



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**MALTRATO ENTRE ESCOLARES:
DIAGNÓSTICO EN ALUMNOS DE SEGUNDO DE SECUNDARIA
DE LA DELEGACIÓN GUSTAVO A. MADERO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA
MINERVA RAMÍREZ ALMARAZ

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO



CIUDAD UNIVERSITARIA, D.F.

ENERO DE 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: MALTRATO ENTRE ESCOLARES	7
1.1. Conductas de acoso y amenaza entre escolares	7
1.2. Víctimas típicas	12
1.3. Víctimas provocadoras	13
1.4. Agresores típicos	14
1.5. Agresores pasivos, seguidores o secuaces	15
1.6. Espectadores	15
1.7. Fuentes psicológicas que favorecen la conducta agresiva	15
1.8. Consecuencias para el agresor	20
1.9. Consecuencias para la víctima	20
1.10. Tipos de violencia escolar	21
1.11. Investigaciones realizadas sobre la violencia escolar	23
CAPÍTULO 2: PROYECTOS PARA LA MEJORA DE LA CONFLICTIVIDAD ESCOLAR	50
2.1. Modelo integrado de mejora de la convivencia	51
2.2. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)	55
2.3. Programa Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar	58
2.4. Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Modelo de intervención	65
2.5. Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia	69
2.6. Programa de Intervención Mexicano	81
2.7. Una propuesta de intervención desde las Tecnologías de la Información y la Comunicación	89
2.7.1. Webquest	89

CAPÍTULO 3: MÉTODO	97
3.1. Planteamiento del problema	97
3.2. Objetivos	98
3.3. Preguntas de investigación	98
3.4. Participantes	98
3.5. Tipo de estudio	99
3.6. Escenario	99
3.7. Instrumento	100
3.8. Procedimiento	103
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE RESULTADOS	104
4.1. Estimación de la incidencia de cada tipo de maltrato a partir de las víctimas	104
4.2. Estimación del número de agresores y agresoras para cada tipo de maltrato	108
4.3. La percepción de ocurrencia de maltrato según los testigos	110
4.4. El maltrato a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	112
4.4.1. La voz de las víctimas	112
4.4.2. La voz de los agresores	113
4.4.3. La voz de los testigos	115
4.5. Variación de la incidencia de las víctimas por género	118
4.6. Variación de la incidencia de agresoras y agresores	119
4.7. Quiénes protagonizan el maltrato entre compañeras y compañeros: grado y género	121
4.7.1. De qué grado es la persona que te agrede	121
4.7.2. El género y el número de quien te agrede	122
4.8. El papel de las bandas	126
4.9. Escenario del maltrato	127
4.10. Lo que sigue a la agresión: las reacciones de los distintos participantes	131

4.10.1. Cómo se reacciona: la voz de las víctimas	131
4.10.2. La ayuda que recibe la víctima	132
4.11. Cómo reaccionan los demás: la voz de las y los agresores	133
4.12. Cómo se reacciona: la voz de las y los testigos	134
4.13. Qué hace el profesorado en estas situaciones	135
4.14. Sentir miedo en la escuela	136
CONCLUSIONES	139
REFERENCIAS	146
ANEXOS	150

Dedicatorias

Este trabajo tan arduo, es dedicado a la pequeña gran ilusión que Rafa y yo tanto planeamos, deseamos y amamos: **Rafita López Ramírez**. Para que tu mi querido y hermoso hijito logres alcanzar las más altas cumbres.

A mi amado esposo **Rafa**, porque convivir contigo, me hace agradecer cada día esta gran oportunidad; y qué decir del más grande reto que compartimos juntos, educar a nuestro pequeño Rafita, gracias por haberme dado este pequeño gran regalo.

Con gran amor y respeto a mi mamá **Araceli Almaraz Arredondo**, y a dos personas que siempre hecho de menos, porque ya no están físicamente con nosotros, a mi tía **Cholita** y a mi tío **Aurelio**, porque los tres siempre están presentes en mi vida.

Mis queridos hermanos **Nina** y **David** este es un logro académico que dedico a ustedes.

A mis amados sobrinitos: **Jaya**, **Jocyta** y **Jeancito** por el gran amor que les tengo y para que cualquier reto difícil lo puedan superar. Y a su papá **Raúl Sámano Galindo**, por la dedicación que tiene con mis tres pequeñitos.

A mi maestra de la vida y de lo académico porque nunca podré agradecerle en la justa medida lo que usted me ha enseñado, siempre he dicho que todo mi quehacer laboral se me facilita por todo lo que usted me ha transmitido profesional y personalmente, gracias **Dra. Frida**, porque para mí, usted es una de las personas más importantes de mi vida.

A mi entrañable amiga y comadre **Alis**, sabes que tu apoyo fue decisivo para concluir este trabajo.

A la maestra **Mily Figueroa Campos** por sus apreciables comentarios en la adaptación del cuestionario, aprecio el tiempo que invirtió.

A mis tías Noemí, Laura e Irma y a sus hijos: Oscarín, Luis; Cin, Dian, Carlitos y Fer.

A la familia López Flores, especialmente a Don Alberto y Doña Julia, gracias por apoyarnos y brindarnos su tiempo y espacio. Agradezco asimismo a Beto, por permanecer cerca de nosotros. Para Andre, Emi y Rodri, para que logren superarse. También a Jorge, Sonia, Carlos, y Julieta.

Dra. **Paty Mar Velasco** me alegra tener la oportunidad de conocerla, usted me ha enriquecido por todo lo que me ha transmitido.

A mis amigos scouts: Coss, Guille, Arturo, Lalo, Fede, Vian, Chaty, Livy. Y desde la distancia a mi querida hermana y comadre Nancy Patricia Solís Castro que desde que nos conocimos hasta la fecha tenemos una gran cercanía emocional.

Y para Marina Medina Chávez, te conocí el primer día de Universidad y hemos permanecido cerca hasta ahora.

A Ivonne Filigrana por su gran solidaridad y apoyo; y sus hijos: Mike e Ivoncita por su apoyo en la adaptación del cuestionario.

A la Dra. Hirsch por apoyarnos en la realización de la estancia a la Universidad de Valencia.

De la Universidad de Valencia: Al Dr. Cruz Pérez Pérez por apoyarme durante la estancia en su país y guiarme en la elaboración inicial de este trabajo de Tesis. A Ramón y Amparo, por su ayuda en trámites administrativos.

De la Universidad Autónoma de Madrid: A la Dra. Cristina Del Barrio por su valiosa colaboración en este trabajo, gracias por marcarme el camino, en verdad fue decisivo el trabajo que usted inicio.

A mis compañeros de trabajo:

Al Maestro David Payares y a la Srita. Adriana Quiroz, quienes con su gran apoyo administrativo que ayudaron a tener más tiempo para involucrarme en el trayecto de la Maestría.

A mi gran compañera Elizabeth Raquel Pérez Razo por su gran apoyo en la magna tarea de aplicar los cuestionarios, fue cansado y siempre estuviste ahí, mil gracias Eli. A la Dra. Enriqueta Rodríguez Rodríguez por permitirme aplicar el cuestionario en las escuelas pertenecientes a la Dirección Operativa 2, que estaba a su cargo.

Al profesor Rafael Bazaldúa Aguilar por su gran apoyo en la trayectoria que tuve durante toda la Maestría y para cada trámite que tuve que realizar, muchas gracias por su solidaridad.

A mis compañeras de la Central de Laboratorios y Talleres 2 turno vespertino, en especial a la maestra Vicky, gran trabajadora social y excelente ser humano que me apoyó durante todo mi embarazo, agradezco mucho haberla conocido y valoro mucho su amistad. A Sony por compartir conmigo esta etapa de mi vida. Para Andreita y a la maestra Vero por ser buenas compañeras. Y al director Arturo Pecina por su apoyo. La maestra Flor porque me apoyó en trámites realmente difíciles.

De la Secundaria número 15 turno matutino al director José Guadalupe, a la subdirectora Verónica Pérez, a Daniel Badillo y a Elsa Paulín por el gran apoyo que recibí de los cuatro.

Introducción

El término de maltrato entre escolares (*bullying*, en inglés), hace referencia a un fenómeno escolar que ha sido estudiado desde la década de los setenta. En México algunas personas hemos escuchado hablar sobre él hace poco tiempo, lo que no implica que sea una situación nueva, lo que ha sucedido es que en nuestro país por varios años, sólo contamos con datos que aluden a temas de indisciplina y violencia en las escuelas, y no de manera explícita sobre el tema que hacemos referencia.

Al respecto, debemos señalar que los estudios pioneros sobre el tema fueron realizados en Escandinavia por Dan Olweus, quien es considerado como el padre del estudio del acoso entre escolares, sin embargo, éstos no suscitaron demasiado interés hasta que la prensa en la década de los ochenta generó reacciones tales como una campaña nacional para combatir la problemática (Etxeberría, Esteve, y Jordán, 2001, p. 84).

En el presente trabajo uno de los cometidos principales es precisar lo que se refiere al tema de maltrato entre escolares (*bullying*), para que empecemos a nombrar esta situación específica, y desde el quehacer pedagógico afrontemos el reto de intervenir con eficacia y profesionalismo la violencia que actualmente acontece en nuestras escuelas, ya que no podemos pensar un trabajo pedagógico sólo centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo relevante es realizar un despliegue de estrategias que logren favorecer un clima escolar libre de violencia, donde los estudiantes puedan desempeñar sus actividades académicas en un entorno benéfico, para su formación académica, social y personal. La pedagogía debe crear modelos de intervención que busquen impactar positivamente en el desarrollo de habilidades socio-personales para enfrentar la conflictividad que conlleva toda relación humana y que puede ser fuente de violencia.

Como un Objetivo General del Grado académico que obtendré como Maestra en Pedagogía, considero indispensable visualizar que existe maltrato entre escolares dentro de las escuelas, lo que nos ayudará a buscar un abordaje pertinente que dé respuesta al derecho que tienen los alumnos a asistir a una escuela donde se

promueva un entorno benéfico libre de violencia. En este sentido nos hemos enfocado en el estudio de lo que se denomina bullying o maltrato entre escolares, este término hace referencia al maltrato que se hace presente dentro del contexto escolar y el cual es realizado por uno o varios estudiantes o uno o varios compañeros.

Para atender el problema mencionado, primero tenemos que diferenciarlo de otros como agresión, violencia, conducta antisocial, disciplina, disrupción en las aulas, conflicto para no utilizarlos indistintamente. Aunque son términos que se relacionan, al ser entendidos como conductas negativas que agrupan problemáticas de convivencia en las escuelas, tenemos que subrayar que no son equivalentes, por lo que tenemos que hacer uso discriminado del término maltrato entre escolares en relación a estos conceptos. Mirar el problema desde una óptica cercana nos apoyará para saber hacia dónde caminar en estas situaciones que de ninguna manera tenemos que invisibilizar.

Aunque ya tenemos los primeros indicios de investigaciones sobre acoso entre escolares (*bullying*) en México, la Secretaria de Educación del Distrito Federal 2008, dio a conocer los resultados de una Encuesta sobre violencia en las escuelas del Distrito Federal, en la que se indica que siete de cada diez alumnos han sido agresores, víctimas o testigos. Ahora tenemos la encomienda social de hacer algo al respecto, porque no basta con identificar la problemática, debemos contar con estrategias de prevención y solución.

El problema del maltrato entre escolares es importante y está en aumento. Algunas estadísticas recopiladas en México, por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE] en el 2007, señalan que alumnos de tercer grado de secundaria manifestaron: 13.2% han sufrido amenazas por parte de otro alumno, 14% ha recibido golpes de sus mismos compañeros dentro de la escuela.

Olweus 2006, comenta que los agresores corren el riesgo de tener más adelante problemas conductuales como delincuencia o alcoholismo. Y también resalta que los acosadores, cuando llegan a la edad adulta, manifiestan tener mayor grado de depresión que aquellos que no acosaron a otros compañeros. Quienes han sido

identificados como acosadores tienen mayor probabilidad de abandonar los estudios. Sobre los alumnos que padecen maltrato en la escuela, las consecuencias pueden ser no querer asistir a esta porque sienten miedo y el malestar emocional que provoca en ellos ser víctimas, puede estimular baja en su rendimiento académico. En general sienten menor satisfacción escolar que sus compañeros. En un estudio realizado en Suecia en 1993, con adultos de 23 años que habían sido víctimas, eran más propensos a la depresión y tenían una autoestima más pobre, y llevan consigo lo que este autor menciona como “cicatrices mentales”.

El que un alumno asista a la escuela, sin miedo, y sea respetado constituye un derecho fundamental de todas las personas, ya que merece ser tratado dignamente, y nadie tiene derecho a ofenderlo ni a maltratarlo, sea quien sea.

Las situaciones de maltrato entre compañeros no sólo ocurren entre varones, como podemos constatarlo en el caso de Catherine, que fue comentado por el diario el clarín.com 2005, también las mujeres participan en este conflicto escolar. Este es uno de los casos que se han dado a conocer, pero tenemos que pensar en todos aquellos alumnos que han padecido de este tipo de situaciones pero que han guardado silencio y algunos más de los que nos hemos enterado demasiado tarde como los casos de adolescentes que se han suicidado tras ser víctimas de compañeros que los han maltratado.

Estos datos nos ofrecen la oportunidad de reflexionar acerca de las consecuencias de no hacer algo para contrarrestar esta situación escolar. Si seguimos ignorando estas situaciones, todos los que laboramos en el ámbito educativo estamos contribuyendo al malestar del alumnado que está siendo víctima de esta situación escolar, pero también estamos siendo partícipes de adultos que llevan *cicatrices mentales* por la falta de solución al abuso que padecieron en la escuela. En palabras de Fernández, 2003, es un fenómeno que reclama el interés, al tener la posibilidad de representar daño psicológico, social y físico para quien lo padece, lo ejerce y lo contempla. Esta autora matiza que las repercusiones negativas no sólo son para quien la padece sino además para quien la realiza y quien la observa, pues es claro que no sólo la víctima requiere apoyo, también el agresor y los espectadores

requieren contar con estrategias que les permitan contrarrestar el maltrato a que se le da a ciertos compañeros.

Las personas que trabajamos con adolescentes, constantemente tenemos que resolver problemáticas en donde algunos alumnos realizan conductas que amedrentan o intimidan a compañeros que por alguna razón resultan víctimas de estos ataques de manera repetida. Esto es una práctica frecuentemente, por lo cual tenemos que ocuparnos para poder controlar esta situación que cada día se torna en una problemática más difícil de manejar.

En este trabajo nos referiremos al maltrato escolar que se vive en la escuela secundaria, por parte de un alumno o grupo de ellos a otro compañero de escuela. Una de las primeras situaciones con las que nos enfrentamos cuando se hace presente esta problemática, es que las personas inmersas no reconocen que están ejerciéndola y quienes la padecen o la observan no saben que tienen derecho de pedir ayuda para que esas conductas de maltrato dejen de ocurrir, pues al ser parte de una cotidianeidad escolar pasa inadvertida, tal es el caso de las agresiones verbales.

Los objetivos que se plantearon en la investigación fueron los siguientes:

- Adaptar el cuestionario del Defensor del Pueblo de España 2007, a la población de educación secundaria del Distrito Federal, México.
- Detectar la incidencia de maltrato entre escolares en alumnos de segundo grado de escuelas secundarias de la Delegación Gustavo A. Madero, Distrito Federal, México.
- Determinar la magnitud del maltrato entre escolares en alumnos de segundo grado en la Delegación Gustavo A. Madero, Distrito Federal, México.
- Determinar si existen diferencias porcentuales en las manifestaciones de maltrato entre escolares de segundo grado del turno matutino respecto a los alumnos del turno vespertino y entre sexo masculino y femenino.

La presente tesis esta conformada por cuatro capítulos; En el primero desarrollamos el tema de maltrato entre escolares a partir de autores y trabajos reconocidos por su precisión, aportaciones e impacto en este fenómeno, así podemos encontrar autores como Olweus, Fernández, Del Rey, Ortega, Díaz-Aguado, Harris y Petrie y trabajos como el Defensor del Pueblo 2007, entre otros. Definimos las conductas de acoso y amenaza entre escolares a partir de conceptos claves como víctima, agresor, acciones negativas, daño, desequilibrio de fuerzas, repetición. Hacemos una distinción entre acoso directo e indirecto y sobre el tema de las víctimas y los agresores. Otros aspectos que no quisimos dejar a un lado por su importancia, fueron las fuentes psicológicas que favorecen las conductas agresivas, las consecuencias para el agresor y la víctima. Por último hacemos una reseña de investigaciones que se han realizado en los últimos años sobre el tema de la violencia escolar; en el capítulo dos, describimos algunos proyectos para la mejora de la conflictividad escolar, entre los que se encuentran: El *Modelo integrado para la mejora de la convivencia* diseñado por Torrego y colaboradores, el *Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)* realizado por Ortega, la propuesta de Uranga denominada *Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar*, el programa *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Modelo de intervención* diseñado por Fernández, y el Programa de *prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia* de Díaz-Aguado. Y por último el programa mexicano *Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mi y por todo el mundo*. Asimismo se incluye una propuesta de intervención desde la Tecnologías de la Información y la Comunicación, con la aportación de una Webquest; en el capítulo tres nos enfocamos en describir la planeación y desarrollo de nuestra investigación. En este sentido abordamos tópicos indispensables en toda investigación como el planteamiento del problema, los objetivos, las preguntas de investigación, participantes, el tipo de estudio, el escenario de investigación, el instrumento de recopilación de información y el procedimiento que utilizamos para la recolección de datos; en el capítulo cuatro presentamos los resultados de nuestra investigación de campo. De esta manera obtenemos un panorama certero sobre el fenómeno del maltrato entre escolares respecto a la población de alumnos de segundo grado de secundaria en la delegación Gustavo A. Madero (México, D.F.). En el análisis de resultado reportamos aspectos relevantes de las víctimas, de los agresores y de los espectadores y la incidencia del maltrato entre escolares.

Además reportamos los resultados sobre áreas específicas como género, grado y número de los alumnos agresores, el papel de las bandas, el lugar donde ocurre el maltrato, la ayuda que reciben las víctimas entre otro, todos estos conforman un conjunto que busca ampliar nuestra mirada de esta problemática en escenarios más cercanos a nuestra realidad. Se concluye con las aportaciones obtenidas en este estudio. Posteriormente se incluyen las referencias y anexos respectivos.

