.org/10.1016/j.ijlcj.2017.02.004](https://doi.org/10.1016/j.ijlcj.2017.02.004)

Matallana, D., Gómez, C., Ramírez, P., Tamayo, N.; Rondon, M. (2016). El reconocimiento de emociones, la empatía y los juicios morales en la Encuesta Nacional de Salud Mental (ENSM) de 2015 en Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45, (1), 96-104.

Mendes, A., Krieger, P.; Teresinha, P. (2014). Bullying nas escolas: a metodologia dos círculos restaurativos. *Educação*, 37, (2), 278-287.

Méndez, O. (2017). Diseño y evaluación de un a prueba piloto de Justicia Restaurativa para disminuir la actitud proclive en los adolescentes a ingresar a grupos armados ilegales y delincuenciales organizados. En A. Tapias (coord.), *Justicia Restaurativa en Colombia. Aplicaciones desde la academia*, 99-139.

Méndez, Y. (2017). Actitudes hacia la justicia restaurativa en jóvenes vinculados al sistema de responsabilidad penal adolescente (SRPA). En A. Tapias (coord.), *Justicia Restaurativa en Colombia. Aplicaciones desde la academia*. Bogotá: Ediciones USTA.

- Merino, C.; Romera, C. (1998). Conferencias de grupos familiares y Sentencias circulares: dos formas ancestrales de resolución de conflictos dentro del paradigma restaurativo. *Eguzkilore*, 12, 285-303.
- Ministerio de Salud. (1993). Resolución número 8430, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.
- Moya, L., Herrero, N.; Bernal, M. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Revista de Neurología*. 50, 89-100.
- Murillo, Y., Ramírez, C.; Tapias, A. (2014). *Implementación y evaluación de justicia restaurativa en un caso de responsabilidad penal para adolescentes*, (tesis de maestría, Universidad Santo Tomás).
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Manual sobre Programas de Justicia restaurativa*. Nueva York, Estados Unidos: Publicación de las Organización de las Naciones Unidas.
- Otero, V. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14, (4), 174-190.
- Peiró, G. (2009). Intervenciones en situaciones de violencia. *REME: Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 12, 32-33.
- Pérez, V. (2011). Percepción de Gravedad, Empatía y Disposición a Intervenir en Situaciones de Bullying Físico, Verbal y Relacional en Profesores de 5° a 8° Básico. *Psykhe*, 20, (2), 25-37.
- Pulido, R., Calderón-López, S., Martín-Seoane, G.; Lucas-Molina, B. (2013). Implementación de un programa de mediación escolar: Análisis de las dificultades percibidas y propuestas de

- mejora. *Revista Complutense de Educación*. 25, (2), 375-392. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/41610/42941>
- Quintana P., Montgomery U., Malaver S.; Ruíz S. (2010). Capacidad de disfrute y percepción del apoyo comunitario en adolescentes espectadores de episodios de violencia entre pares (Bullying). *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 139-150.
- Rameson, L.; Lieberman, M. (2009). Empathy: A Social Cognitive Neuroscience Approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 3, 94-110. doi:10.1111/j.1751-9004.2008.00154.x
- Ramírez, C. (2017). Implementación y Evaluación de justicia restaurativa en un caso de responsabilidad penal para adolescentes. En A. Tapias (coord.), *Justicia Restaurativa en Colombia. Aplicaciones desde la academia*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Ramos, S., Nieto, A.; Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente. *Revista Interamericana de Educación para la democracia*, 1, 36-56.
- República de Colombia; Ministerio del Interior y de Justicia, (s.f.). Manual de prácticas restaurativas para conciliadores en equidad. Recuperado de <https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/sala%20de%20prensa/documentos/PRACTICAS%20RESTAURATIVAS.pdf>
- Ruiz, R., Riuró, M.; Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18, (1), 345-368. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12384
- Sierra, O., Urrego, G., Montenegro, S.; Castillo, C. (2015). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de Mindfulness. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 26, 175-197