CAPÍTULO 1

MALTRATO ENTRE ESCOLARES

1.1. Conductas de acoso y amenaza entre escolares

Dan Olweus, acuñó el término de conductas de acoso y amenaza entre escolares (*bullying*), para referirse a una problemática escolar en donde hay un alumno que es agredido por otro compañero o un grupo de compañeros. En su libro que lleva el nombre citado, nos remonta al siglo pasado a la época de los sesenta y principios de los setenta, cuando en Suecia surgió un interés social por la problemática de agresores y víctimas y posteriormente se propagó a países escandinavos. Mientras tanto en Noruega, cita que era tema de preocupación pero que las autoridades educativas no se comprometían de manera oficial con el *bullying*. Ante la actitud “de no pasa nada”, surgió algo lamentable que cambió esta perspectiva, tres adolescentes cuyas edades fluctuaban entre los 10 y 14 años se suicidaron, “con toda probabilidad como consecuencia del grave acoso al que les sometían sus compañeros” (Olweus, 2006, p. 18). Después de esta noticia, el Ministerio de Educación de ese país, puso en marcha una campaña nacional contra los problemas de víctimas y agresores en escuelas de primaria y secundaria.

Pero Noruega no es el único país que invisibilizó la problemática, haciendo como que “no pasa algo”, “todo es controlable”: Desafortunadamente para ese país, tuvieron que “tapar el pozo ante esos adolescentes muertos”, pero ese es un foco de atención importante que debemos atender, en las escuelas están pasando cosas desagradables para los alumnos que sufren de maltrato por parte de sus compañeros. Si las personas que trabajamos dentro de instituciones educativas, principalmente en educación básica, que es una población vulnerable, no hacemos algo por darle lugar a la solución de conflictos entre el alumnado, podremos tener consecuencias desagradables, como las sucedidas en Noruega, y otros países, en donde adolescentes que tras ser víctimas de maltrato por parte de sus compañeros de escuela se han suicidado: Jokin, adolescente español de 14 años en el 2004; Paulina Pizarro chilena de 13 años en el 2006; ese mismo año en Japón ocho adolescentes se suicidaron en sólo una semana, en general eran adolescentes de 14 años que se ahorcaron en bosques cercanos a sus casas; Belinda Allen de 14

años en Inglaterra en el 2008. Por lo que consideramos pertinente la atención urgente a esta problemática real.

En muchas ocasiones los profesores y padres de familia no se enteran de que algún miembro de la comunidad estudiantil está siendo víctima de maltrato por parte de otro u otros compañeros y por ello no participan en la erradicación de esta situación, y algunos compañeros de escuela se percatan de ello y lo consienten; ambas situaciones le dan fuerza a este tipo de acciones, ya sea participando (agresores) o permitiéndolo (espectadores).

A continuación presentamos los primeros criterios que Dan Olweus propone para identificar el fenómeno del *bullying*, en su libro “*Conductas de acoso y amenaza entre escolares*”, 2006.

Olweus entre 1986 y 1991, definió el acoso e intimidación de la siguiente manera:

“Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”

De esta definición rescatamos las siguientes características:

1. Se expone a la víctima a acciones que la dañan
2. Se realiza de manera repetida
3. Se presenta el desequilibrio de fuerzas

Harris y Petrie, retoman el concepto definido por Olweus y lo amplían, definiendo el **acoso en la escuela** como:

“Una conducta intencionadamente agresiva y dañina de una persona o un grupo de personas con mayor poder, dirigida repetidamente contra una persona con menos poder, normalmente sin que medie la provocación” (Harris y Petrie, 2006, p. 18).

Aquí, se ha incluido un nuevo elemento a los ya citados en la definición de Olweus:

4. la víctima no provoca a su agresor.

Sobre los elementos contenidos en la definición de Olweus, éste hace las siguientes precisiones. Señala que se producen “**acciones negativas**”, cuando una persona, de forma intencionada, provoca un daño, hiera o incómoda a otra. Este tipo de conductas pueden manifestarse por medio de *palabras*: con amenazas, burlas, bromas pesadas “tomar el pelo”, poner apodosos; asimismo quien: golpea, empuja, pateo, pellizca o impide el paso a otro a través del contacto físico; *muecas, gestos obscenos, exclusión de un grupo de una persona a propósito, o negarse a cumplir los deseos de otra persona.*

Acerca de las acciones negativas, menciona que se hacen presentes “**de forma repetida en el tiempo**”, excluyendo así conductas negativas ocasionales y no graves, que son dirigidas a un alumno en determinada situación y a otro en otro momento. Pero resalta que se puede hacer presente una situación particular más grave de hostigamiento

Las agresiones pueden ser realizadas por: *una persona, o por un grupo de personas*, quien o quienes dirige o dirigen sus agresiones hacia *un individuo* o hacia varios.

El tercer elemento, acota que se presenta cuando hay un **desequilibrio de fuerzas**, esto es una *relación asimétrica de poder*, el alumno que sufre de “acoso” o “agresiones intimidatorias”, presenta dificultad para defenderse de su agresor, presentándose vulnerabilidad para defenderse. Por esto, si no existen diferencias de edad y fuerza (física o psicológica) y dos alumnos riñen o se pelean, no es considerado como acoso, ya que se hace presente el equilibrio de fuerzas. Las víctimas son más débiles físicamente que los chicos en general.

De acuerdo con los autores del Defensor del Pueblo (2007), el tercer criterio pone de manifiesto que el maltrato entre escolares es “un acto cobarde: quienes lo hacen, saben que seguramente saldrán ilesos, ya que la víctima se siente impotente para

responder y es difícil que quienes lo observan lo comuniquen” (Defensor del Pueblo, 2007, p. 20).

Olweus (2006), diferencia los términos de *acoso directo* y *acoso indirecto*, el primero se refiere a los ataques relativamente abiertos a la víctima, y el segundo es una forma de acoso escolar menos evidente, que se caracteriza por aislamiento social y de exclusión deliberada de un grupo.

Harris y Petrie (2006), realizan un cuadro explicativo sobre estos tipos de acoso.

Acoso directo	Acoso indirecto
Provocaciones, burlas	Influir en otros para que provoquen o se burlen
Apodos	Influir en otros para que usen los apodos
Crítica verbal injusta	Influir en otros para que critiquen injustamente
Gestos de amenaza u obscenos	Extender rumores sobre otras personas
Miradas amenazantes	Hacer llamadas telefónicas anónimas
Golpes	Ignorar a los otros intencionadamente
Uso de un arma o amenaza de usarla	Influir en los otros para que hagan daño físico a alguien
Robar o esconder las pertenencias de otra persona	Excluir a otros a propósito

Tomado de Harris y Petrie, 2006, p. 19

Estos autores señalan que la forma de acoso escolar más común es verbal. En un estudio realizado en Estados Unidos en 1999 con jóvenes con edades de 12 y 18 años, que señalaron haber sido víctimas de acoso, se identificaron palabras despectivas en lo referente a raza o etnia, religión, alguna discapacidad, sexo o la

orientación sexual. Los grafitos fueron un lugar en donde se hicieron presentes estos mensajes.

Otro dato señalado es que los lugares más comunes para que se produzca el acoso entre escolares en la escuela, es en el patio escolar, salones de clase, los pasillos, sanitarios, cooperativa escolar. De igual manera el acoso puede realizarse camino a la escuela o a la salida de ésta camino a casa. También puntualizan que las mujeres son más propensas al acoso indirecto, mientras que los hombres tienden más al acoso físico (golpes o patadas). Las edades señaladas como comunes para que se presente el acoso son entre los 10 y 14 años (ob. cit., 2006).

De acuerdo con investigaciones que se han realizado en diferentes países, uno de cada seis alumnos reciben algún tipo de maltrato por parte de sus compañeros y que se presenta con mayor frecuencia entre los nueve y catorce años (El Defensor del Pueblo, 2007, p.20).

De acuerdo al informe de Bergen, en la mayoría de los casos, la víctima vive el acoso de un grupo conformado por dos o tres alumnos (en Olweus, 2006, p. 25 y 26).

Otra precisión que alude a esta problemática escolar es la propuesta por del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003), definen el fenómeno como un tipo negativo de relación interpersonal que tiene lugar en un grupo y se caracteriza por comportamientos –reiterados- de intimidación y exclusión dirigidos a otro que se encuentra en una posición de desventaja.

Sobre el término que se utiliza para referirnos a las situaciones descritas, en el Defensor del Pueblo (2007), indican que no existe un término comprensivo para todas las formas que adopta el fenómeno del acoso escolar y rescata un estudio comparativo internacional y translingüístico realizado por Smith y col. publicado en el 2002, en donde niños y niñas de ocho años y adolescentes de catorce, cuando se les pedía que describieran diferentes dibujos que ilustraban interacciones agresivas y no agresivas entre niñas y niños, el término de *bullying*, sólo era utilizado para referirse a interacciones que manifestaban agresión física marcada por un

desequilibrio de fuerzas (número o tamaño desigual) entre los personajes. Los adolescentes de catorce años utilizaban la palabra *rechazo* para situaciones de exclusión social, aunque la palabra más utilizada era *maltrato*, en un porcentaje de 96% en escenas de maltrato físico, 85% en las de maltrato verbal y 65% en las referentes a la exclusión social (en Defensor del Pueblo, 2007, p. 21).

Tomando en cuenta lo anterior, para este estudio utilizaremos el término de maltrato entre escolares para referirnos a situaciones escolares en donde: Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos, en donde se hace presente la asimetría de poder y de manera general, sin que medie la provocación. Sin dejar de lado, episodios únicos en los que se establezca una relación de dominación debido a lo agresivo del acto.

Andrés y Barrios (2007), rescatan que la intensidad del maltrato crea expectativas tanto de la víctima, del agresor o de los espectadores, las cuales marcarán los futuros encuentros inevitables en la escuela, ya que la asistencia diaria a esta tiene un carácter de obligatoriedad en el caso de la escuela secundaria en México es de por lo menos 3 años, en caso de no repetir algún ciclo escolar.

Estas autoras consideran que el desequilibrio que se presenta es definitorio en los casos de maltrato escolar, al tener ventaja el agresor frente a la desventaja de la víctima, y denominan maltrato entre iguales por abuso de poder y añaden que le caracteriza y a su vez le diferencia de otros tipos de maltratos es su carácter grupal (Andrés y Barrios 2007, p.8).

1.2. Víctimas típicas

A continuación señalamos las características que Olweus refiere sobre las víctimas típicas.

Son alumnos más ansiosos e inseguros que el resto. Además, suelen ser cautos, sensibles y tranquilos. Cuando se sienten atacados, normalmente reaccionan llorando (al menos en cursos inferiores) y alejándose. Asimismo, padecen una baja

autoestima, y tienen una opinión negativa de sí mismos y de su situación. Es frecuente que se consideren fracasados y se sientan estúpidos, avergonzados o faltos de atractivo

En la escuela están solos y abandonados. Lo normal es que no tengan ni un solo buen amigo en la clase. Sin embargo, no muestran una conducta agresiva ni burlona, y por tanto el acoso y la intimidación no se pueden explicar por las provocaciones a que las propias víctimas pudieran someter a sus compañeros. Del mismo modo, estos niños suelen tener una actitud negativa ante la violencia y el uso de medios violentos.

En opinión del autor, las características señaladas ponen a estos alumnos en situaciones de riesgo, ya que son “signo para otros de individuos inseguros y despreciables que no responderán al ataque ni al insulto”; también las víctimas pasivas se caracterizan por un *modelo de ansiedad y de reacción sumisa*, en el caso de los hombres además se combina con debilidad física (en Olweus, 2006, p. 50 y 51).

Harris y Petrie incluyen los siguientes rasgos: tienen miedo a la confrontación, raramente denuncian los incidentes de acoso porque temen a la represalias, normalmente tienen miedo a defenderse de los agresores, tienen poco sentido del humor y a veces se describen como individuos deprimidos. Debido a su tranquilidad no suelen causar problemas en la escuela.

1.3. Víctimas provocadoras

Estas víctimas se identifican por una combinación de modelos de ansiedad y de reacción agresiva. Estos alumnos suelen tener problemas de concentración, y se comportan de forma que causan irritación y tensión a su alrededor. Algunos de ellos pueden caracterizarse como hiperactivos. No es raro que su conducta provoque a muchos alumnos de la clase, lo cual se traduce en reacciones negativas en gran parte del grupo, e incluso en todo él.

Al respecto, Harris y Petrie añaden que son más activas y firmes y en cierto modo más seguras de sí mismas y aunque también son ansiosos emocionalmente son más reactivos. Pueden molestar a sus compañeros y burlarse de ellos hasta que son víctimas de represalias. Este tipo de víctima si se defiende sólo que lo hace sin eficacia, los autores señalan que sigue defendiéndose aunque pierda la batalla. Puede ser que sufran de alguna discapacidad de aprendizaje o carencias de destrezas sociales que son insensibles ante sus compañeros. Señalan que la víctima más común es la pasiva (Harris y Petrie 2006, p. 22).

1.4. Agresores típicos

Olweus menciona que una característica distintiva de éstos es su belicosidad con los compañeros. Pero a veces los agresores también se muestran conflictivos con los adultos, tanto con los profesores como con los padres. En general, tienen una actitud de mayor tendencia hacia la violencia y el uso de medios violentos que los otros alumnos. Suelen caracterizarse por la impulsividad y una necesidad imperiosa de dominar a los otros. Tienen poca empatía con las víctimas de las agresiones. Es frecuente que tengan una opinión relativamente positiva de sí mismos. Si son varones, suelen ser más fuertes físicamente que los demás, y en particular, más que sus víctimas.

Este autor, describe a estos agresores como personas que presentan un *modelo de reacción agresiva combinado con la fortaleza física*, esta última característica sólo se hace presente cuando se trata de hombres (ob. cit., 2006, p.51 y 52, 54).

Harris y Petrie añaden las siguientes características: Gozan de cierta popularidad y normalmente actúan en grupo. Suelen describirseles como individuos que se enfrentan a los adultos, antisociales y con mayor propensión a contravenir las normas escolares. Otra particularidad es que las personas responsables de su educación suelen emplear el castigo físico y si las relaciones entre padres e hijos son deficientes, esto se traduce en hostilidad hacia su entorno (ob. cit., 2006, p. 22).

1.5. Agresores pasivos, seguidores o secuaces

Son alumnos que participan en las intimidaciones aunque normalmente no toman la iniciativa. Un grupo de agresores pasivos puede ser muy heterogéneo y que contenga alumnos inseguros y ansiosos".

Los agresores tienden a juntarse con dos o tres amigos, conformando así un grupo pequeño; ellos le apoyan en el acoso que realizan hacia las víctimas, por ello Olweus menciona que estos acompañantes "parecen simpatizar con ellos".

1.6. Espectadores

De acuerdo a Hazler 1996, el espectador es aquel que ve lo que pasa y al no comprender lo que está pasando no puede ocuparse de lo que está sintiendo, no tiene estrategias para la prevención (en Harris y Petrie 2006, p. 26).

El mirar el acoso padecido por otros compañeros puede ser perjudicial al tener sentimientos de enfado, tristeza, miedo e indiferencia. Sensaciones contradictorias pueden tener al no poder ayudar a sus compañeros, en este caso de culpa, y por otro lado de miedo de que puedan ser ellas las futuras víctimas. Tanto las víctimas como los espectadores al tener contacto con la violencia por un periodo prolongado empiezan a reprimir sentimientos de empatía hacia las demás personas, resultando esto en una desensibilización del problema (ob. cit., 2006, p. 26)

1.7. Fuentes psicológicas que favorecen la conducta agresiva

Olweus, de acuerdo a los resultados de investigaciones rescata que las fuentes psicológicas que favorecen la conducta agresiva son las siguientes:

Primero, quienes intimidan y acosan sienten una necesidad imperiosa de poder y de dominio; parece que disfrutan cuando tiene "el control" y necesitan dominar a los demás.

Segundo, las condiciones familiares en las que se desarrollan favorece la presencia de cierto grado de hostilidad hacia el entorno, estos sentimientos e impulsos pueden llevarles a sentir satisfacción cuando producen daño y sufrimiento a otros individuos.

Tercero, existe el “componente de beneficio” en su conducta. Los agresores suelen exigir a sus víctimas a que les den dinero, cigarros, cervezas y otras cosas de valor, además este tipo de comportamiento suele tener su recompensa a manera de prestigio (ob. cit., 2006, p. 53 y 54).

En la tabla 1.1 agrupamos las características que mencionan tanto Olweus (2006) como Harris y Petrie (2006), sobre lo que caracteriza a cada uno de los actores del maltrato entre escolares.

Autor	Víctimas típicas Son alumnos:	Víctimas provocadoras Son alumnos:	Agresores típicos Son alumnos:	Agresores pasivos, seguidores o secuaces
Olweus	<ul style="list-style-type: none"> • Más ansiosos e inseguros que el resto. • Cautos, sensibles y tranquilos. • Que al ser atacados se alejan. • Que padecen una baja autoestima. • Tienen una baja autoestima, y tienen una opinión negativa de sí mismos y de su situación. • Se consideran fracasados y se sienten estúpidos, avergonzados o faltos de atractivo. • Suelen estar solos y 	<ul style="list-style-type: none"> • Que se identifican por una combinación de modelos de ansiedad y de reacción agresiva. • Suelen tener problemas de concentración, y se comportan de forma que causan irritación y tensión a su alrededor. • Pueden caracterizarse como hiperactivos. • Su conducta provoca a muchos alumnos de la clase, lo cual se traduce en reacciones negativas en gran parte del grupo, e incluso en todo él. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se caracterizan por su belicosidad con los compañeros. • Se pueden mostrar conflictivos con los adultos. • Tienen una actitud de mayor tendencia hacia la violencia y el uso de medios violentos que los otros alumnos. • Suelen caracterizarse por la impulsividad y una necesidad imperiosa de dominar a los otros. • Tienen poca empatía 	<ul style="list-style-type: none"> • Son alumnos que participan en las intimidaciones aunque normalmente no toman la iniciativa. • Un grupo de agresores pasivos puede ser muy heterogéneo y que contenga alumnos inseguros y ansiosos. • Tienden a juntarse con dos o tres amigos, conformando así un grupo pequeño; ellos le apoyan en el acoso que realizan hacia las víctimas, parecen

	<p>abandonados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No tienen mejores amigos. • No muestran conductas agresivas o burlonas. • Suelen tener una actitud negativa ante la violencia y el uso de medios violentos. • Son signo para otros de individuos inseguros y despreciables que no responderán al ataque ni al insulto 		<p>con las víctimas de las agresiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es frecuente que tengan una opinión relativamente positiva de sí mismos. • Si son varones, suelen ser más fuertes físicamente que los demás, y en particular, más que sus víctimas. 	<p>simpatizar con los agresores.</p>
Harris y Petrie	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen miedo a la confrontación. • Raramente denuncian los incidentes de acoso porque temen a la represalias. • Normalmente tienen 	<ul style="list-style-type: none"> • Son más activas y firmes y en cierto modo más seguras de sí mismas. • Aunque también son ansiosos emocionalmente son más reactivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gozan de cierta popularidad. • Actúan en grupo. • Suelen tener conductas antisociales • Son más propensos 	

	<p>miedo a defenderse de los agresores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tienen poco sentido del humor. • A veces se describen como individuos deprimidos. • No suelen causar problemas en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pueden molestar a sus compañeros y burlarse de ellos hasta que son víctimas de represalias. • Se defiende sólo que lo hace sin eficacia y se sigue defendiendo aunque pierda la batalla. • Puede ser que sufran de alguna discapacidad de aprendizaje o carencias de destrezas sociales que son insensibles ante sus compañeros. 	<p>que otros a contravenir las normas escolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los responsables de su educación suelen emplear el castigo físico. • 	
--	---	--	--	--

Tabla 1.1. Características de los protagonistas del maltrato entre escolares

Y algo que sin duda es relevante que tengamos presente en la intervención del maltrato entre escolares es ¿Qué consecuencias tiene para cada uno de los involucrados?, las cuales a continuación serán señaladas.

1.8. Consecuencias para el agresor

Olweus 2006, señala que los jóvenes que son agresivos e intimidan a otros corren el riesgo de tener más adelante problemas conductuales como delincuencia o alcoholismo. Asimismo encontró que el 60% de las varones identificados como agresores en los grados del 6 al 9 a la edad de 24 años habían recibido por lo menos una sentencia inculpatoria y del 35 al 40% habían sido declarados culpables en tres o más ocasiones.

Harris y Petrie, indican que algunos estudios con personas que fueron acosadores manifiestan tener mayor grado de depresión que aquellos que no acosaron a otros compañeros. Quienes han sido identificados como acosadores tienen mayor probabilidad de abandonar los estudios, de cometer actos delictivos y ser condenados por conducir en estado de ebriedad. Cuando se convierten en padres suelen establecer vínculos agresivos y muestran mayor severidad. Y los hijos de personas que fueron acosadores tienen altas probabilidades de convertirse en acosadores, continuando con el con el círculo de maltratos. Garbarino 1999, señaló que los chicos que se convierten en acosadores para “compensar su condición de víctimas en casa” (en Harris y Petrie 2006, p. 24).

1.9. Consecuencias para la víctima

Algunos alumnos que padecen acoso en la escuela no quieren asistir a esta porque sienten miedo y el desajuste emocional que provoca en ellos ser víctimas puede provocar baja en su rendimiento académico. En general sienten menor satisfacción escolar que sus compañeros (ob. cit. 2006, p. 24).

Las repercusiones sociales que presentan son el aislamiento social y favorecer el abandono de sus estudios y si esto se suma a que no tenga buenos amigos resulta en una sensación de aislamiento. Sus reacciones son consideradas como menos adaptativas para evitar el acoso, reaccionan con tristeza en vez de ira y llegan a culparse a sí mismos (ob. cit., 2006, p. 25).

En un estudio que realizó Olweus en Suecia en 1993, con adultos de 23 años que habían sido víctimas de los grados del 6º al 9º grado, eran más propensos a la depresión y tenían una autoestima más pobre, a lo que este autor menciona como “cicatrices mentales” (Olweus 2006, p. 52).

Rigby menciona pruebas indirectas de una relación entre haber padecido acoso escolar y el suicidio. Relata dos casos en uno relata como un joven australiano que se ahorcó dejando una nota en donde su decisión había sido influida, entre otras cosas, por que fue víctima de sus compañeros en la escuela. El otro caso al que hace mención es el de Georgia donde un alumno se mató delante de sus compañeros de clase (en Harris y Petrie, 2006, p. 25).

Un estudio con alumnos finlandeses indicó que los alumnos que son víctimas de violencia escolar solían participar en actos de intimidación cuatro años después, este debe ser un foco de atención ya que las personas que en el momento actual están siendo víctimas, después cambiarán de rol y serán acosadores y esto resultará en un círculo interminable de acoso y amenaza a otros. Al no querer volver a pasar por esta situación pasan de ser acosados a ser acosadores, lo cual no sólo no resuelve el problema sino que lo agudiza.

1.10. Tipos de violencia escolar

Del Rey y Ortega (2005), señalan 3 formas en que se presenta la violencia en las escuelas: el *bullying*, que es la violencia que se ejerce entre escolares; la que sufren los

profesores por parte de sus alumnos y la que padecen estos últimos por parte de los docentes (Del Rey y Ortega, 2005, p. 808).

Al respecto, Fernández (2003), también hace referencia a estos tipos de violencia; sobre el maltrato entre escolares menciona que pasa desapercibido y es parte del currículo oculto, ya que sea considerado como un proceso de maduración, resalta la idea de que en algunos casos se cree que es un proceso inevitable. Las agresiones profesor- alumno, pueden quedarse en el ámbito del miedo, ya que este último no ha desarrollado la asertividad de manifestar su derecho y necesidad de ser respetado. Y también existen las agresiones que puede sufrir un profesor por parte de los alumnos, que pueden ser insultos o amenazas. Señala que la relación profesor- alumno tiene un asimetría de poder y el enfrentamiento produce sentimientos de venganza, miedo y rencor. Algunas causales de este vínculo pueden ser: que el alumno rechace a la escuela y esto lo manifieste con un profesor determinado, el cual puede tener falta de autoridad, debilidad (juventud, vejez, aspecto físico, tipo de asignatura que asignatura que imparte), y por ello puede ser un blanco fácil para realizar conductas agresivas hacia él. La autora propone que para estas situaciones se ponga en práctica dos procesos para solucionar esta problemática: la mediación y la negociación, pero enfatiza que estos procesos suelen ser asimétricos, ya que los docentes pedirán a la autoridad sea restituida por miedo a declive colectivo de la misma (Fernández 2003, p. 50 y 51).

Esta idea que Fernández, señala sobre que el *bullying* pasa desapercibido, resulta en la minimización del problema al invisibilizar que estas conductas se están haciendo presentes cuando uno varios alumnos la están pasando mal por causa de que otro u otros están realizando conductas que los hacen sentirse mal, pero además es una forma de no involucrarse en la resolución del conflicto, desde este punto de vista la escuela no está siendo un lugar seguro, al no dar una respuesta adecuada a la problemática que viven los alumnos dentro de ella.

De acuerdo a Del Barrio, Martin, Almeida y Barrios, 2003, lo que caracteriza este tipo de agresiones es la desventaja en la que se encuentra la víctima, la desigual distribución de poder de los alumnos involucrados

Del Barrio, Van Der Meulen y Barrios 2002, citan que el tipo de relaciones dentro de la escuela, se hace presente la característica de dominio/sumisión entre compañeros, ya que los dominantes son los agresores al concentrar el poder sólo entre ellos y les es negado de manera absoluta a las víctimas, a quienes se les niega cualquier posibilidad de mérito. También estos autores mencionan que la victimización entre escolares no tiene gracia, no es inofensiva ni aceptable.

1.11. Investigaciones realizadas sobre la violencia escolar

En la revisión de investigaciones realizadas sobre el tema de violencia escolar a nivel secundaria, encontramos relevantes datos que nos dejan observar las dimensiones que se hacen presentes en esta. En algunos hallamos datos muy detallados sobre la manera en que se manifiesta por parte de los alumnos hacia sus compañeros, de los alumnos a los docentes y de estos últimos a los alumnos. A continuación se presenta como marco referencial que servirá el trabajo de investigación que se desarrollará.

Saucedo (2004), analizó algunas prácticas y discursos a través de los cuales maestros y alumnos de una escuela secundaria construyen su identidad de alumnos problema. Desde un enfoque sociocultural, se emplea el concepto de posicionamiento de la identidad para analizar los modos en que el ser persona, o alumno problemático, se produce a través de procesos dinámicos no desprovistos de tensiones: La investigación se realizó en una secundaria pública con un método etnográfico a partir del cual se identificaron prácticas de posicionamiento, clasificación y exclusión que el personal de la escuela realizaba con los alumnos del turno vespertino, a los que consideraban difíciles de controlar. Los resultados señalan que si bien los estudiantes rechazan el posicionamiento indicado por los maestros, en sus prácticas de identidad confirman el hecho de ser problemáticos.

Trabajó durante 2 ciclos escolares con los dos turnos de una escuela secundaria del Estado de México. Respecto al turno vespertino, diversos miembros del personal de la escuela manifestaron que había severos problemas con la mayoría de los alumnos: alumnos que no fueron aceptados en otras escuelas ya sea porque repitieron el año, fueron expulsados por muy mala conducta o tienen una edad mayor a la requerida para el nivel. El referente social que comparten la mayoría de los estudiantes es que llegaron a este turno porque no pudieron inscribirse en otras escuelas.

El 80% de los profesores impartía clases en ambos turnos, lo cual permitió comparar algunas prácticas docentes y de control de la disciplina que estos profesores ponían en práctica con alumnos de la mañana y de la tarde. El personal de la escuela hablaba de los alumnos del turno vespertino de manera muy parecida, señalaban lo difícil que era controlarlos.

En las observaciones que realizó en las aulas encontró: que no todos los alumnos se comportaban del mismo modo, no todos tenían problemas de conducta o bajo rendimiento; en contraste con esto los discursos de los profesores que les permitía posicionar a los alumnos como problemáticos y como personas difíciles de controlar. Esto se expresaba con las constantes afirmaciones en relatos parecidos, sin fractura en ellos para pensar excepciones de los alumnos; esto daba la idea de alumnos homogéneos del turno vespertino. Este tipo de ideas daba a los docentes desánimo y cierto temor ante los alumnos, al sentir incapacidad para controlarlos. Dos profesores que impartían clases en ambos turnos, y en el vespertino cambiaban su manera de actuar, ajustándose al posicionamiento de los estudiantes como problemáticos, que se manejaban en los discursos.

Sobre los discursos de los alumnos, expresaron su intención de continuar estudiando, evidenciando que veían la necesidad de estudiar y obtener certificación escolar. A pesar de la exclusión que sufrieron de no ser aceptados en otras escuelas y buscar esta oportunidad, aunque para algunos significó irse a estudiar lejos de su

domicilio, puso de manifiesto su resistencia a ser excluidos de la posibilidad de certificación necesaria. Los alumnos constantemente viven los discursos y prácticas del personal de la escuela a través de las cuales se busca posicionarlos como problemáticos. En un análisis de casos encontró que diversas modalidades de rechazo o aceptación que elaboraron respecto del posicionamiento que el personal de la escuela se esforzaba por señalarles: rechazo simple, rechazo a las reglas, rechazo a la identidad de alumno bien portado, aceptación con justificación.

Las conclusiones a las que llegó es que tanto alumnos como maestros participan como víctimas y victimarios de manera conjunta. Por el lado de la escuela hay dos prioridades: el control de la conducta de los alumnos y su desempeño escolar. Se hace presente el imaginario de los docentes centrado en la necesidad de tener estudiantes tranquilos, fáciles de manejar, atentos a las clases y los alumnos que no caen en este tipo de expectativas son ubicados como problemáticos. El turno vespertino funciona como un lugar de castigo para determinado tipo de alumnado y los discursos y prácticas del personal de la escuela se dirigen a confirmar y sedimentar su identidad como problemáticos. Dichos discursos orientan las motivaciones y formas de actuar de los profesores en las interacciones dentro del aula. Otro factor que puede estar influyendo en sus interacciones con los alumnos, es el cansancio, ya que varios profesores dan clases en el turno matutino en otras escuelas, esta situación no fue manifestada por los docentes, es una inferencia de la investigadora. Los docentes no imaginaban formas alternativas de manejo de los alumnos del turno vespertino, porque pensaban que las soluciones se encontraban en otro lado, en las familias o en el departamento de orientación escolar.

Alterman y Foglino (2005), tuvieron como propósito acercar los primeros avances de investigación sobre la forma en que los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) han ido dando respuesta a problemáticas tan complejas que la propia escuela no ha logrado resolver, mostrando condiciones y variables que desembocaron en su construcción y su impacto en la vida institucional. En 2005 se abrieron en escuelas secundarias de Córdoba, Argentina, más de cien CAJ que se sumaron a los 57 ya existentes. Esta

expansión constituyó una estrategia de intervención del Estado en respuesta a innumerables problemas que afectan al nivel medio: fracaso, abandono, indisciplina y violencia. Por esta razón realizaron un balance de la experiencia e identificaron dificultades y logros, como estrategia para mejorar la convivencia en escuelas secundarias.

Los objetivos de los CAJ son atender problemas de fracaso escolar y dar respuestas al problema de la indisciplina y convivencia en la escuela; es un espacio para que los jóvenes asuman protagonismo en la resolución de las principales problemáticas. Este programa se gestiona a través de un coordinador –un adulto seleccionado por la Unidad Técnica Provincial-y un equipo de gestión (EG) constituido pro alumnos de la escuela (dos por curso), elegidos por sus pares en calidad de representantes, los CAJ promueven espacios de encuentro entre jóvenes en la escuela y funcionan en tiempo libre y voluntario (para más información ver apartado de este trabajo en donde se describe éste programa).

Se trabajó en una escuela que atiende a 1200 alumnos, las intervenciones que se realizaron fueron acerca de la convivencia en la escuela, el cual se abordó en tres talleres: “Violencia y convivencia”, “Sexualidad y convivencia” y “Adicción y convivencia”. En lo referente a violencia, se trabajó el maltrato entre iguales en recreos y horas libres, y entre alumnos de cursos avanzados con alumnos más chicos; áreas peligrosas de la escuela, la disconformidad con las agresiones verbales y groserías en las paredes; los hechos de violencia hacia el mobiliario de la escuela; el maltrato entre docentes y alumnos; intercambio de palabras fuertes entre docentes y alumnos, lo cual fue más notorio entre alumnos de la tarde y de la noche: Muchos profesores les gritan y esto lo viven como una falta de respeto.

Se realizó un reglamento de convivencia entre alumnos y algunos alumnos, en las primeras reuniones para elaborar este documento se observó que los alumnos tenían un escaso margen de autonomía, de participación y de escucha que tenían en la escuela, delegaban en los docentes y directivos, la responsabilidad de una intervención

firme en los problemas relativos a la indisciplina y la violencia, exigiendo que fijaran nuevas normas, lo cual cambio durante los talleres siguientes, las estrategias desplegadas desde el CAJ permitieron efectuar un pasaje de la demanda a la acción colectiva y consensuada, de la delegación al protagonismo de los alumnos: Los logros, en términos de mejoramiento de convivencia escolar fueron reconocidos por los distintos actores institucionales. Las ventajas que se concluyeron des este programa son: permite *construir un sentido de pertenencia* a un lugar, los testimonios versaron sobre que “es un lugar de contención”, “es un lugar de participación y escucha”, “es un lugar “autorizado” de negociación con el adulto”, “es un lugar de ampliación del horizonte cultural”, “es un lugar para aprender cosas diferentes, cubre un lugar de tiempo libre sin propuestas”, “es un lugar para lo adolescentes y jóvenes no escolarizados”, “es un ejercicio del voluntariado social”; *promueve aprendizajes diversos*.

Las evidencias obtenidas fueron que los chicos que acuden al CAJ el sábado no tienen problemas de conducta dentro de la semana escolar: Distintos coordinadores mencionaron las siguientes apreciaciones: Disminución de violencia, mayor presencia de los jóvenes en la elaboración de proyectos de convivencia, mejora en el clima escolar, modificación de conductas vinculadas con el consumo de alcohol y drogas, aumento del sentido de pertenencia y la autoestima de los alumnos, mayor integración entre los alumnos de diferentes cursos y edades, mejora de la imagen de la escuela en la comunidad, participación de alumnos de otras escuelas y jóvenes no escolarizados, ampliación de la oferta cultural de la comunidad y disminución de la deserción escolar.

Del Rey y Ortega, (2005), exploraron en una muestra de estudiantes de educación secundaria de Andalucía, España, su implicación en violencia interpersonal y su concepción y experiencia respecto del sistema disciplinar establecido en el centro escolar. El objetivo fue conocer la relación entre estos fenómenos y su naturaleza. Los resultados mostraron que los estudiantes implicados en problemas de violencia son quienes perciben de forma más paradójica y menos coherente el modelo disciplina.

Centraron su atención en la problemática de la disciplina con la intención de profundizar más en la violencia escolar y una de las dificultades para su eliminación era la poca comprensión que los profesores manifestaban por los problemas señalados y solían confundirlos con sus complicaciones profesionales personales sobre cómo establecer y mantener sistemas disciplinarios. Señalan la importancia de disponer de un buen marco conceptual para comprender la naturaleza del fenómeno de la violencia y enfatizan que esto por sí mismo, no es suficiente para lograr una buena práctica educativa que de solución al problema de la violencia, pero si que apoyará el terreno para el óptimo ejercicio y lo hará más fácil de asumir y con ello se podrá enfrentar la dificultad planteada.

Trabajaron con una muestra de 1764 estudiantes, pertenecientes a nueve escuelas del sistema público, cuyas edades fluctuaron entre los 12 y 19 años, de todos los niveles escolares.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

Percepción estudiantil sobre normas y gestión de la disciplina.

Sobre el conocimiento de lo que está permitido en la escuela y lo que no 82% dice que sí; 15.2% dice no estar seguro y sólo 1.7% que no conoce las normas.

En la valoración de las normas del centro, 39.5% sostiene que hay disciplina pero también libertad; 27.7% que no hay suficiente libertad, 9% que las normas son demasiado suaves y 22.4% manifiesta que no sabe. Respecto a si consideran justa o injusta cierta regla, concretamente alguna prohibición 54.4% responden afirmativamente; 30% negativamente y 13% que no sabe si existe alguna. De éstos sujetos, los que mencionan prohibiciones injustas, que son 960 alumnos, de los cuáles 44.5%, refieren que éstas tienen que ver con el control de espacio en el tiempo libre, 18.3% con la naturaleza de las normas de disciplina, 12.3% desigualdad del trato

recibido, 9.7% conductas adictivas, 6% control de la indumentaria, 3.6% expresión erótico sentimentales, 3.1% conductas de riesgo y 2.6% otras conductas agresivas.

En el mantenimiento de la disciplina, el 87.7% considera que existe el castigo en la escuela y sólo 3.3% opina lo contrario. Sobresalen la expulsión y las llamadas de atención como las formas más mencionadas.

Experiencia personal con la disciplina escolar

Se encontró que el 43.6% del alumnado ha sido castigado y un 54.3% no ha pasado por ésta situación. En el primer caso, difieren en su valoración acerca de si fue justo o injusto: 22.8% lo consideró justo, 24.8% injusto y 44.9% que a veces ha sido uno u otro. Al mencionar quiénes los castigaban 54.4% no respondió, 21.6% señala a los profesores, resultando más probable que un docente varón que una mujer, 9.6% frente a 7.9%; también castigan miembros del equipo directivo 3.7% y los tutores 2.6%.

Las percepciones que mencionan los alumnos que han sido castigados son: 39% por interrupción- indisciplina, 16.3% por conductas agresivas, 15.6% inespecíficas generales y 10% por bajo rendimiento.