- Smithmyer, C., Hubbard, J.; Simons, R. (2000). Proactive and reactive aggression in delinquent adolescents: relations to aggression outcome expectancies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, (1), 86-93. DOI: 10.1207/S15374424jccp2901\_9
- Tamar, F. (2005). Child Bullying at School: Strategies Implemented by Teachers Inside the School. *Psykhe (Santiago)*, 14(1), 211-225. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100016>
- Tapias, A. (2017). Implementación de justicia restaurativa en mecanismos alternativos de solución de conflictos y justicia restaurativa. En A. Tapias (coord.), *Justicia Restaurativa en Colombia. Aplicaciones desde la academia*, (13-73).
- Tapias, A., Oyuela, R., Lobo, A., Acevedo, O., Guerrero, J.; Gutiérrez, C. (2017). Mujeres privadas de libertad. En A. Tapias (coord.), *Justicia Restaurativa en Colombia. Aplicaciones desde la academia*, (199-222).
- Umbreit, M.; Fercello, C. (1997). Program evaluation kit: family group conferencing. Recuperado del sitio de Internet de University of Minnesota, Center for Restorative Justice & Peacemaking.
- Umbreit, M.; Fercello, C. (1997). Batería de evaluación: conferencias de grupo familiar (Trad. Restrepo, L. A., 2013). Minnesota: Center for Restorative & Peacemaking. (Obra original publicada en 1997).
- Urquiza, V.; Casullo, M. (2005). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de investigaciones*, 13, 297-302.
- Van, L., Hawk, S.; Meeus, W. (2017). The effects of affective and cognitive empathy on adolescents' behavior and outcomes in conflicts with mothers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 158, 32-45. Doi 10.1016/j.jecp.2017.01.002

- Van, B., Olthof, T.; Goossens, F. (2017). Predicting aggression in adolescence: The interrelation between (a lack of) empathy and social goals. *Aggressive Behavior*, 43, (2), 204-214, doi 10.1002/ab.21675
- Vázquez, C. (2003), *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y criminologías*, Colex, Madrid.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A., Verhulst, F.; Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, (4), 672-682. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.672>
- Vernor, R. (1997). Approaching child abuse treatment from the Perspective of empathy. *Child Abuse & Neglect*, 21, (12), 1191-1204, Recuperado de [http://ezproxy.cuc.edu.co:2123/S014521349700094X/1-s2.0-S014521349700094X-main.pdf?\\_tid=cad79798-3cee-11e7-86e4-00000aab0f27&acdnat=1495238376\\_624f9005d00161965a4354bfccdad223](http://ezproxy.cuc.edu.co:2123/S014521349700094X/1-s2.0-S014521349700094X-main.pdf?_tid=cad79798-3cee-11e7-86e4-00000aab0f27&acdnat=1495238376_624f9005d00161965a4354bfccdad223)
- Wang, X., Lei, L., Yang, J., Gao, L.; Zhao, F. (2017). Moral Disengagement as Mediator and Moderator of the Relation Between Empathy and Aggression Among Chinese Male Juvenile Delinquents. *Child Psychiatry and Human Development*, 48, (2), 316-326, doi 10.1007/s10578-016-0643-6
- Winter, K., Spengler, S., Berman, F., Singer, T.; Kanske, P. (2017). Social cognition in aggressive offenders: Impaired empathy, but intact theory of mind. *Scientific Reports*, 7, (670), 1-10, doi:10.1038/s41598-017-00745-0



Zapata, G. A. (2016). La escuela como escenario de paz: justicia restaurativa y resolución pacífica de conflictos. *Revista Publicatio*, 24, (3), 249-260 Recuperado de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais>

## Apéndice

### Apéndice A: Tratamiento experimental

Empatía en un programa de Justicia Restaurativa para la prevención del acoso escolar. A continuación, se describirán las sesiones que conforman el programa diseñado para la prevención del acoso escolar en la Institución educativa Técnica Nacional de Comercio en Barranquilla, Atlántico.