La violencia interpersonal

Encontraron que 22.5% de las y los jóvenes afirman que hay bastante o mucha violencia; 36.4% opina que existe lo “normal” y 39.6% considera que poca o nada (Del rey, 2002). La violencia escolar, fue la que mejor detectaron los estudiantes que participaron en la investigación. Sólo el 13.2% de la población se vio involucrado en violencia interpersonal en su escuela.

En lo referente a cuál de las relaciones (alumnado entre iguales, alumnado profesor, versus profesorado alumnado), el 61.5% se percibe *victimizado* por sus compañeros; 18.2% por los docentes y 16.9% por otros adultos.

Los que se autoperciben como *agresores*, señalaron dirigir sus ataques hacia: 53.5% a los docentes; 23.3% hacia sus compañeros.

En cuanto a los agresores victimizados o víctimas agresivas, por un lado como víctimas se sienten atacados tanto por compañeros como por docentes y otros adultos en 27.9%; como agresores se manifiestan más semejantes a los agresores puros: dirigen su ira más hacia sus profesores que hacia sus compañeros con un 41.9%.

Experiencia disciplinaria e implicación en fenómenos de violencia interpersonal

A partir de los datos señalados hicieron una comparación entre los dos grupos y fenómenos; acerca de su percepción sobre la disciplina, las víctimas escolares no se diferencian en muchos aspectos de sus compañeros no implicados. Las diferencias que se observaron entre ellos son: que las víctimas, 63.9% se sienten más castigadas que los no implicados 40.5%. Las víctimas han sido reprendidas tres o cuatro veces son 15.4% y 16.8% cinco o más, frente a 6.9 y 7.6%, respectivamente, de los no implicados.

Entre los agresores y no implicados, hay diferencias en cuanto a su experiencia personal, los primeros se sienten más castigados que los segundos 88.4% frente a 40.5% respectivamente y con mayor frecuencia 44.2% ha sido castigado dos veces en lo transcurrido del curso académico frente a 14.5% de los no implicados. Las víctimas agresivas afirman que el sistema disciplinario no tiene suficiente libertad (51.2 frente a 26.7%), que hay prohibiciones injustas en la escuela (78 frente a 54.5%) al igual que lo son los castigos (47.4 frente a 24.6%). Los agresores victimizados se sienten más castigados y con mayor frecuencia que los no implicados (85.4 frente a 40.5% afirma haber sido reprendido) y en lo referente a la frecuencia 41.9 frente a 7.6% manifiesta haber sido castigado cinco o más veces.

Las conclusiones a las que llegaron son:

Aunque conceptualmente los alumnos puedan parecer confusos sobre qué es bueno y qué es malo en cuanto a disciplina o qué está o no aconteciendo en términos de violencia, al preguntárseles sobre su experiencia personal sus respuestas son más precisas y arrojan luz sobre la disciplina y la violencia.

Señalan que probablemente el establecimiento de normas no es consensuado con el alumnado, casi la mitad afirmó no estar de acuerdo con el sistema o con la justicia que se exige a las reglas. La expulsión de la escuela es la forma más frecuente de interrumpir la indisciplina, lo cual no resuelve la problemática.

Sobre la violencia interpersonal, muchos adolescentes la han vivido, en su mayoría como episodios puntuales y/o poca gravedad. En este estudio al considerar a toda la comunidad, la percepción de violencia se distribuyó y agresores y víctimas parecen estar en conflicto violento además de con sus iguales, e mayor o menor medida, con sus docentes. La mayoría de los escolares no se ve afectado de violencia interpersonal, pero uno de cada diez, aproximadamente está involucrado seriamente en ella.

El grupo de las y los alumnos identificados como agresores son los más castigados y con mayor frecuencia; pero también lo son, subjetivamente, las víctimas y las víctimas agresivas; esto muestra, desde el punto de vista disciplinar, que agresores y víctimas están siendo equiparados, todos se percibieron como más castigados que los demás.

Sugieren que el profesorado aprenda a discriminar el papel que cada uno de las y los jóvenes que se involucran en fenómenos violentos tiene, para evitar que su respuesta educativa sea tan escasamente discriminada. También resaltan la importancia de los programas de intervención preventiva y paliativa de la violencia y el maltrato escolar y enfatizan como imprescindibles los de formación del profesorado con la finalidad de que este se sienta más seguro de lo que debe hacer en diferentes momentos y que no de respuestas idénticas a comportamientos que son muy distintos. Proponen programas

de intervención que estimulen la capacidad empática de los agresores y la capacidad asertiva de las víctimas, así como el descubrimiento de y tratamiento idóneo del grupo víctimas agresivas o agresores victimizados, de acuerdo a la literatura estos pueden ser los alumnos que más ayuda requieran. Las víctimas agresivas, resultaron sentirse victimizadas por todos los miembros de la comunidad escolar; algo que es preocupante es que éstas al dirigir su ira hacia sus compañeros y profesores, es lo que puede estar provocando desagrado y tensión en el profesorado, y estos último pueden vez aplican con más dureza y frecuencia castigos, que se observaron son percibidos como injustos e inoperantes; lo que origina, la privación de éstos alumnos por parte del profesor de su atención empática, recibiendo agresiones verbales, o de oro tipo, que pueden ser visualizadas por los docentes como castigos a sus faltas disciplinares. La atención a este grupo requiere mayor profundización y entrenamiento para abordarlo.

Por último, mencionan la importancia de la detección precoz de los fenómenos de violencia interpersonal para disponer de perfiles y figuras más próximas a la realidad evitando la confusión sobre los fenómenos que se deben atender.

Tello (2005), elaboró un modelo de atención al problema que denominó “Escuela, comunidad segura” y, como primer paso, inició la realización de un diagnóstico social, donde uno de los aspectos que abordó fueron las relaciones de los estudiantes de secundaria con las autoridades de la escuela, con los maestros, con sus iguales y con sus padres, en torno a cuatro ejes temáticos: inseguridad, violencia, ilegalidad y corrupción. Después aplicó el diagnóstico, aplicó el modelo propuesto, que validó a través de mediciones *a priori* y *a posteriori*. La autora señala que: En nuestra sociedad, la violencia, la ilegalidad y la corrupción se transmiten como patrones de comportamiento dominante a pesar de que en el discurso, se utilizan continuamente palabras como respeto, solidaridad, tolerancia, comunicación. El adolescente piensa que su sobrevivencia en la sociedad es un problema personal y no parte de un proceso de integración social. La competencia por el bienestar personal está en la base de sus relaciones sociales y no en la conciencia de integración social que posibilite un bien común.

El entorno de las escuelas secundarias

Señala que la presencia de ciertos elementos que se hacen presentes en los entornos de las escuelas secundarias en las colonias populares, los cuales contribuyen a la violencia y a la inseguridad, como: graffiti, aun en las paredes de las escuelas; tienditas enrejadas, espacios pequeños y oscuros, con máquinas de juego; los billares, las vinaterías, los cafés Internet -que principalmente conectan a experiencias sexuales y películas pornográficas y ocasionalmente a sitios de venta de resúmenes de tareas-; verdulerías o abarrotes que disimulan la venta de cerveza a los adolescentes. En las calles hay bandas, pleitos y fajes; ocasionalmente las patrullas se hacen presentes, las cuales dan la impresión de más que vigilar inspeccionan algo. En ocasiones, se ven asaltos y siempre hay puestos ambulantes rodeados. El 73% de los vecinos dice que continuamente hay pleitos entre estudiantes fuera de la escuela, 43% que se juntan por allí para hacer vandalismo (Tello y Garza, p. 1170) y 90% indica que es muy fácil obtener droga por los alrededores del plantel. La violencia, la ilegalidad y la corrupción se convierten en elementos de socialización de los adolescentes.

La escuela, el salón de clases y las relaciones entre iguales

Un 13% de los alumnos, dicen haber visto un arma en su escuela (56% de fuego) y 3% haber llevado una. Los alumnos piensan que llevar un arma puede servirle para defenderse y si alguien lo hace es porque tiene algún problema o quiere “hacerse el interesante”. Ante esto la autora señala que esto es un foco de alarma que algún estudiante pueda considerar que puede existir alguna justificación y cuestiona: ¿de qué hay que defenderse?, ¿qué es tan grave?, ¿les parece natural defenderse con un arma?

En cuanto a las drogas 15% dicen haber las visto en el plantel; 30% reconoce haber recibido y dado golpes frecuentemente, 13% de parte de algún maestro; 23% afirma haber sido víctima de violencia en la escuela; 12% indicó haber recibido caricias no

deseadas y sólo 2% de algún maestro. Dentro de la escuela observó bandas que, en ocasiones, controlan ciertos espacios y cobran por transitar por la escuela.

La posibilidad de reconocer la violencia en la escuela se hace difícil, ya que esta está integrada a la normalidad; y esto mismo sucede en el salón de clase. Y esto se constató porque a tres meses de haber iniciado el ciclo escolar a 80% del alumnado se les “ha perdido y aún ante esta situación los alumnos aseguran que el ambiente es “chido”, “buena onda”. La autora hace la comparación con un estudio de González, en una escuela de Madrid, el porcentaje de robo en el salón de clase fue del 4%; ante esto hay escuelas que los estudiantes no sueltan sus mochilas ni en el recreo.

Al observar las interacciones en el aula entre los adolescentes se encontró relaciones de dominio- sumisión, donde unos mandan y otros obedecen, de acuerdo con Ramírez en el salón de clase los alumnos han visto droga. Se relacionan con golpes, groserías y palabras que humillan “cállate, tú no hables, nos aburres”, “eres una pendeja”.

El proceso de competencia grupal entre adolescentes puede desencadenar en procesos de violencia muy perversos con la finalidad de mostrar al otro hasta donde puede llegar. Suelen hacer actos prohibidos como graffitear en lugares públicos, entre mayor es la trasgresión mayor prestigio se obtiene. Manejan un vocabulario mínimo, se comunican con gestos, golpes, una o dos groserías repetidas constantemente, sobreentendidos. La integración de unos y el rechazo parcial o total a otros.

En cuanto a los profesores, los estudiantes manifiestan que su relación es buena y de respeto, 30% afirma no hacerle caso casi nunca a los maestros, 10% dice que cuando lo regañan reacciona a gritos, sólo 13% acudiría con un profesor en caso de tener un problema y 10% afirma haber pagado por una calificación. Señala otro estudio realizado por Tello y Garza, en donde el 68% afirmó que sus profesores no se interesan por sus problemas.

Otros datos que señala, son que el 48% de los estudiantes que se entrevistaron, mencionaron que existe violencia en sus relaciones y 65% afirma que el “culpable de que exista violencia en mis relaciones soy yo”, desde la perspectiva de la autora los etiqueta como individuos violentos y explica que los socializamos en la violencia y luego los convencemos de que son los culpables de ello; no se dan cuenta de que son responsables todos los que intervienen en sus relaciones.

La cultura de la legalidad como límite a la violencia

Las normas son impuestas por los más fuertes. Ser transgresor, “listo”, tener dinero, estar relacionado o pertenecer a una banda con antecedentes de violencia da prestigio y poder, también la sumisión, la renuncia a derechos y a la igualdad, puede tener como consecuencia recibir un premio.

El aprendizaje social que da el trato desigual- al no existir normas que se apliquen regularmente con el mismo criterio, a iguales- hace de la violencia el puente entre el poder y la humillación. En lo referente al reglamento escolar, lo reciben y firman al inicio del año escolar, pero no lo leen y señalan como puntos más relevantes la puntualidad, el uniforme completo, acudir a la escuela sin pintura (mujeres) ni pelo largo (hombre) y la mayoría señala la regla “no corro, no grito y no empujo”. Con esto enfatiza en que al no existir límites, normas claras ni conceptos de obligatoriedad se complican y la norma se concibe como una negociación donde el más fuerte gana.

En las escuelas secundarias públicas, impera un sistema de control que se contrapone al desarrollo de la democracia o ciudadanía; unos mandan otro obedecen y es discrecional, la norma sólo es útil para fastidiar a alguien.

Se comprobó que es difícil que los alumnos aprendan por la vía de la vivencia a desarrollar habilidades que favorezcan una colaboración y convivencia constructiva entre iguales.

En la escuela secundaria las habilidades que se socializan son: La transgresión como capacidad necesaria para sobresalir de cualquier grupo. El comportamiento violento con el que uno puede evitar ser dominado por otro asumiendo una actitud de sumisión con lo que puede evitarse problemas con quien detenga la autoridad.

Escuela, comunidad segura

Los dos problemas que se hacen notorios en la violencia es, en primer lugar, reconocerla y en segundo aceptar su presencia. Y los primeros en reconocerla y aceptarla son sus actores.

Propone trabajar por alcanzar comunidades escolares en y para la convivencia no violenta, con los objetivos de modificar las condiciones en las que se construyen habilidades sociales para una convivencia entre los diferentes actores de la comunidad escolar y potenciar el surgimiento de sujetos cívicos que, con su participación, contribuya al desarrollo de la sociedad.

Las estrategias que propone son: reconceptualizar el problema de la inseguridad, la violencia, la ilegalidad y la corrupción, resignificar la relación entre los escolares así como entre ellos y los padres de familia; y recrear espacios de interrelación entre los actores de la convivencia escolar violenta.

Prieto (2005), realizó una investigación cualitativa para entender cómo se gesta la violencia escolar entre los jóvenes de una secundaria pública, considerando varios factores: el papel de la institución ante este problema, las medidas que toma ante situaciones violentas entre alumnos y cuáles son las causas que las propician. Consideró este último factor como la parte medular del fenómeno, por ello recurrió a indagar los aspectos familiares, sociales y escolares que inciden en el comportamiento de los alumnos, con la finalidad de encontrar elementos que explicaran el origen de este tipo de conductas.

Esta investigación fue realizada en una secundaria pública de la ciudad de México, en donde entrevistó a maestros, alumnos, padres de familia y autoridades, con el objetivo de observar las dinámicas que gestan la violencia escolar. La colonia en donde se realizó tiene las particularidades de tener una gran cantidad de cantinas, centros nocturnos y hoteles, lo que la convierte en un punto de referencia de la vida nocturna de la capital, riesgoso y violento, donde predomina la droga, el alcohol, la prostitución y el robo, propiciando un ambiente hostil. La mayoría de los alumnos de la secundaria tiene poca claridad de lo que es el respeto, la tolerancia y la disciplina y de manera general existe la ausencia de los padres para enseñar o fomentar estos valores, por ello, la calle, los amigos y el ambiente de la colonia suplen esa carencia familiar, donde los chicos son presa fácil de diversos riesgos sociales, entre los cuales se encuentra el alcohol y las drogas.

La violencia escolar que se hizo presente en esta investigación fue:

- *Los maestros a través de los ojos de los alumnos.* Señalan haberle puesto apodo a casi todos los maestros. Y esto es justificado por Delamont "los alumnos juzgan a los profesores a partir de los indicios tomados de su apariencia personal, importancia física, ropa, edad, sexo, raza, lenguaje" (p. 1011).
- *Por lo menos en mi clase no hay lugar para ti.* Cuando los alumnos ponen en práctica en la escuela lo aprendido en la calle o en la familia, es como si la institución es rebasada por el contexto social y cultural de los estudiantes. Una maestra relato que un alumno intento robarle su monedero, lo cual tuvo un desenlace violento entre ambos. Otro ejemplo fue que un alumno estaba molestando a otro este último se paro y le dio de patadas, al entrar la maestra al salón los separó y uno de ellos le dio una patada, la maestra se molestó y le dio un coscorrón en la cabeza, ante lo cual el alumno le empezó a decir groserías a la profesora. Funk describe "los estilos de vida van acompañados de la pérdida de un sistema homogéneo de valores y provoca en parte de los jóvenes síntomas de desintegración que pueden manifestarse en actos violentos" (p. 1012). Aquí lo que se observó es que tanto los alumnos como la docente respondieron de manera

violenta. Esto apoya lo que Debarbieux señala, “la falta de respeto [genera] una pérdida de sentido y desconfianza en sí mismo y en los demás. En la escuela esto se traduce en una fuerte crisis de identidad, tanto entre los alumnos como entre los profesores y el término más nodal en los discursos es el ‘respeto’, sin el que no existe ni prestigio, ni identidad social sólida” (p. 1012).

- *Cualquier ocasión es buena.* Los problemas entre alumnos pueden surgir en cualquier momento, por cualquier motivo y en cualquier lugar; en el artículo relatan una pelea entre dos alumnas de la secundaria: en una fiesta escolar al escuchar una canción que mencionaba “eres como una ramera que se enreda donde quiera”, esto inició la violencia verbal y luego la física. Ante esto la autora justifica que Covarrubias comenta: “Es evidente que los adultos no estamos enseñando a nuestros niños y jóvenes a resolver sus conflictos pacíficamente. La violencia que entra en las salas de clase generalmente tienen sus raíces en las casas” (p. 1013).
- *Lazos de amistad.* Un alumno líder de una “banda” de alumnos impuso a otros que realizaran una serie de averías en el auditorio como: quemar las cortinas. Esto alumnos aceptaron con tal de ser reconocidos y aceptados por este grupito, sin que les importara las consecuencias que esto tendría. A raíz de este suceso, en la siguiente semana quemaron un bote de basura. Aquí se hizo evidente que la falta de vigilancia en la escuela y el no enseñarles a los alumnos el sentido de responsabilidad y pertenencia como espacio vital, propicia este tipo de agresión, poniendo en riesgo a toda la institución. En el salón de clase también fue común encontrar que los alumnos formaban grupos para protegerse de los que se “pasan de listos”. En las entrevistas con alumnos encontró la investigadora que todos los estudiantes sabían que algunos compañeros habían llevado a la escuela cuchillos, navajas e incluso pistolas; dos alumnos de esta escuela habían amenazado a otros compañeros, pero no se habían atrevido a decirlo ni a hacer algo al respecto.
- *Sexualidad encubierta.* El aula es el lugar donde mayor parte del tiempo pasan los adolescentes dentro de la escuela, se convierte en un lugar en donde los abusos son parte de la vida cotidiana; para ellos cada oportunidad es buena para hacer sentir mal a sus compañeros por medio de bromas de mal gusto e insultos directo e indirectos. Menciona un caso en donde la profesora pide que alguien pase a

responder unos ejercicios que ella escribió en el pizarrón, un alumno se levanta y le empiezan a gritar “puto” y otros insultos semejantes. El alumno le dice a la maestra ¿ya escuchó?, la maestra le dice que no escuchó nada y le dice que se vaya a sentar. Aquí se evidenció la indiferencia de la profesora y la falta de respeto y tolerancia en los alumnos. Otro relato fue, que a un alumno lo encerraron en un taller, con la luz apagada y le aventaron un cohete gritándole desde una ventanita “para que se te quite lo puto, hacer si así te haces hombre, para que se te quite lo mariquita”. Al respecto Hernández propone, “El problema de la disciplina es el más importante de todos los problemas que tiene que afrontar el maestro en la escuela [...] Sin disciplina no hay trabajo eficaz posible” (p. 1015). En este sentido se observó que la homosexualidad de los alumnos y alumnas generó confusión tanto en los alumnos como en los docentes a unas alumnas que fueron encontradas en un salón besándose y tocándose el cuerpo, se les negó la inscripción en el siguiente ciclo escolar, además de que la maestra que las encontró les dijo que fueran a hacer sus “cochinadas” a otro lugar.