#### **Sesión.**

**Tema.** Sensibilización.

**Objetivo.** darles a conocer a los participantes el programa y verificar si cumplen con los criterios de participación

**Procedimiento General.** Dar a conocer de manera individual el contenido de la investigación y conocer el caso del estudiante a través de una entrevista semi-estructurada.

**Procedimiento Interventivo.** orientar al estudiante inicialmente sobre el propósito de la investigación y conocer a detalle su percepción del problema de acoso escolar que presenta.

#### **Sesión.**

**Tema.** Aplicación del pre-test.

**Objetivo.** Interactuar con los participantes y Evaluar a los participantes en un primer momento en las Actitudes hacia la JR, Empatía, y Bullying.

**Procedimiento General.**

Se inicia con un saludo y preguntarles como les ha ido en la semana, para posteriormente explicar los instrumentos cuyo objetivo es medir el fenómeno del Bullying, seguida la finalización de la prueba se detalla el segundo instrumento de Empatía para su aplicación, posterior a su realización se explica el instrumento que permite evaluar las actitudes de los participantes hacia la JR.

Tras finalizar la última prueba, se realiza una actividad para fomentar la confianza grupal, la cual consiste en colocar a las personas participantes por parejas. Dentro de cada pareja los integrantes se ponen frente a frente, dándose las manos, juntando los pies y uniendo las punteras. A partir de esta posición y sin despegar los pies del suelo, cada integrante va dejándose caer hacia atrás con el cuerpo completamente recto. Así hasta llegar a estirar completamente los brazos y conseguir el punto de equilibrio dentro de la pareja. Una vez alcanzado el equilibrio se pueden intentar hacer movimientos cooperando y sin doblar los brazos: una de las integrantes de la pareja dobla las piernas mientras la otra la sostiene, las dos bajan, etc. Como segundo momento de esta actividad ahora Todo el grupo en círculo, dados de la mano, con las piernas un poco abiertas y separados hasta tener los brazos estirados. El grupo se numera del 1 al 2. Las personas que tienen el número 1 irán hacia delante y las del 2 hacia atrás. Hay que dejarse caer hacia atrás o hacia delante muy despacio hasta conseguir el punto de equilibrio. Una vez conseguido se pueden cambiar, los 1 irán hacia atrás y los 2 hacia delante. E, incluso, acabar intentando pasar de una posición a otra de forma ininterrumpida. Finalmente, se les agradece a los participantes su asistencia y se les indica la fecha de la segunda sesión del programa.

***Procedimiento Interventivo.*** Explica a los participantes cada uno de los instrumentos y clarifica sus dudas. Durante la actividad de fomento de la confianza grupal preguntar a los participantes ¿Cómo nos sentimos?, ¿Fue fácil encontrar el equilibrio?, ¿Qué ocurrió con parejas

muy desproporcionadas?, para la segunda etapa de esta actividad de confianza se pregunta ¿Qué dificultades se produjeron?, ¿Qué problemas hay en la vida real para confiar en un grupo y lograr cooperar cada cual desde sus potencialidades?

**Sesión.**

**Tema.** ¿Para que la Justicia Restaurativa?

**Objetivo.** Conceptualizar a los participantes sobre la JR, su historia y ventajas.

**Procedimiento General.**

Se elabora una rueda (como la rueda de la fortuna) con palabras alusivas a la JR cada integrante por turnos hará girar la rueda y expresará lo que sabe del tema, luego el facilitador(a) aclarará los conceptos, sobre la historia, conceptos, objetivos y ventajas de la JR y relación con la Justicia Ordinaria de Colombia.

**Procedimiento Interventivo.** Se realiza un acercamiento inicial al tema, se realizan preguntas a los participantes, se indagan sobre los mitos hacia el tema de la justicia.

**Sesión.**

**Tema.** Casos reales de JR

**Objetivo.** sensibilizar a los participantes en situaciones reales de conflictos resueltos a través de la metodología de JR.

**Rompe Hielo.** Hablando en público

**Procedimiento General.**

Como rompe hielo, se le dará a cada participante una imagen de una película de Disney, donde deben construir una historia que incluya 3 emociones, la historia más divertida, completa y mejor representada gana.

Se mostrarán dos casos a los estudiantes resueltos a través de la metodología de JR, uno en formato escrito y otro en formato de video.

**Procedimiento Interventivo.** guiar la conversación en torno, a qué opinas de la actitud del ofensor, que opinas de la víctima, que hubieras propuesto tú en su posición de (ofensor o victima). Con quien te identificas, aceptarías esas disculpas, pedirías disculpas de otra forma, entre otras.

**Sesión.**

**Tema.** Conociendo de la Empatía

**Objetivo.** Logra mayor conocimiento sobre la Empatía y comprensión emocional en los participantes.

**Rompe hielo. El rey de los elementos.**

**Procedimiento General.**

Se forma un círculo con todos los participantes, el animador tendrá la pelota y se la pasara a cualquiera, cuando la tire debe mencionar un elemento (Aire, Agua o Tierra) el que atrape la pelota debe mencionar un animal que pertenezca al elemento que mencionaron ejemplo. (Agua: tiburón) y pasársela a otro diciendo un elemento antes que la atrape el otro participante, no se vale repetir animales y debe responderse rápido, los que pierden van saliendo hasta elegir al ganador. En una mesa se hallan rostros de emoticones que representan las emociones, los participantes a partir de esta sesión y en cada sesión tomarán la emoción que represente como se hayan sentido en el día.

Como tercera actividad durante la sesión, la facilitadora va entregando una tarjeta a cada participante, con la descripción de una situación sobre dilemas de sufrimiento. (que piensas de alguien que ha sido golpeado por tonto, comparte como te sentiste cuando viste a alguien sufrir,

que sientes cuando ves a alguien llorando porque la han apartado del grupo, que piensas cuando un compañero toma cosas de otro de manera abusiva o sin permiso, que sientes cuando un compañero hace caer al otro al suelo a propósito, que sientes cuando alguien te llama por alguna palabra desagradable y no por tu nombre, qué opinas cuando un compañero manda a callar a otro, que piensas cuando ves a un compañero amenazado por otros.

Cada participante lee la tarjeta, se le pide que reflexione sobre la frase que le tocó.

Devuelve la tarjeta a la psicóloga.

### ***Procedimiento Interventivo.***

La psicóloga hace una reflexión con los participantes sobre el ejercicio anterior. Se pregunta sobre que situaciones le generan mayor desagrado que sucedan, sobre como creen que se siente la persona que padece las situaciones, que creen que sucederá con la persona que constantemente vive esta situación, que creen que sucederá con la persona que constantemente agrade a sus compañeros.

### ***Sesión.***

***Tema.*** Me equivoqué

***Objetivo.*** Llevar a los participantes a reconocer sus errores

### ***Procedimiento General.***

Se les pedirá a los participantes que cierren los ojos por un momento y piensen cuando han hecho algo donde después se arrepintieron, por ejemplo, cuando mi mamá me pidió el favor de ir a la tienda y no lo hice, cuando le pegue a mi compañero un chicle y vi cómo se le dañó la ropa. Se exhorta a que cada uno cuente su historia, posteriormente se les pide nuevamente que cierren los ojos y ahora piensen cuando alguien les ha hecho algo que no les gustó, piensen en cómo se sintieron a nivel emocional, luego motivarlos a que cuenten la situación y preguntarles cómo se

sintieron y si esas personas les pidieron disculpas; si ellos cuando hicieron algo negativo (lo referido al inicio) reconocieron su error y pidieron disculpas.

Posteriormente se realiza la actividad, los personajes, en la cual se les dará a los participantes, una hoja con unas casillas donde deben ubicar nombres de amigos y o familiares, y colocar ¿Cómo es?, ¿Cómo se siente generalmente?, ¿Por qué crees que se sienta de esa manera? ¿Qué opinas de su forma de actuar a la hora de reconocer un error?