- *La violencia cotidiana en la escuela.* Se relata el caso de un alumno que vende drogas dentro de la escuela, cuyas referencias son: una mamá alcohólica, su hermano mayor se drogaba, su padre estaba ausente. Este alumno había estado en el tutelar de menores, alrededor de veinte días. Otro alumno, tenía otro grupito que se dedicaba a “matar clases” cuando podían, le daban “zapes” a los que les caían mal, les ponían el pie para que se tropezaran, les ponían apodos o los aventaban y ante estas agresiones los compañeros no respondían, la consigna que manejaba era “cuidadito y digan algo”; en diferentes ocasiones reprendieron a otros compañeros por acciones que él había realizado, y los compañeros no lo delataban por miedo. Otro dato relevante es que algunos padres sólo acuden a citatorios cuando se les indica a los alumnos que no se les permitirá la entrada hasta que asistan sus padres.
- *Asaltos en la escuela.* Algunos alumnos se agrupaban y solían pedir dinero a otros compañeros y les decían que ellos eran los elegidos, o les pedían que les prestaran dinero y si se les hacía poco les decían “oh, nada más eso, préstame más” y los amenazaban que si decían algo a la salida los iban a golpear. En estas situaciones

se hacían presente el acoso, la amenaza, la agresión entre los alumnos, y los alumnos que vivieron esto no se atrevieron a denunciar al “grupito” ni con los maestros ni con sus padres. Los maestros eran ajenos a esta situación, ellos manifestaron que si veían que se prestaban dinero. También señala esta autora que los docentes al escuchar algo que no estuviera bien se tornaban indiferentes. Un alumno relató que en una ocasión que no había llevado dieron le dieron unas patadas, según jugando, pero que a él si le dolieron y que tanto a alumnos como alumnas les piden cosas, según ellos por las buenas, pero si no le las dan utilizan la fuerza y menciona que él les tiene miedo. Aquí el fenómeno que se hizo presente fue el de la intimidación, que se tornó impune, porque en la escuela nunca se hizo nada; se convirtió en un secreto a voces. El grupo al que se refiere mostró gran habilidad y buena organización, ya que los docentes estuvieron vigilando en el patio, pero esa medida no fue suficiente.

Como conclusión Prieto señala que las manifestaciones de violencia que encontró dentro de la escuela fueron: el robo, el vandalismo, la agresión física y verbal. El entorno cumplió un papel relevante, ya que reprodujeron los alumnos lo que habían visto y escuchado en su entorno. La escuela es su segundo hogar, en donde los alumnos “aprenden” a defenderse de pares y maestros y, en algunos casos, es donde por primera vez saben lo que es el miedo, el robo, las peleas, el consumo de alcohol y las drogas. Se encontró complicidad entre docentes y alumnos, los primeros sabían lo que ocurría a l interior de la escuela (venta y consumo de drogas, asaltos, violencia), sin que hicieran algo por denunciarlo o evitarlo. Los alumnos de igual manera sabían lo que pasaba en su escuela, lo vivían y lo padecían pero no hacían nada.

Torres, Beltrán y Vázquez (2006), acumularon las percepciones que sobre el fenómeno de violencia tuvieron un grupo de niños y jóvenes pertenecientes a una escuela telesecundaria de una población urbano-rural del sureste de México. La percepción de violencia, fue entendida como un proceso conformado dentro del área de la cognición social, que incluye factores tales como: el reconocimiento de emociones, la formación de una impresión sobre personas u objetos entre otros, y cuya consecuencia principal

se da en los sentimientos y reacciones futuras de las personas que procesan sus percepciones de forma negativa o positiva, en un momento dado. Seleccionaron 40 estudiantes de una población total de 200 alumnos, con un rango de edad de 12 y 16 años. Utilizaron un cuestionario de 21 preguntas con preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas, en el que se explora aspectos como: Conocimiento del término violencia, fuentes de información sobre la violencia, concepto de violencia, identificación de la violencia según los ámbitos en donde se desarrolla, experiencias de maltrato o agresión, percepción de violencia o maltrato dirigida hacia sus compañeros o amigos, identificación del responsable de los actos violentos, entre otros. Adicionalmente, se realizaron entrevistas a profundidad a través de las cuales se recopiló información cualitativa que permitió elaborar categorías sobre la conceptualización de la violencia de los alumnos encuestados. De los resultados obtenidos, destacan los siguientes:

1. La violencia es entendida por ellos y ellas, como sinónimos de maltrato, de abuso, de agresión y de falta de respeto a los derechos humanos.
2. Las fuentes principales de información sobre la violencia son: los medios de comunicación (TV, periódicos, películas, etc.) sin embargo el escenario de más actos violentos es el hogar.
3. El 93%: de la muestra considera que en su población se ejerce violencia sobre los niños y jóvenes.
4. Un 84% considera que los actos violentos de los adultos hacia los niños o jóvenes, se repite entre los propios niños y jóvenes.
5. Con respecto a las emociones que los niños y jóvenes reconocen sentir ante la violencia de la que son objeto son: enojo y tristeza principalmente.
6. Con referencia a los juicios o consecuencias a que consideran deberían recibir de los adultos que maltratan o abusan a menores, se sitúan: el que los encierren en la cárcel, que los demanden, que sean atendidos por psicólogos o médicos o bien que los pongan en hospitales psiquiátricos.

Barba (2007), hizo una síntesis de los resultados de una investigación realizada por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo sobre la convivencia escolar en la

escuela secundaria mexicana partiendo de la convicción de que la convivencia es un factor importante a tener en cuenta en los proyectos de mejora escolar. El estudio se ocupó de cinco dimensiones: clima escolar, agresión y maltrato, conflictos, el entorno y valores, y recogió las opiniones de directores y de alumnos. Con base en los resultados y considerando que son un claro apoyo para insistir en la necesidad de mejorar la actividad pedagógica de la escuela, se hace una reflexión sobre la cuestión de las condiciones propicias para la educación moral y la educación en valores y se presenta un conjunto de propuestas encaminadas a mejorar la convivencia escolar de forma que se promueva su eficacia formativa con la seguridad de que una escuela en la que se convive creando una comunidad justa es la mejor aportación al cambio social.

En la dimensión de agresión y/o maltrato, encontraron dos percepciones entre directivos y alumnos, al averiguar si los docentes se enteran cuando un alumno tiene problemas con otro, los porcentajes evidenciaron esta situación. Por un lado, los directores, en un 93.6 % lo afirman. Y el acuerdo de los alumnos es de 67.8 %, los alumnos que no tienen apoyo familiar o algún otro tipo de apoyo, hacen una llamada de atención por la indefensión en la que viven. La falta de respeto o violación de sus derechos por parte de sus compañeros, se manifestó de la siguiente manera: acoso sexual físico (5.6 % entre pocas veces y siempre) o verbal (11.9 %), robo o rotura de pertenencias (54.4 %), amenaza o chantaje (23.4 %), ser ignorado o rechazado (34.8 %), golpes (27 %), insultos, maledicencia, ridiculización (62.6 %). Se encontró que el maltrato es más evidente para aquellos alumnos a los que son etiquetados como flojos y es mayor para los hombres en comparación con las mujeres y también más evidente a los que tienen poco o nulo apoyo familiar. Estos alumnos flojos o malos, son quienes más realizan acciones de maltrato, lo que explican como: a mejor autovaloración, menos agresiones, cosa que sucede también si hay apoyo familiar. Otro dato relevante es que estos alumnos agresores de ‘a menudo’ o ‘siempre’ son consumidores de alcohol y otras drogas.

Este estudio nos permite también conocer cifras sobre el maltrato de los profesores hacia alumnos, a juicio de éstos: amenazan (14.2 % de pocas veces a siempre);

insultan (18.1 %); tienen mala voluntad (24.3 %); ridiculizan (25.3%) y los hechos están asociados a la autopercepción (a menor valoración, más agresión) y a la falta de apoyo familiar (a menor apoyo, más agresión). Y también observamos las agresiones de los alumnos a los docentes o perjudican a la escuela, con similares asociaciones a la autovaloración y el apoyo familiar así como al consumo de alcohol y drogas.

En cuanto a la *dimensión de conflictos*, los alumnos en (65.4 %), creen que en la escuela se da importancia a que un alumno tenga de forma constante un problema con otro y están de acuerdo (80.2 %) en que los conflictos han aumentado en los últimos años. Manifiestan la creencia de que los problemas se deben sobre todo a los alumnos muy conflictivos (52.7 %), en contraste otras cuatro causales, entre las que está la de ‘profesores demasiado intolerantes’ (12.6 %). Extrañamente, a mayor apoyo familiar, más se culpa a los alumnos de los problemas: mucho, 54.3 %; nada, 40.4 %, lo que lleva a la pregunta de ¿qué significa realmente el apoyo familiar?

Los directivos, de igual manera señalan que los alumnos son el principal causante de los problemas (44.3 %) pero a causa de que ‘hacen en casa lo que quieren’, con esto ponen de manifiesto que el problema esta fundamentalmente fuera de la escuela. No obstante, consideran que la ‘organización de la educación secundaria dificulta las relaciones’ (24.6 %) y que ‘los profesores eluden sus responsabilidades sobre esto’ (16.4 %). En lo referente a la forma de resolver conflictos, si les parecen justas, según los alumnos (acuerdo de 65.4 %), pero las soluciones son mediante el diálogo de los implicados (44.7 %) y con castigos y sanciones (55.3 %). Con estas cifras, se percata que la ‘justicia’ está más del lado del castigo y la sanción. El acuerdo es mayor en primer grado (71.7 %) que en tercero (58.2 %) y entre los buenos estudiantes (68.1 %) en comparación con los malos (60 %), aunque este porcentaje de acuerdo no es despreciable. El apoyo familiar también está asociado positivamente con el juicio de justicia: a más apoyo, mayor acuerdo (68.4 % con mucho apoyo contra 54.4 de ‘nada’ de apoyo.

La perspectiva de castigo y culpabilización de los alumnos se refuerza por el acuerdo de 75 % de éstos en que deben tomarse medidas más estrictas con los alumnos

conflictivos, acuerdo que es mayor en escuelas públicas y en contextos bajos -dos categorías con intersección-, en alumnos ‘buenos’ y en alumnos con mucho apoyo familiar. Con todo, la medida más frecuente aplicada por los directores en el ciclo escolar 2004-2005 es ‘sanciones directas de la dirección’ y le sigue ‘sanciones directas aplicadas por el profesorado’.

Si tienen problemas de convivencia, la acción más frecuente de los alumnos es hablar con amigos o amigas (30.3 %) o con algún miembro de la familia (26.1 %) y poco con el profesor (7.1 %) y la ayuda proviene generalmente de la familia, del amigo/a o de un profesor, en orden decreciente. Si, como arriba se afirmó, los maestros no están enterados plenamente de los problemas y actúan con parcialidad, no son objeto de confianza.

Los alumnos de tercero recurren más a amigos/as y los de primero a la familia o algún profesor, pero un porcentaje no despreciable (7.2 %) no habla con nadie, hecho que representa una necesidad específica. En suma, la escuela y el profesorado ayudan poco y son poco buscados y a medida que crece el apoyo familiar se recurre más a alguno de sus miembros, opción que resulta lógica.

En contraparte, si ocurren problemas continuamente con algún compañero/a, el 32.2 % de los alumnos dice que interviene para detener la situación si es su amigo/a y 21.8 % lo hace aunque no sea tal; el 27.3 % informa a algún adulto, ya sea profesor o familiar, pero 13.6 % no hace nada y el porcentaje es mayor si el alumno es malo o flojo; no le importan los demás.

Programas de acción de otros países para abordar la violencia escolar

Centros de Actividades Juveniles

En Córdoba, Argentina se han instaurado Centros de Actividades Juveniles (CAJ, 2006). Son un ámbito de la escuela cuyo objetivo es mejorar su acción educativa, a través de la oferta de un conjunto de actividades que brinden a los jóvenes, además de un espacio de contención, oportunidades de desarrollo personal y social y que respondan de manera eficiente a sus necesidades y aspiraciones culturales, sociales,

recreativas, deportivas y artístico-expresivas. Las actividades del Centro integran y complementan las funciones educativas de las escuelas secundarias ampliando el horizonte formativo de los alumnos. Supone la creación de condiciones institucionales (espacio, tiempos, recursos) que permitan la realización en las escuelas de dichas iniciativas.

Principios:

- Tiende a ampliar el Horizonte formativo de los jóvenes y la oferta educativa de las escuelas, integrando la educación formal y no formal.
- Se basa en el uso de tiempo libre y voluntario de los participantes.
- Se sustenta en el uso y en la construcción de un tiempo libre creativo, no consumista, ni manipulador.
- Visualiza a los jóvenes como sujetos y no objetos de las actividades.
- Atiende a las expectativas adolescentes de contar con marcos sociales de referencia y de pertenece por medio del encuentro entre grupos de pares.
- Promueve la asunción progresiva, de responsabilidades en la organización, conducción y gestión de los centros por parte de los jóvenes.

Objetivos:

Los Centros de Actividades Juveniles forman parte de la escuela donde se desarrollan y sus objetivos también se vinculan a los principales problemas de la misma, y por lo tanto constituyen un importante aporte pedagógico, pero concebidos, dinamizados, gestionados de una manera diferente.

- Contribuir a mejorar los índices de retención escolar.
- Lograr niveles de crecimiento de participación de los jóvenes.
- Favorecer vías diferentes de aprendizaje.
- Mejorar las relaciones de convivencia en la institución y entre sus actores.
- Detectar, prevenir, orientar sobre dificultades y conflictos de los jóvenes.
- Formar para el desarrollo de sujetos de derecho y acción responsable.

- Trabajar valores como: convivencia tolerancia, igualdad de género, respeto a otras culturas, etc.
- Constituir un espacio de inclusión de los jóvenes en un ámbito que contemple sus intereses y necesidades y que desarrolle su capacidad de gestión.

Tipo de actividades

Las actividades que se desarrollan pueden ser artísticas, deportivas, de voluntariado social o medioambiental, cursos o actividades de interés general o actividades de apoyo escolar, formación de liderazgos, etc. cuyos requisitos serán la pertinencia y relevancia que se derivan del diagnóstico y de las consultas periódicas que se realizarán para evaluarlas, por parte de las autoridades provinciales. Las actividades que se desarrollen deberán enmarcarse en las expectativas, intereses y aspiraciones de los jóvenes, en función del diagnóstico inicial, las consultas periódicas y la pertinencia y relevancia que el Grupo de Gestión establezca.

El CAJ, es organizado por un equipo de gestión compuesto por su coordinador, docentes y nuevos protagonistas principales, que son los jóvenes adolescentes involucrados directamente en la toma de decisiones referentes al funcionamiento y selección de talleres.

El Equipo de Gestión (EG) se conforma con jóvenes que deberán cumplir un rol muy importante dentro del Centro de Actividades Juveniles. Representan, cada uno de los miembros, a un grupo de pares, el cual será influenciado por el líder y viceversa. El liderazgo es muy importante ya que ayuda a conducir y movilizar a otras personas en una determinada dirección.

Dentro del EG las funciones que deben cumplir los integrantes son:

- *Orientar en el camino.* Identificar un objetivo que se quiere y debe alcanzar. Muestra de las estrategias necesarias y los caminos posibles para lograr la realización del o de los objetivos.

- *Coordinar a las personas y desarrollar equipos.* Contribuye al desarrollo de los colaboradores, genera confianza en las personas y entre ellos.
- *Motivar e inspirar.* Debe lograr que se satisfagan las distintas y variadas actividades necesarias de sus colaboradores, debe conservar la energía que mantiene a las personas en continuo movimiento hacia la visión establecida, interesarlos permanentemente a pesar de las barreras que puedan ponerse en el camino.

El EG tiene tareas específicas y constantes para el buen funcionamiento del Centro, algunas se mencionan a continuación:

- Detección de expectativas e interés de los compañeros y jóvenes escolarizados y no escolarizados.
- Organización, clasificación de la información recolectada.
- Convocatoria a miembros de la comunidad a proponer planes para el C.A.J.
- Solicitar información permanente sobre los aspectos positivos y negativos de las experiencias que se realizan (ser un preguntador).
- Ser vocero efectivo de lo observado en el C.A.J.
- Convocatoria a participar de los talleres a los alumnos.
- Sondeo y presentación de los proyectos ofrecidos.
- Cuidar la simultaneidad y diversidad de las actividades propuestas.
- Comunicar adecuadamente a la comunidad en general acerca de los proyectos que se llevan adelante en el C.A.J.
- Promover actividades expresivas y de voluntariado social.
- Articular las actividades del C.A.J. con organismos ya existentes en la escuela.
- Construir pautas de trabajo del Equipo de Gestión.

Dentro de las principales funciones del EG es la de gestionar el Centro de Actividades Juveniles, por medio de: Planificar, organizar, dirigir y evaluar.

Moreno (1998), habla de una respuesta más «especializada», a los programas para enfrentar el problema de comportamiento antisocial. Son programas, elaborados por

expertos, y que se aplican en centros educativos españoles desde hace años. Rescata cuatro que han sido evaluados y se ha corroborado su eficacia.

“Programa de Desarrollo Social y Afectivo en el aula (Trianes, 1995; Trianes y Muñoz, 1994, 1997). Ha sido aplicado en varias escuelas de Málaga; se compone de tres módulos que se desarrollan en el aula. Sus objetivos son: La construcción de un estilo de pensamiento para la resolución no agresiva de problemas; una perspectiva moral en la evaluación ante y postreflexiva de una conducta dada; la práctica y el aprendizaje de la negociación, la respuesta asertiva y la prosocialidad (apoyo y cooperación) en distintas situaciones posibles; el desarrollo de la tolerancia hacia las diferencias personales y la responsabilidad social; el aprendizaje de procedimientos democráticos de confrontación verbal, y la muestra de respeto y de aceptación hacia las decisiones tomadas por la mayoría.

Programa para promover la tolerancia a la diversidad en ambientes étnicamente heterogéneos (Díaz-Aguado, 1992, y Díaz-Aguado y Royo, 1995). Los elementos principales de este programa son: Aprendizaje cooperativo con miembros de otros grupos étnicos; discusión y representación de conflictos étnicos con objeto de fomentar la adecuada comprensión de las diferencias culturales y étnicas, desarrollando empatía hacia gentes o grupos que sufren el prejuicio racial, así como habilidades que capaciten a los alumnos para resolver conflictos causados por la diversidad étnica; a través de la comunicación interpersonal, el diseño de situaciones y materiales que incrementen el aprendizaje significativo, conectando las actividades escolares con las que a diario llevan a cabo fuera de la escuela los alumnos desaventajados socioculturalmente, favoreciendo así actitudes y procesos cognitivos contrarios al prejuicio racial.

Programa para fomentar el desarrollo moral a través del incremento de la reflexividad (Gargallo, 1996). En apariencia aún más especializada que los dos anteriores, este programa pretende incrementar la reflexividad de los estudiantes, y el consiguiente descenso de la impulsividad, desde el convencimiento de que existe una relación positiva entre reflexividad y desarrollo moral. El programa incluye una amplia variedad

de estrategias cognitivas con las que trabajar en clase con los alumnos. Para la evaluación de este programa se utilizó un diseño cuasi experimental: se encontraron diferencias significativas entre los grupos experimental y de control, tanto en el incremento de la reflexividad como en el nivel de desarrollo moral; también se observó un progreso notable en el desarrollo moral de los sujetos del grupo experimental al comparar los resultados del pretest y del postest.

Programa para mejorar el comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas (Pérez, 1996). Este programa se centra en el aprendizaje de reglas de comportamiento tanto en el centro escolar como en el contexto específico del aula; pretende fomentar la participación del alumnado en la organización de la vida del aula a través de su implicación activa en la construcción de normas de comportamiento. El programa consta de tres fases: análisis de las normas implícitas y explícitas que regulan la vida del aula; construcción de un conjunto de normas y seguimiento de las mismas por medio de la participación democrática de los alumnos; y la implantación del conjunto de normas junto con los procedimientos para asegurar su cumplimiento (en Moreno, 1998).

CAPÍTULO 2

PROYECTOS PARA LA MEJORA DE LA CONFLICTIVIDAD ESCOLAR

Una alternativa eficaz que se han encontrado para afrontar la problemática escolar de la conflictividad y violencia en las escuelas es el modelo de intervención denominado *Whole policy* o programas de política global, que suponen “que tanto el análisis de la problemática como la intervención que se propone parten de un punto de vista global que implica a toda la comunidad, a cada uno de los miembros que en ella conviven y a las relaciones que se establecen entre ellos” (en Ortega y Mora- Merchán, 2005, p. 37).

Los siguientes programas son descritos por Ortega- Rivera, del Rey, Genebrat y Sánchez (2005), como programas españoles que contienen elementos del modelo *Whole policy*, que de acuerdo con Smith, son aquellos que están teniendo mayor éxito en la lucha contra la conflictividad y la violencia escolar.

Dadas las situaciones de que se presentan dentro de la escuela, específicamente para el maltrato entre escolares, y a través de los análisis de estas situaciones que se han hecho por medio del estado del conocimiento y de las investigaciones propias que se han aplicado, es necesario aplicar propuestas de las personas que han avanzado al respecto. Así, el presente trabajo rescata los siguientes programas de intervención para la mejora de la conflictividad escolar. A continuación presentamos las propuestas originales de los autores, por lo que haremos una síntesis de los componentes y presupuestos básicos de cada uno de ellos. La relevancia de este capítulo es analizar las sugerencias que existen para abordar situaciones de conflictos entre escolares.

Los programas que serán descritos son:

1. Modelo integrado de mejora de la convivencia.
2. Proyecto Sevilla Anti- Violencia Escolar (SAVE).
3. Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar.
4. Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Modelo de intervención.

5. Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia.

Después será descrito un programa mexicano titulado:

6. Contra la violencia eduquemos para la paz. Por tí, por mí y por todo el mundo

Y al final de este capítulo, se propone un diseño de un sitio Web educativo en la modalidad de Webquest, el cual está enfocado a la prevención y detección de situaciones de maltrato entre escolares de educación secundaria.

2.1. Modelo integrado de mejora de la convivencia

En primer lugar abordaremos el “**Modelo integrado de mejora de la convivencia**” creado por Torrego y colaboradores (2007 p.p. 11 -23), resumiremos la información que sustenta este programa. Los fundamentos se encuentran en el campo de la mejora de la escuela como en el del currículo y de la organización escolar. Esta propuesta educativa tiene las siguientes características:

- Creación de nuevas estructuras organizativas (inserción del equipo de mediación y tratamiento de conflictos).
- Replantear los procesos de elaboración democrática y participativa de las normas de convivencia.
- Revisar el marco curricular y organizativo de la escuela para potenciar su carácter inclusivo y democrático.
- Mayor implicación de las administraciones locales en la vida escolar.

La presente propuesta ha ido evolucionando, en una primera instancia fue un Programa de Mediación de Conflictos que se desarrolló en la comunidad madrileña entre los años 1998 y 1999, sobre el que se hicieron evaluaciones y se retomó la experiencia acumulada en su desarrollo dando paso así al Proyecto de Mediación y Tratamiento de

Conflictos de convivencia desde un Modelo Integrado, los cambios que se hacen de un programa a otro consisten en el enriquecimiento de su contenido y enfoque. En éste se promueve la configuración de una nueva estructura al servicio de la promoción de la convivencia en la escuela que asuma las tareas de mediación, puede ser denominada como *equipo de mediación y tratamiento de conflictos, departamento de mejora de la convivencia*. El nombre no es tan relevante, lo es que esta estructura esté legitimizada por la escuela y además de su función de mediar en conflictos coordine las iniciativas que apoyen la mejora de la convivencia, como son la elaboración democrática de las normas en la escuela y la introducción de un marco protector centrado en la mejora de los procesos organizativos y de desarrollo curricular de la escuela.

A continuación señalamos las aportaciones y propuestas que han sido resultado de la investigación evaluativa y que han derivado en el enriquecimiento del actual Proyecto de Mediación y Tratamiento de Conflictos desde un Modelo integrado y que son:

1. Ampliación del potencial de intervención del equipo de mediación hasta convertirse en un equipo polivalente que se ha denominado “equipo de mediación y tratamiento de conflictos” que se ha dedicado a la promoción de la convivencia de la escuela, por medio del desarrollo de un conjunto de funciones más amplias y diversas: creación de una red de alumnos-ayudantes; apoyo a la acción tutorial en aspectos relativos a las normas de convivencia; dinamización de círculos de convivencia; de la junta de delegados de la escuela; realización de estudios y encuestas sobre temas relativos a la situación de la convivencia de las escuelas (estudio de situaciones de acoso y maltrato entre iguales en la escuela); evaluación de programas de mejora de la convivencia; formación de nuevos alumnos mediadores y ayudantes; evaluación del clima de convivencia de la escuela; colaboración en la escuela de madres y padres del centro; organización de una red de profesores coordinadores/observadores de la convivencia por niveles; gestión de campañas orientadas a la mejora de la convivencia.
2. Dotar de una mayor presencia y centralidad este tipo de estructuras en la organización escolar, con la finalidad de evitar el carácter marginal con el que

pueden surgir. Esto implica realizar un esfuerzo por articular dentro del centro la existencia de una nueva estructura dedicada a la promoción de la convivencia y el tratamiento de conflictos desde una perspectiva pacífica. Un buen modo de ubicar esta estructura supone conectarla con otras estructuras organizativas que hasta este momento se estaban dedicando a la gestión de la convivencia. Por lo tanto puede colaborar en las tareas de gestión de la convivencia con el equipo directivo, y de modo más específico con la jefatura de estudios, aportando su potencial transformador de los conflictos desde un espacio diferente, imparcial y no investido de autoridad. Establece una relación de colaboración con la comisión de convivencia del consejo escolar, a la que sirve de herramienta especializada en relación con la promoción de la convivencia y la resolución de conflictos a través del diálogo. Mantiene una conexión permanente con el departamento o equipo de orientación debido a que este desarrolla su tarea en un espacio institucional muy relevante en el centro, y desde este lugar es habitual coordinar y apoyar el ámbito de la acción tutorial del centro, debido a que los tutores han de estar muy atentos al clima afectivo y emocional de los grupos, y en el caso de que se produzcan conflictos, podrán derivar los casos para su estudio e intervención al equipo de mediación y tratamiento de conflictos.

3. Articular una respuesta de esta magnitud exigirá también que esta nueva estructura se encuentre legitimada a través de la incorporación de su funcionamiento en los documentos institucionales de la escuela que hacen referencia a la convivencia; este es el caso de la inserción de su sentido y funciones en el reglamento del régimen interior de la escuela (RRI) e igualmente el recoger su actividad en el plan de convivencia de la escuela que debería incorporarse al proyecto educativo del centro.
4. Está implícita en la propuesta un intento de promover la colaboración en la resolución de conflictos. Esta nueva unidad organizativa incorpora a miembros pertenecientes a distintos sectores de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, padres y madres. Por lo tanto, se hace imprescindible una coordinación y participación de estos mismos colectivos: claustro, asociación de madres y padres

y junta de delegados que, en la mayoría de las escuelas, carece de competencias en este aspecto.

5. Es importante que el equipo de mediación y tratamiento de conflictos realice un esfuerzo tanto en la dirección de mantener su funcionamiento como en diseñar estrategias de difusión en información: elaboración de folletos explicativos, carteles y trípticos; información en tutorías, información al claustro y a la comisión de coordinación pedagógica; incorporación del funcionamiento de mediación y tratamiento de conflictos el reglamento de régimen interior; inserción de información sobre su funcionamiento en la agenda escolar; información en las reuniones con madres y padres y junta de delegados de alumnos; utilización de canales de comunicación con el equipo, como el buzón de sugerencias.
6. Entre los grandes retos que resaltan en las conclusiones de la investigación evaluativa, se insiste especialmente en el necesario carácter colaborativo en la resolución de conflictos. Por esta razón se observa la necesidad de aumentar el número de personal no docente y de familiares de alumnos que formen parte del equipo de mediación. Este equipo es consciente de que una respuesta adecuada a una cuestión tan compleja, como es la que afecta la convivencia exige un abordaje cooperativo que incorpore las reflexiones y propuestas de los distintos protagonistas: padres, profesores y alumnos. Se trata de que cada uno, desde sus posiciones y percepciones, trate de construir un proyecto común que favorezca la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa.
7. Otra de las aportaciones de la evaluación fue poder aprovechar la experiencia de las escuelas pioneras en el proyecto a modo de ejemplo de buenas prácticas de mejora de la convivencia. El inicio del proyecto en otras escuelas se facilita en la medida que se cuenta con el respaldo y la ejemplificación de esas buenas prácticas.

Esta propuesta de intervención plantea que el tipo de convivencia pacífica que se ha de promover en las escuelas es aquella que reconozca la existencia del conflicto y, por tanto, su mejor expresión será el resultado de abordarlo adecuadamente. Los conflictos son descritos como “algo natural que no tiene necesariamente que desembocar en una respuesta violenta”, así el conflicto puede resolverse pacíficamente sin que se haga

presente la violencia y cuando se hace presente esta última es labor de la escuela establecer mecanismos para reconducirlos y transformarlos desde una óptica de paz y justicia, en donde estas son entendidas como “el resultado de un procesos activo y comprometido con el respeto a la dignidad de las personas y la restauración de la justicia a la hora de resolver los conflictos” (Torrego y cols. 2007, p.p. 19- 20).

El objetivo de este modelo es la promoción de la convivencia, por lo que se trabaja en dos planos: el del conflicto y su transformación y el de la potenciación de las relaciones personales positivas.

La propuesta de Torrego es lograr “la revinculación”, que implica “favorecer una vinculación efectiva de los alumnos con la escuela, todo ello con la seguridad de que una persona que se vincula a algo o a alguien tiende a no dañarlo”, y esto es algo que los agresores no hacen con la víctima, porque desde la desvinculación que hay entre ellos, el que agrede daña al alumno que elige como víctima (ob. cit., 2007, p. 14).

Una aportación de Moreno (1998), que nos debe hacer reflexionar acerca de la escuela, dados los problemas que se están presentando en ésta sobre convivencia, es que “nos estamos jugando” si la escuela puede continuar siendo un instrumento de cohesión social y de integración democrática de los ciudadanos y sobre este comentario consideramos que es fundamental reiterar que en la escuela se debe contribuir para superar este desafío que representa dicho reto, por lo que se debe afianzar el carácter inclusivo de las escuelas y específicamente en el maltrato entre iguales, se está haciendo todo lo contrario al excluir a aquel o aquellos alumnos a los que un determinado grupo de alumnos deciden hacer a un lado (en Torrego 2007, p. 13).

2.2. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar

El siguiente programa fue coordinado por Rosario Ortega, quien en un artículo en red [www.educacionenvalores.or, 2005], resume los componentes del **Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar** (SAVE, 1997), el cual es un programa de prevención de la

violencia, que se aplicó en primaria y secundaria. Cabe señalar que Ortega es una autora ha realizado varios trabajos para abordar la convivencia escolar, ya que plantea que la educación de la convivencia es la vía de afrontamiento que más se ha caracterizado en diferentes escuelas, para mejorar el clima de relaciones sociales en las escuelas para paliar la conflictividad y la violencia escolar. Esta propuesta es un amplio programa de intervención que se implementó durante tres años académicos, fue evaluado con resultados positivos en la reducción de la victimización, no así en la reducción de conductas agresivas. En este trabajo la coordinadora habla de los aprendizajes que adquirieron durante su puesta en práctica, por lo que trabajar desde una perspectiva ecológica, global y comunitaria, en donde lo interesante es que se busca implicar a todos los miembros de la comunidad educativa desde los alumnos hasta el personal administrativo.

La convivencia desde el marco de este programa significa la acción de vivir comúnmente juntos, que además implica matices más o menos pro-sociales para lograr una buena práctica escolar, para lo que recuperan el significado desde este término desde el contexto del habla popular, el socio- jurídico y el psicoeducativo.

La relevancia de este programa, es que centra su atención en un principio pedagógico que se ha encomendado a la educación que es el aprender a vivir con los otros. La finalidad del programa es ayudar a los escolares a construirse una mentalidad democrática y unos hábitos de respeto comunes.

Los objetivos de este programa se encaminaron a:

- Prevenir la violencia interpersonal y el acoso entre escolares y a mejorar el clima de relaciones interpersonales en las escuelas a partir de un modelo global e integrado de la convivencia.

Principios teóricos:

- Plano de enseñanza- aprendizaje y el plano de las relaciones interpersonales. Una concepción *ecológica*, en donde las innovaciones no fueron más allá de lo que cada escuela y equipo docente decidía y *sistémica*, se incluyó el trabajo innovador en

cada uno de los microsistemas de relaciones interpersonales: docentes entre sí, alumnado, alumnado- docentes, escuela, familia, barrio.

- Se partió de la premisa de que el aprendizaje es un proceso complejo de interacción formativa que se soporta sobre una red de relaciones en la que se distinguen microsistemas concretos articulados entre sí.

Se planearon líneas de trabajo para cubrir todos los factores de incidencia en el problema de los malos tratos, las cuales se ejecutaron de manera simultánea, con el fin de ir sensibilizando e informando a escolares, docentes, familias y sociedad en general.

Línea 1 o de *sensibilización*: a través de folletos, pegatinas, trípticos y pequeños cuadernos informativos dirigidos al alumnado, docentes, familias y sociedad en general, en donde se les informa en un lenguaje sencillo y claro sobre los riesgos de la violencia escolar, la necesidad de luchar contra ella y la mejor forma de hacerlo.

Línea 2 o de la *atención directa a víctimas del maltrato: el teléfono amigo*. Se realizaba a través de un número telefónico gratuito en donde psicólogos/as especializados/as daba respuesta inmediata a cualquier alumno, docente o familiar que hacía uso de este servicio.

Línea 3 o de *la formación del profesorado*: se impartieron seminarios sobre cómo prevenir la violencia a partir de la mejora de la convivencia escolar; en algunas ocasiones los seminarios, cursos y talleres dieron lugar a pequeños proyectos de investigación e innovación educativa de la escuela que resultaban en una formación permanente de los docentes.

Línea 4 o de *la producción de materiales curriculares*: Se distribuyó el paquete curricular que se titula “Convivencia escolar: qué es y cómo abordarla”, en el que se busca que a partir de la mejora de la convivencia se prevenga la violencia.

Línea 5 o de la *investigación*, la cual fue la primera línea en donde se recopilaron datos del nivel de violencia escolar en escuelas de Andalucía: Con esos datos se establecieron las prioridades de las que se desprendieron las cuatro líneas anteriores.

Ortega 2005, señala ventajas que este programa obtuvo:

- Puso en práctica un modelo ecológico que abordó la violencia escolar por vías directas e indirectas, de tal modo que se elevó el nivel de sensibilidad de la cultura escolar hacia la convivencia.
- La Consejería de Educación y Ciencia por medio de una de las direcciones a su cargo sin dar por terminado el ANDAVE, se estableció una nueva y más amplia propuesta titulada Plan Andaluz para la Cultura de Paz y No violencia.

2.3. Programa de Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar

Una tercera propuesta es la de Mireia Uranga (2007, p.p. 145- 154) del Centro de Investigación por la Paz Gernika (Gogoratuz), quien es la autora del programa **“Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar”**.

Este modelo de resolución de conflictos se enmarca dentro de una Pedagogía de paz positiva (Pedagogía pacífica), cuyos principios se encaminan a eliminar los factores de violencia de la educación y a fomentar el uso del diálogo, el aprendizaje cooperativo, solución de problemas, afirmación, establecimiento de normas y fronteras en un marco de democracia participativa, apertura y empatía, comprensión y manejo de agresividad y de la violencia, promoción de modos de confrontación no violentos, la resolución de un conflicto debe residir esencialmente en partes directamente involucradas en el mismo. Se transmite por medio de cursos sobre tratamiento de conflictos dirigido a docentes y alumnos. Se busca evitar métodos disciplinarios arbitrarios, ya que este tipo de procedimientos consigue que el comportamiento no se repita por miedo a las

represalias, lo que deja de lado el proceso de comprensión y de interiorización de lo sucedido y de sus consecuencias a nivel individual y grupal.

Se promueve la tarea de ofrecer otros modelos y crear las oportunidades para poder ponerlas en práctica en la vida diaria y aprender de la experiencia propia, ya que especialmente los medios visuales de manera directa o indirecta enaltecen las virtudes de la violencia en donde nos muestran modelos de comportamiento ante el conflicto que se caracteriza por la rapidez y la contundencia.