**Procedimiento interventivo.** la psicóloga lleva a los participantes a preguntarse ¿crees que la persona que hizo algo que te afectó obro bien?; ¿Sientes que tu actuación fue la correcta?, ¿Cómo piensas que pudo resolverse la situación?

### **Sesión.**

**Tema.** Pidiendo y recibiendo una disculpa

**Objetivo.** Llevar a los practicantes a pedir disculpas y aceptar las disculpas del otro.

**Rompe hielo.** Abecedario Mágico

### **Procedimiento General.**

Se les mostrará a los participantes un tablero que contiene todas las letras del abecedario, el cual tiene en cada una de las letras una letra pequeña en la parte inferior con las letras ya sea (d – i) que significan Derecha o Izquierda, los participantes en grupo deben deletrear el abecedario mientras que dicen cada letra deben alzar la mano que indique cada subletra.

Como actividad central iniciamos con; muchas veces pedimos disculpas a las personas que nos rodean, a veces entendemos por qué pedimos disculpas y otras veces lo hacemos por costumbre. Es importante aprender a disculparse y comprender como se sienten los demás, una disculpa no es la palabra que digamos, sino la capacidad de ponernos en el lugar del otro y entender como le hemos podido perjudicar.

Ahora vamos a aprender a pedir una disculpa, a decir lo siento, pero de verdad. Y para ello antes de pronunciar las palabras vamos a pensar en lo que hemos hecho. Estos serán los pasos a seguir cuando comprobemos que por nuestros actos a alguien le pasa algo:

Pienso en lo que he hecho y me pongo en el lugar del otro.

Me acerco y le preguntó: ¿Estas bien?

Me doy cuenta de las consecuencias de mis actos y pido disculpas.

Le preguntó si puedo hacer algo para ayudarle, si necesita un abrazo.

Agradezco que acepte mis disculpas.

Para aprender a pedir disculpas, vamos a ensayar siguiendo estos pasos. En tarjetas, escribimos varias situaciones, como “Pedro está jugando con el balón, se le escapa y golpea en la cabeza a su hermana pequeña”. Uno de los participantes hará de Pedro y otro de su hermana, Pedro tendrá que seguir todos los pasos y pedir disculpas a su hermana. Emplearemos varias situaciones y todos los participantes participarán en el ensayo.

A continuación, reflexionamos sobre nuestros actos y las diferentes situaciones en las que hemos tenido que disculparnos. Para ello completamos en la ficha los pasos, recordamos situaciones en las que hayamos pedido disculpas y completamos la ficha. Puede servirnos para situaciones futuras. Finalmente, cada uno coge una cartulina y escribe en ella sus maneras de pedir disculpas, donde anotaremos formas que van desde decir lo siento, a dar un abrazo o ayudar a la otra persona.

***Procedimiento Interventivo.*** La psicóloga hace una reflexión sobre lo habitual que las personas aprenden a decir lo siento como una respuesta automática, pero sin comprender su significado y su sentido. En muchas ocasiones los niños y los adultos dicen lo siento para evitar un castigo o consecuencia negativa, es un modo de arreglar su error. Es fundamental que ustedes

vayan más allá de las simples palabras lo siento, el juego consistió en comprender qué es lo que hemos podido hacer mal, que consecuencias han podido tener nuestros actos y cómo éstos han afectado a los demás. De este modo no se trató de hacer sentir culpable al otro, sino de hacerle entender el sentido emocional de sus disculpas y desarrollar su empatía. A través de una divertida y sencilla dinámica facilitamos la reflexión sobre las disculpas y el sentido de decir lo siento, basándonos en nuestra capacidad de ponernos en el lugar del otro.

***Sesión.***

***Tema.*** Que pasa con el bullying

***Objetivo.*** Llevar a los participantes a comprender lo que significa para una persona padecer situaciones de Bullying.

***Rompe hielo.*** El espejo inverso

***Procedimiento General.***

Se les pide colocarse de pie, y se les indica que deben hacer lo opuesto a lo que la facilitadora indique, por ejemplo, si esta refiere, un paso adelante debe dar un paso atrás, si refiere derecha deben darlo a la izquierda, luego irá subiendo el nivel de dificultad dando dos, tres o cuatro instrucciones, izquierda, atrás y adelante,

Colocarles la película Bullying, del año 2009 dirigida por Josetxo San Mateo.

***Procedimiento Interventivo.*** posteriormente realizar las siguientes preguntas ¿Cómo te sentirías si estuvieras en la posición de Jordi (personaje donde recae el Bullying) ?, ¿Qué harías si fueras amigo de Jordi?, ¿Qué harías si observas a alguien agrediendo a Jordi?, ¿Qué piensas de la actitud y comportamiento de los ofensores de Jordi?, ¿agredirías a Jordi?, ¿Qué piensas de Jordi?

***Sesión.***



**Tema.** Me preparo para el encuentro

**Objetivo.** conocer la actitud de los participantes hacia el encuentro reparador.

**Procedimiento General.** cada participante enviará un mensaje a través de una carta o video a su ofensor u ofendido según sea el caso, en donde le diga cómo se sintió durante el conflicto, que espera que suceda en el encuentro, como quisiera que fuese su relación después del encuentro, entre otros temas.

**Procedimiento Interventivo.** la psicóloga observa las reacciones del estudiante, le pregunta cómo se sintió y motiva al estudiante a referir ese mensaje nuevamente en el encuentro personal reparador.

**Sesión.**

**Tema.** Escuchando mi mensaje

**Objetivo.** mostrar a los participantes que siente su ofensor u ofendido acerca del conflicto.

**Procedimiento General.** a cada participante se le mostrará la carta o video realizado por su ofensor u ofendido según sea el caso y escuchar de este cómo se siente y que piensa acerca de este mensaje enviado.

**Procedimiento Interventivo.** la psicóloga observa las reacciones del estudiante, le pregunta cómo se sintió y motiva al estudiante a seguir una conducta reparadora en el encuentro con su ofendido u ofensor. Antes de terminar la sesión, indicarles a los participantes que en el próximo encuentro será el encuentro facilitado entre las víctimas y los ofensores

**Sesión.**

**Tema.** Diálogo facilitado entre víctimas y ofensores por caso.

**Objetivo.** realizar la sesión de mediación entre víctima y ofensor con el objetivo de lograr un acuerdo reparador.

***Procedimiento General.*** El facilitador crea un ambiente seguro, para las partes, conduce la sesión dando las instrucciones de no interrumpirse, respetar los turnos, no alzar la voz.

***Procedimiento Interventivo.*** las personas se reúnen cara a cara, esto con el fin de dialogar, reconciliar y restaurar el daño entre la pareja del conflicto donde cada uno de los presentes de manera ordenada alrededor del círculo se expresa en relación al problema. Generalmente esta estrategia se emplea cuando el ofensor ha reconocido su responsabilidad, esta estrategia a su vez cuenta con un facilitador el cual pretende comprender el problema y ayudar a la sanación de las personas implicadas tanto agredidas como ofensores, por lo que requiere que durante la metodología del círculo de paz se tenga en cuenta los valores del respeto, honestidad, saber escuchar y compartir. Téngase en cuenta que la participación es voluntaria y se deben platicar diferentes temas como los sentimientos padecidos y la forma de resolverse ya sea el servicio comunitario, el perdón, las excusas o la restitución, finalmente se debe llegar a un consenso sobre la mejor manera de resolver el conflicto, teniendo en cuenta las necesidades de la víctima y la rehabilitación y castigo del ofensor. Posteriormente se realiza la aplicación pos-test: empatía, Bullying y actitudes frente a la justicia restaurativa en el mismo orden inicial.