Los fundamentos teóricos de este programa se explican a continuación:

Negociación y mediación

Se parte de la idea que los adolescentes se encuentran en la etapa de operaciones formales en donde se adquieren nuevas capacidades cognitivas propias de este estadio. Retoman a Alan J. Markwood (1988), para relacionar estas nuevas capacidades con la negociación de acuerdo con las siguientes premisas:

- El estudio de la práctica de la negociación es una forma de estimular el desarrollo cognitivo. Si una persona responde al conflicto imponiéndose o huyendo, cabe poco estímulo cognitivo. Si el mismo conflicto se mira como una oportunidad para un proceso de búsqueda conjunta de soluciones y de negociación, se convierte en una interacción que estimula la reflexión.
- Un adolescente empieza a comprender la complejidad de los hechos y puede explorar un conflicto en lugar de apresurarse a obtener una conclusión como ocurre en los primeros años.
- También el desarrollo moral requiere ser estimulado. Cuando utilizamos la técnica de negociación o de mediación en la escuela se activa y se expande el razonamiento moral y estimulamos el paso de un estadio moral egocéntrico a consideraciones éticas grupales.
- Cada adolescente necesita equilibrar un creciente sentimiento de identidad personal con la cooperación necesaria para ser aceptado como parte del grupo. Esta

creciente individualidad se expresa en gustos y deseos cada vez más personales, choca con las normas y la autoridad que encuentra tanto en la escuela como en la casa. En este contexto todo adolescente debería tener acceso a entrenarse en habilidades para el conflicto, en negociación y mediación. De otro modo sus alternativas quedan reducidas a una resignación pasiva o a un enfrentamiento desafiante (en Casamayor 2007, p.p. 147- 148).

Negociación colaborativa

En este tipo de negociación ambas partes buscan juntas una solución que satisfaga lo más posible a cada una de ellas.

Primer paso. Consiste en explorar conjuntamente las preocupaciones y aspiraciones de cada parte. Si el conflicto se resuelve debido a la mejora de comunicación y la corrección del malentendido, se entiende que se queda en este estadio, de lo contrario se da pie al siguiente paso.

Segundo paso. Cada parte intenta identificar y crear los modos en que los intereses de cada parte pueden satisfacerse con un coste mínimo o nulo para la otra parte. En este nivel se requiere la distinción entre los términos de posiciones e intereses. Por *posición* se entiende aquello que cada parte reclama en una situación de conflicto; por otro lado *interés* es la preocupación o deseo que subyace a esa petición. Ésta se considera positiva cuando las partes mantienen una relación continuada y desean que siga así.

Negociación competitiva

Esta negociación busca conseguir la máxima ganancia para una persona a cualquier precio para la otra. La estrategia básica de un negociador competitivo es defender su propia posición, en donde parte de las estrategias consiste en que las demandas iniciales exceden ampliamente las expectativas reales del negociador.

El enfoque de esta negociación es más simple y más práctico en situaciones en las que un proceso colaborativo no es posible ya sea por límites de tiempo, o bien, por falta de interés de una o ambas partes.

El problema de este tipo de negociación es que tiende a provocar una respuesta y una escalada del conflicto más que su resolución. Además puede aumentar la molestia existente entre las partes y el costo de esta molestia acumulada puede sobrepasar en mucho el beneficio obtenido con una pequeña transacción. Por ello resaltan la importancia de cuál es el Mejor Alternativa a un Acuerdo Negociado [MAAN] de cada parte.

Mediación

Este proceso es una extensión de la negociación. Aquí se introduce la figura del mediador o equipo mediador quien representa una tercera parte neutral que facilita el proceso de negociación, deja a las partes la responsabilidad de definir el conflicto y de acordar una solución. Algunas de las ventajas del mediador es que neutraliza en gran medida los comportamientos agresivos, es testigo de los compromisos y ayuda a evaluar si se cumplen o no, si el testigo es neutral, normalmente tendrá mayor credibilidad que la parte en conflicto. Es símbolo de la defensa del interés del grupo por resolver los conflictos de una forma que haga perdurables las relaciones y no perturben la armonía en conjunto, es portador de atributos que las partes en conflicto asumen cuando no son presa de la molestia: no despreciar, escuchar, dialogar, intentar buscar soluciones.

Para esta propuesta de mediación se basan en el esquema de mediación de Jonh Paul Lederach (1994), que se desarrolla de acuerdo a las siguientes fases:

Entrada

Para esta fase da respuesta a dos preguntas, la primera es ¿Quién? y la segunda ¿Cómo? Para dar respuesta a la primera interrogante se explica que para esta propuesta se considera que es importante que el equipo mediador no esté directamente involucrado en el conflicto, ya que esto haría que tuviera un implicación emocional hacia el asunto. También es relevante que conozca los tipos de conflictos, el mundo y el tipo de vivencias de las partes en conflicto, lo que de esta manera se traduce en el equilibrio de la neutralidad y la confianza. Es importante que el equipo de mediación decida cuáles son las personas más indicadas para mediar el conflicto en cuestión.

Respecto a la segunda interrogante ¿Cómo llegan los casos al equipo de mediación y cómo abordarlos? Los casos llegan de maneras diversas, lo rescatable es que cuando las partes han decidido participar en el proceso de mediación, debe buscarse un lugar en donde las partes perciben un espacio como libre de poder en el que la interacción debe ser a nivel personal. Así el docente se quita la camiseta de autoridad para dialogar con el alumno, de persona a persona con opiniones, preocupaciones, necesidades y aspiraciones personales igualmente respetables. Se indica que no es recomendable mediar el conflicto en el mismo lugar en que se ha producido y esto tiene un fundamento psicológico, ya que el cambio de escenario también genera un distanciamiento emocional.

El mediador debe estar atento respecto a si es necesario mediar en el mismo momento del conflicto o bien, dejar pasar un tiempo que calme las emociones y permita ver, a cada parte, con más serenidad lo sucedido.

También es importante si se trabaja con ambas partes reunidas o por separado; esto dependerá de la disposición a dialogar en las partes, si no la hay el proceso mediador o los mediadores van de un lado a otro sin que se vean las partes hasta el final del proceso. Esto puede ser muy importante si el mediador crea empatía y va transmitiendo

mensajes que no quieran escuchar de la otra parte. El mediador o mediadores es facilitador del proceso de encuentro tanto a nivel físico, emocional y mental.

Cuéntame

En esta fase cada una de la partes expone su perspectiva y expresa sus sentimientos. La labor del mediador es: crear el ambiente para que las personas puedan profundizar sobre su perspectiva; controlar el intercambio de mensajes de las partes; escuchar atentamente cuáles son las preocupaciones y sentimientos de cada uno; dejarles el tiempo suficiente para que se expresen en presencia de la otra parte; estar atentos al contenido y la relación del mismo, es decir ante un conflicto el mediador debe de encontrar cuál es la relación que subyace al hecho.

Situarnos

En esta fase se debe identificar en qué consiste el conflicto a partir de la confusión. En este punto se buscan puntos en común, que deben ser tratados primero, así como aquellos temas fáciles para crear confianza en el proceso y mantener el interés de ambas partes.

Ambas partes deben escuchar y ver claramente cuál es la versión del otro, con el propósito de encontrar soluciones, lo relevante es concretar cuáles son los puntos que pueden desbloquear el conflicto para avanzar hacia un entendimiento y acuerdo.

En cuanto al lenguaje es importante pasar del “yo/tú” a “nosotros”, de “tú eres el problema” a “compartimos un problema”.

Arreglar

La solución está en las manos de las personas en conflicto.

El equipo mediador no emite juicios, facilita el proceso de clarificar en qué consiste el problema y en buscar vías de solución.

Si el problema principal se da en la relación hay que buscar puntos de entendimiento, por lo que se deja mucho espacio para que se desahoguen, pero si es de contenido conviene negociar sobre puntos concretos.

Se realiza una lluvia de ideas acerca de las diferentes maneras de solucionar el problema que ambas partes propongan, en donde es importante que quede claro qué le pide una parte a la otra, así como qué está dispuesta a hacer cada parte y de cada una de estas ideas se construye un acuerdo.

Acuerdo

De los compromisos conseguidos de cada una de las partes implicadas construimos un acuerdo escrito y con las siguientes características:

- Equilibrado. Ambas partes se deben comprometer en algún aspecto de manera equilibrada que no necesariamente debe ser de manera simétrica.
- Realista. El equipo mediador debe promover la reflexión sobre acuerdos realistas así como la posibilidad de cumplirlos, con el fin de evitar acuerdos sin sentido.
- Específico y claro. Es conveniente que se logren ambas características.
- Escrito en un lenguaje neutral. En donde no se haga juicios de ninguna de las personas involucradas.

También se debe contemplar las consecuencias que tendrá el incumplimiento de acuerdos por alguna de las personas inmersas, así como si es necesario evaluar el proceso posteriormente, pero se acote que si el conflicto tiene muchos puntos y su cumplimiento no es fácil, es recomendable volver a reunirse una o varias veces hasta que el problema quede resuelto y la solución sea sostenible.

Se promueve bajo este programa una serie de habilidades para la mediación que apoyan la aproximación a cualquier conflicto, las cuales son: escucha activa; paciencia; hablar en “yo”(el mediador debe promover que las personas en conflicto a que hablen de lo que piensan y sienten en lugar de acusar a la otra persona); creatividad (en la medida que se baja la guardia de la racionalidad y permitimos que surja todo tipo de ideas el canal de la creatividad se abre para ofrecer soluciones); replantear asuntos (de tal manera que se deje más espacio de acuerdos).

Se tienen las siguientes consideraciones:

- Los mediadores son del mismo nivel que las personas en disputa: entre alumnos median alumnos, entre profesorado y alumnado media un profesor y un alumno.
- La participación es absolutamente voluntaria para ambas partes.
- Las partes pueden elegir al equipo mediador y si no es así debe aceptarlo.
- Todo lo que se diga durante la sesión de mediación es absolutamente confidencial.
- La solución no la da el equipo mediador sino las personas involucradas (en Casamayor, 2007, p.p. 145- 154).

2.4. Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Modelo de intervención

Otro programa es el de “**Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Modelo de intervención**” creado por Isabel Fernández 2007, se contemplan cinco apartados o ámbitos de actuación, los cuales se pueden abordar de forma total (nivel ideal), parcial o de forma aislada. Se basa en la puesta en práctica de estrategias preventivas de conflictos, en donde es de suma importancia involucrar a la comunidad educativa: profesores, alumnos y familias.

Los ámbitos de actuación de este programa son cinco los cuales se describen a continuación:

Concienciación

El primer nivel y elemento esencial para abordar los problemas de convivencia es la “concienciación”, ya que expresar que “tenemos problemas”, es un paso esencial para empezar a abordarlo. El segundo paso sería “tenemos que abordarlos”, y un tercero “la convivencia es una tarea común”. Dicho proceso de comprensión, exige asimilar que los problemas de aula, suponen una responsabilidad compartida que empiezan por el profesor que los tiene y continúa con el apoyo de los demás, este nivel es denominado por Fernández, como “pensar juntos”, teniendo dos propuestas claras de acción, las cuales son:

- A. Recogida objetiva de datos, registro de incidentes, inventario de dónde hay que intervenir.
- B. Propuesta de creación de normas de forma compartida. Creación de un “ethos” de responsabilidad común para favorecer el clima escolar positivo.

Aproximación curricular

El segundo ámbito de actuación, es el denominado “aproximación curricular”, el cual supone incluir de forma intencionada dentro del proyecto curricular y programaciones de áreas los temas relacionados con el desarrollo socio- personal. Esto es, explicitar el “currículum oculto” como objetivo educativo. Teniendo la tutoría y los procedimientos, un papel importante en clase. No obstante, los contenidos específicos de esta temática suponen de igual forma un reto para el profesorado. En este sentido, la cognición y emoción son elementos esenciales para aprender en el aula.

Atención individualizada

A pesar del buen hacer de los profesores y de las buenas relaciones que se creen dentro de un aula, siempre habrá una serie de alumnos que necesitarán atención individualizada. Al respecto, la atención se centra en el aspecto académico de recuperación de contenidos atrasados, proporcionando clases de apoyo para el fracaso

escolar, ya que apenas existen tratamientos en habilidades sociales a alumnos desfavorecidos, y no es frecuente el tratamiento con psicoterapeutas de alumnos con problemas de conducta grave.

Se considera que mediante la socialización en grupo y la aplicación de medidas sancionadoras en casos de indisciplina, además de atención cuidadosa por parte del profesorado a los alumnos con necesidades y conductas desajustadas, se han de resarcir las dificultades de adaptación social de ciertos niños y niñas. No obstante, no siempre es el caso, ya que cada vez se observa con más claridad la necesidad de tratamientos individuales a cargo de psicólogos/ terapeutas que ayuden y guíen a los alumnos con graves dificultades de comportamiento en el medio escolar.

De igual forma, se contempla que habrá que entender que los problemas de un gran número de casos de alumnos muy disruptivos, agresivos o antisociales tienen un marcado carácter familiar. Por lo que las medidas de atención individualizada tendrán que pasar a los agentes sociales. Asimismo, los asistentes sociales y educadores de calle pueden complementar como una labor educativa de los profesores el atender las necesidades sociales y familiares de los alumnos, con el propósito de darles respuesta a sus problemas. Sin embargo, la escuela no debe, ni puede suplir esas necesidades.

Participación

En este apartado se explica cómo las acciones del aula no son las únicas actividades que se dan en un centro escolar; por lo que la comunidad educativa debe encontrar momentos, excusas y causas para poder estar “conviviendo”. Tales momentos, se verán favorecidos con la creación de actividades de cooperación, de participación, haciendo protagonistas y responsables del proceso, particularmente a los alumnos. Con lo anterior, se crea un sentimiento de pertenencia, de responsabilidad y de identidad personal y social. De igual forma, los sistemas de participación pueden incidir en la institucionalización de actos “actos prosociales”, de ayuda y bienestar de unos con otros, sin caer en amiguismo. Asimismo, la promoción de los actos de voluntariado, su

valoración y status dentro de la escuela pueden mejorar considerablemente la calidad de vida diaria de una escuela. De la misma forma que los festejos, o actividades extraescolares.

Organización

Los aspectos antes referidos, no se pueden dar plenamente si no existe una organización escolar que vertebré y admita que se den cambios, se favorezcan momentos de encuentro, se impulse una revisión de los modos de proceder, etc. Al respecto, la actitud de los directivos, el diseño de horarios y los lugares para llevar a cabo las experiencias son los medios esenciales para poder comenzar a abordar de manera conjunta los problemas de convivencia. También existen aspectos generales de organización, de enorme importancia, como ratio de alumnos, dimensiones de la escuela, diseño arquitectónico, etc.

El progreso de los ámbitos citados, se puede resumir como querer hacer, saber hacer y poder tener las condiciones para hacer. No obstante, abordar todos los ámbitos en su integridad resulta difícil, se puede generar una actitud al tratamiento del conflicto desde la prevención y de forma conjunta. Asimismo, los resultados estarán en constante revisión y cambio, ya que son parte de un proceso, pues como señala Fernández, nada es inmutable, ni siquiera las normas. En sentido, se tienen que cuidar el proceso de trabajo, particularmente la puesta en común, valorando las aportaciones y valía de todos los miembros de la comunidad.

Finalmente, se refiere que un clima positivo y con bajo índice de problemas de disciplina no resultará de una actuación limitada en un solo ámbito de actuación, sino que tras un proceso de años donde se aborden los conflictos escolares desde una dimensión multicausal y con diferentes intervenciones, las probabilidades de una mejora del clima relacional aumenta sustancialmente. Por lo que en el modelo presentado, observan la necesidad de abordar simultáneamente el currículum y su

instrucción, la organización escolar y las relaciones sociales dentro de la escuela (Fernández 2007, p.p.79- 83).

2.5. Programa de Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia

Una quinta propuesta es el “**Programa de Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia**”, es obra de Díaz-Aguado (2004), el cual forma parte de una serie de materiales realizados dentro de una larga serie de investigaciones sobre cómo luchar contra la exclusión, la intolerancia y la violencia desde la educación (Díaz-Aguado, Dir., 1992, 1994, 1996, 2000). El material consta de tres libros y un video. Para los fines de esta investigación citaremos sólo el segundo volumen que aborda programas de prevención de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Como el título hace referencia, se trabaja desde un enfoque preventivo. La metodología de trabajo incluye que en la mayoría de las actividades propuestas se formen grupos cooperativos, equipos heterogéneos para discutir acerca de diferentes contenidos que forman parte del material audiovisual que es propio de este programa.

La concreción del programa en actividades y materiales es presentado en una secuencia de acciones y materiales en la que se aterriza el programa, el cual fue validado a través de un estudio experimental. La mayoría de estas actividades se basan en el trabajo en equipos heterogéneos de aprendizaje. Existen documentos audiovisuales de aplicación en el aula que se utilizan en el programa¹

¹ Para revisar dichos materiales se deben consultar las siguientes ligas:

- Página sobre *Convivencia escolar y prevención de la violencia*, del CNICE:
http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/

- Videoteca Virtual de la Televisión Educativa Iberoamericana, accesible a través de: www.atei.es (Educación en valores y adaptación a la diversidad).

Para poner en práctica la secuencia de actividades que a continuación se describe. Conviene tener en cuenta que los documentos audiovisuales de aplicación en el aula que en ella se utilizan pueden encontrarse en uno de los dos programas publicados con anterioridad:

- 1) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia* (INJUVE, 1996), las Cajas Azules;
- 2) *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad* (Instituto de la Mujer, 2002), la Caja Naranja. Parte de estos documentos puede encontrarse, también, en la página sobre *Convivencia escolar y prevención de la violencia*, del CNICE²

El trabajo de prevención de la violencia entre iguales en la escuela y el ocio está estructurado en seis grandes áreas de contenidos, que se realizan en un mínimo de dieciséis sesiones de trabajo dentro del aula, las cuales son:

Primera área: Democracia es igualdad, en donde, los objetivos por conseguir son:

1. Favorecer el desarrollo de habilidades de comunicación necesarias para la discusión (respetar turnos, expresar opiniones y sentimientos, escuchar con la intención de entender...).
2. Favorecer la conceptualización de la intolerancia como un problema del que todos podemos ser víctimas, de naturaleza destructiva tanto para la persona hacia la que se dirige como para la persona que lo activa, y contra el cual todos podemos y debemos luchar.
3. Identificar prejuicios y estereotipos y generar esquemas de clasificación y razonamiento.
4. Desarrollar esquemas que permitan comprender las diferencias sociales incluyendo conceptos abstractos, planteándose diversas hipótesis explicativas y realizando adecuadamente inferencias causales.

² Para más información consultar la siguiente página: http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/

5. Estimular la empatía hacia las personas y grupos que suelen ser objeto de intolerancia y de violencia de tipo psicológico y verbal alternativo (Ob. Cit., 2004, p.p. 118- 119).

Segunda área: La construcción de los derechos humanos como base de la convivencia, en donde las actividades que se desarrollan en esta fase pretenden desarrollar una red de esquemas (cognitivos, emocionales y conductuales) que permita:

1. Adoptar una perspectiva socio-moral universal, en la que se incluya a toda la humanidad, extendiendo la empatía y solidaridad más allá de los grupos con los que el alumno se identifica, de forma que haga referencia a todo el género humano, y reconociendo la universalidad de derechos y la dignidad de cualquier persona.
2. Comprender la reciprocidad existente entre deberes y derechos y coordinar adecuadamente la relación entre ambos, considerando junto a cada uno de los derechos universales el deber, también universal, de respetarlo.
3. Sensibilizar sobre los frecuentes conflictos entre derechos humanos que la realidad suele plantear; incluyendo, en este sentido, tanto la realidad social y política del contexto en el que se sitúan los jóvenes, como las relaciones que establecen en su vida cotidiana (en la familia, en la escuela y en el ocio).
4. Desarrollar procedimientos de toma de decisiones en situaciones de conflicto moral basados en la reflexión y el diálogo, considerando qué derechos entran en conflicto, cuáles son las posibles soluciones, así como la importancia de cada uno de los derechos implicados y de las violaciones a dichos derechos que cada solución supone (ob. cit., 2004, p. 123).

Tercera área: Favorecer una representación general de la violencia que ayude a combatirla, por lo que la autora puntualiza al respecto lo siguiente:

Las actividades de esta área pretenden desarrollar en los adolescentes una red de esquemas conceptuales, afectivos y conductuales que les ayuden a:

1. Comprender la naturaleza de la violencia, reconociendo que ésta puede producirse en todos los contextos sociales, incluidos las relaciones entre adolescentes (en la escuela y en el ocio), la familia y la pareja, cuáles son las condiciones que incrementan su riesgo o protegen de ella, cómo comienza, cómo evoluciona y el daño que produce a todas las personas que con ella conviven, así como la situación de especial vulnerabilidad en la que se encuentran determinados colectivos, sensibilizando sobre la necesidad de interrumpir activamente dichas situaciones desde sus comienzos, puesto que de lo contrario se hacen cada vez más graves.
2. Desarrollar habilidades alternativas a la violencia, que permitan expresar los conflictos y resolverlos de forma no violenta.
3. Desarrollar habilidades que protejan contra la victimización, para evitar situaciones de riesgo o salir de ellas.
4. Desarrollar la empatía y la solidaridad hacia las víctimas de la violencia en general, extendiendo dicha empatía hacia las víctimas de la violencia entre iguales (en la escuela y en el ocio) y la violencia doméstica (niños y mujeres), sensibilizando sobre el obstáculo que para ello suele existir en la tendencia a atribuirles erróneamente la responsabilidad de su situación (ob. cit., 2004, p.p. 125- 126)

Cuarta área: Racismo y xenofobia, en esta área se sugiere poner en práctica dos de las actividades que mejores resultados han dado en programas anteriores, las cuales son: “Mensajes contra el racismo” y “Qué mala memoria tenemos”, los cuales se pueden consultar en el vídeo uno de la Caja Azul, (Díaz-Aguado, 1996) y en la página web (Díaz-Aguado, 2002).

Las actividades de esta fase pretenden obtener tres objetivos generales:

1. Enseñar a detectar y a combatir el racismo y la intolerancia, habilidades que se ha observado desempeñan un papel decisivo en la prevención de estos problemas.
2. Desarrollar el pensamiento formal (el pensamiento abstracto) a través del análisis de diversos mensajes contra el racismo.
3. Favorecer la identificación con la defensa de la tolerancia (Ob. Cit., 2004, p. 130).

Quinta área: Sexismo y violencia de género, en esta fase las actividades van encaminadas a favorecer en los y las adolescentes la adquisición de una red de esquemas (conceptuales, afectivos y conductuales) que les permitan:

1. Desarrollar habilidades para identificar estereotipos sexistas y generar esquemas de percepción y razonamiento no-sexistas, aplicando dichas habilidades a los distintos niveles en los que se produce el sexismo (una/o mismo/a, otras personas, el lenguaje, los medios de comunicación, los libros de texto...).
2. Comprender la naturaleza de las discriminaciones sexistas más frecuentes que se producen actualmente en nuestra sociedad, a las cuales resultan especialmente vulnerables los colectivos con menos poder (como las mujeres) o con actitudes u orientaciones sexuales minoritarias; y sensibilizar sobre la necesidad de adoptar medidas que permitan evitar dichas discriminaciones y proteger a las personas objeto de discriminación.
3. Sensibilizar sobre las limitaciones que el sexismo supone para todos los seres humanos, al limitar sus valores a los estereotipos ligados con el propio sexo (la ternura para las mujeres, la energía para los hombres, por ejemplo), e impidiéndoles el desarrollo de los valores tradicionalmente asociados al otro sexo, o incluso discriminándoles cuando los incluyen en su identidad.
4. Sensibilizar sobre la amenaza a los derechos humanos que representa el sexismo, especialmente grave cuando éste se convierte en violencia, ayudando a descubrir que se trata de un problema que afecta al conjunto de la sociedad, y contra el cual todas y todos podemos y debemos luchar.
5. Comprender la relación entre el sexismo y la violencia que existe en nuestra sociedad (especialmente hacia la mujer, aunque no exclusivamente).
6. Ayudar a comprender la peculiar naturaleza de la violencia de género, cuáles son las condiciones que incrementan su riesgo o protegen de ella, cómo comienza, cómo evoluciona y el daño que produce a todas las personas que con ella conviven.
7. Favorecer la incorporación del rechazo del sexismo y de la violencia que con él se relaciona en la propia identidad (ob. cit., 2004, p. 131- 132).

Sexta área: Violencia entre iguales en la escuela y en el ocio, para los fines de la presente investigación detallaremos sobre esta área, ya que es el tema principal de esta tesis, se retoma de Díaz-Aguado (2004, p.p. 135- 141).

Los objetivos que se quieren alcanzar son:

1. Comprender la naturaleza de las distorsiones cognitivo-emocionales que conducen a la violencia, así como de las condiciones que incrementan el riesgo de que se produzcan.
2. Identificar y evitar situaciones de riesgo de violencia, que podrían superar las propias capacidades para resolverlas.
3. Desarrollar alternativas a la violencia, para expresar la tensión o resolver los conflictos.
4. Desarrollar el compromiso de luchar contra la violencia que a veces se produce en la vida cotidiana.
5. Aplicar los objetivos expuestos anteriormente a las situaciones de violencia a las que los jóvenes están más expuestos en su vida cotidiana, especialmente a la violencia entre iguales en el ocio y en la escuela.

Las actividades que se proponen para alcanzar estos objetivos se citan a continuación:

Primera actividad: Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia a través de la literatura, para lo cual se sugiere la siguiente secuencia:

1. Como introducción a esta actividad, puede presentarse un resumen de las principales distorsiones observadas en personas que viven situaciones estresantes, que obstaculizan la resolución adecuada de los conflictos, e incrementan el riesgo de responder violentamente:
 - A. La *visión de túnel*, o tendencia a ver o recordar solamente un aspecto de la realidad, excluyendo el resto; centrándose en un detalle de la situación, que se exagera o

distorsiona al no captar simultáneamente los otros aspectos que lo compensan o matizan. Sesgo perceptivo que se supera estimulando la descentración, dirigiendo la atención a los aspectos de la realidad que pasan desapercibidos; para llegar a entender, por ejemplo, el contexto en el que aparece el problema u otras explicaciones alternativas sobre la causa que lo origina.

- B. *Absolutismo y pensamiento dicotómico*, tendencia a percibir la realidad en términos dicotómicos (blanco o negro) pasando de un extremo al otro sin considerar posiciones intermedias. En relación a la cual cabe considerar también la tendencia a sacar conclusiones excesivamente generales (*sobregeneralización*), que se detecta por la utilización errónea de términos absolutos (*todos, nadie, siempre, nunca*). Para ayudar a superarlo conviene *sensibilizar sobre la relatividad* de los acontecimientos, enseñando a limitar su generalización, sustituyendo los términos absolutos por términos relativos o parciales (*algunos, a veces...*).
- C. *Fatalismo, percepción de falta total de control* sobre los acontecimientos que se viven. Es el sesgo que subyace a la indefensión. Y genera una fuerte tendencia a la pasividad, el desánimo y el pesimismo, limitaciones que pueden ser consideradas como la antítesis del optimismo aprendido destacado actualmente como una de las principales características de la *inteligencia emocional*. La superación de esta tendencia requiere ayudar a conceptualizar las dificultades como problemas resolubles, analizando qué variables pueden controlarse para avanzar en su solución y entrenando en pautas de auto-refuerzo que inmunicen contra la indefensión.
- D. La *confusión de los pensamientos y de las emociones con la realidad*, o creencia a creer que lo que pensamos acerca de la realidad es la propia realidad y lo que sentimos como verdadero necesariamente lo es. Para superar esta confusión conviene proporcionar experiencias que permitan descubrir que el significado que damos a la realidad es algo que nosotros construimos activamente.
- E. *Interpretación exagerada de la conducta de los demás como intencionada y negativamente dirigida hacia uno mismo*. El egocentrismo del adolescente contribuye a este sesgo cognitivo. Y la experiencia de situaciones de violencia contribuye, a su vez, a interpretar la conducta de los otros de la peor forma posible.

Para superarlo conviene activar explicaciones alternativas (accidentes, coincidencias e intenciones positivas).

Distorsiones similares a las citadas, son consideradas en este modelo, en donde se plantea que la intolerancia implica casi siempre una simplificación de la realidad, que llega al extremo cuando el mundo social se reduce a dos categorías, sin matices ni posiciones intermedias: buenos y malos, amigos y enemigos, los que pertenecen al propio grupo y los que no pertenecen a él, perfección absoluta e imperfección total.

Retoman en este programa actividades de literatura, de lecturas elaboradas por Salvador Álvaro 1996, Las actividades que se resumen a continuación fueron diseñadas por él. Es una historia, sobre un hombre que ha vivido la guerra, aislado y lleno de rencor hacia su mujer y sus hijos, que ya no viven con él, mata a dos niños de 12 años que entran en su tienda con una pistola de plástico. Se incluye un extracto de dicho relato y sobre este actividades destinadas a estimular la adopción de perspectivas y la comprensión de los sesgos que conducen a la violencia a partir de su lectura, como se enlistan a continuación:

1. Como introducción a la lectura del relato, se sugiere que el profesor puede explicar brevemente cuáles son los principales sesgos y distorsiones que se producen en situaciones estresantes.
2. Lectura del cuento.
3. Análisis de los prejuicios y distorsiones que se reflejan en el relato y de sus alternativas no distorsionadas.
4. Elaboración de un relato de similares características (en forma de respuestas a un interrogatorio), en el cual el narrador describa lo que ha sucedido desde otra perspectiva (la chica o el chico del relato, el hijo del protagonista, la mujer, el policía). Relato que convendría basar en las situaciones que desencadenan con más frecuencia violencia entre adolescentes, como las que se reflejan en la prensa al informar sobre episodios de violencia en el ocio.

5. Elaboración de un reportaje sobre los hechos en el que se entrevista a diversas personas, tratando de incluir perspectivas diferentes.

6. Después de que los alumnos han realizado algunas de estas actividades de forma individual o por subgrupos puede procederse a su puesta en común y a su dramatización.

Segunda actividad: Discusión sobre estrategias para prevenir o detener la violencia en el ocio

Siguiendo el método de enseñar a resolver conflictos sociales que se incluye en el segundo capítulo, conviene llevar a cabo una sesión sobre cómo prevenir la violencia en una situación real (que se haya vivido en la escuela) o en una situación hipotética, como la que se transcribe y después dar respuesta a los cuestionamientos planteados:

“Enrique está con sus amigos y amigas en un bar. Cuando un chico de otro grupo, pasa cerca de él y parece que le empuja. Entonces, los del otro grupo se ríen y Enrique se enfada”

1. ¿Cuál es el problema en esta situación? Es preciso enseñar a identificar todos sus componentes.

2. ¿Cuáles serán los objetivos de Enrique? Hay que ordenarlos según su importancia.

3. Proponer varias estrategias (quedarse con dos o tres) para resolver este problema y anticipar las consecuencias positivas y negativas de cada una de ellas.

4. Ordenar las tres estrategias según su valoración.

Convendría que tras presentar la tarea al grupo completo, se trabajara por subgrupos heterogéneos, intentando responder a las 4 cuestiones y reservando los 15 minutos finales para la puesta en común.

Tercera actividad: Elaboración de un decálogo con propuestas para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela

Como síntesis del trabajo realizado en sesiones anteriores sobre la violencia, conviene realizar una sesión con el objetivo de elaborar un decálogo de acciones o

recomendaciones que los propios adolescentes puedan llevar a cabo para erradicar la violencia desde las relaciones que establecen en la escuela: trabajando por subgrupos heterogéneos e integrando, al final, como propuesta global la lista de las 10 recomendaciones más nombradas.

Cuarta actividad: Temporalización

El conjunto de actividades propuesta en este apartado supone como mínimo cuatro sesiones:

1. Dos sesiones sobre los sesgos y distorsiones que contribuyen a la violencia entre jóvenes.
2. Una sesión sobre estrategias para prevenir o detener la violencia en el ocio.
3. Una sesión para elaborar un decálogo sobre cómo erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela.

Quinta actividad: Investigación cooperativa

Siguiendo el procedimiento de aprendizaje cooperativo en materias evaluables, pueden llevarse a cabo, entre otras, las siguientes investigaciones:

1. *Estudio de la violencia existente en la escuela y elaboración de propuestas para erradicarla*, incluyendo propuestas sobre las sanciones que conviene aplicar cuando surja la violencia. En este trabajo, de tipo psicosocial, los alumnos podrían llevar a cabo encuestas a los distintos componentes de la comunidad educativa e integrar sus resultados. Siguiendo este esquema pueden llevarse a cabo también los dos estudios siguientes.
2. *Estudio sobre la violencia que los/as adolescentes viven y ejercen en el ocio y elaboración de propuestas para erradicarlas*.
3. *Estudio sobre la violencia de género y elaboración de propuestas para erradicarla*. Para llevar a cabo este trabajo se propone utilizar los materiales incluidos en los

programas *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad* (Díaz-Aguado, 2002).

4. *Análisis de los casos de violencia entre jóvenes* a través de las noticias que publican los medios de comunicación. Para este trabajo de investigación convendría que el grupo de expertos que lo fuera a realizar, revisara las noticias que sobre este tema publicaran diversos medios durante cierto tiempo.
5. *La representación de los distintos actores que intervienen en la violencia: agresores, víctimas y espectadores.* Investigación que podría realizarse a partir de distintas fuentes de información, como los noticieros emitidos durante determinado período de tiempo o alguna de las series de televisión más populares entre los adolescentes. Dos el número mínimo de sesiones que recomiendan realizar dentro del horario lectivo a esta actividad.

Sexta actividad: La identidad

Conviene realizar una última sesión con el objetivo de integrar los esquemas adquiridos a lo largo de las actividades anteriores a la construcción de la propia identidad, de forma que ésta pueda excluir con eficacia la violencia en los distintos ámbitos en los que se desarrolla, incluyendo las relaciones que se establecen en la vida cotidiana (entre iguales y en la familia).

Como introducción a este tema, el profesor puede presentar un resumen sobre el significado de la adolescencia y la construcción de la propia identidad, La discusión por subgrupos heterogéneos podría orientarse en torno a las siguientes preguntas:

1. ¿Alguno de los temas tratados ha influido en la forma en que te ves a tí misma/o o en como te gustaría ser? ¿Cuál o cuáles y en qué sentido?
2. ¿Cómo piensas que puedes prevenir la violencia en tu vida futura (en el ocio, en la pareja, con los hijos...)?

En la puesta en común, se integrarán los principios más relevantes para prevenir la violencia en el futuro.

Séptima actividad: Resumen de actividades y sesiones

Por último la autora esquematiza los contenidos incluidos en el programa, el cual tiene como mínimo una duración total de 16 sesiones.

A. Democracia es igualdad. Número mínimo de sesiones: 2.

- Activación de esquemas previos y habilidades básicas a través del *spot*: 1 sesión.
- Discusión por grupos heterogéneos sobre los distintos tipos de discriminación analizados en el vídeo didáctico, enfatizando la conexión con la vida cotidiana y las discriminaciones que se producen en la escuela: 1 ó 2 sesiones.

B. La construcción de los derechos humanos como base de la convivencia.

Número mínimo de sesiones: 3.

- Elaboración de una declaración sobre los derechos humanos en equipos heterogéneos.
- Comparación con la declaración elaborada en 1948.
- Discusión sobre las violaciones a los derechos humanos en la vida cotidiana de los/as adolescentes.

C. Favoreciendo una representación general de la violencia que ayude a combatirla. Número mínimo de sesiones: 2.

- Discusión sobre la naturaleza de la violencia, a partir del vídeo *Odio y destrucción*.
- Discusión sobre la victimización y aplicación a la vida cotidiana de los/as adolescentes.

D. Racismo y xenofobia. Número mínimo de sesiones, además de las dedicadas en la unidad inicial sobre la igualdad: 1, a través de una de las dos actividades siguientes:

- Mensajes contra el racismo.
Que mala memoria tenemos.

E. Sexismo y violencia de género. Número mínimo de sesiones: 3.

- Detección del sexismo y generación de alternativas.
- Discusión sobre la violencia de género.
- Elaboración de un mensaje para prevenir o detener la violencia de género.

F. Violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Número mínimo de sesiones: 3 ó 4.

- Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia en general.
- Detección de distorsiones que contribuyen a la violencia entre jóvenes.
- Discusión sobre estrategias para prevenir o detener la violencia en el ocio.
- Elaboración de un decálogo para erradicar la violencia desde las relaciones que se establecen en la escuela.

G) Investigación cooperativa, incluyendo todos los temas tratados con anterioridad para ser investigados por especialidades diferentes. Número mínimo de sesiones: 2. Su inclusión se presenta como complementaria, por eso no están incluidas en el número total de sesiones que figura al final.

H) Sesión de discusión final sobre la integración de los temas tratados con anterioridad en la propia identidad. Número mínimo de sesiones: 1.

2.6. Programa de intervención Mexicano

En México, uno de los programas que se encuentra relacionado con la resolución de conflictos, en educación secundaria, es el titulado **“Contra la violencia eduquemos para la paz. Por tí, por mí y por todo el mundo”**. Dicho programa cuenta con el apoyo de la carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos del programa para adolescentes y jóvenes 2006.

Este programa tiene como propósito el desarrollo de las competencias psicosociales en la resolución de conflictos, el cual por su carácter educativo, deberá considerarse como preventivo. Se trabaja con docentes, madres y padres de familia, adolescentes y jóvenes (UNICEF, GEM, 2006, p. 83). Se plantean actividades diferenciadas para cada una de las poblaciones a las que se dirige dicho programa.

El objetivo que se quiere lograr es que quienes participen en esta experiencia colectiva lograrán aprender a resolver y regular los conflictos interpersonales sin violencia, a

partir de la problematización, el análisis y la reflexión de las vivencias en la escuela, la familia y la comunidad, con el fin de establecer y mantener relaciones constructivas que favorezcan el desarrollo humano en un ambiente armónico, digno y solidario (ob. cit., 2006, p. 84).

Propuesta metodológica.

Para la aplicación del programa y desarrollo de las actividades, se recomienda elegir una promotora o promotor (maestra o maestro, orientadora u orientador, psicóloga o psicólogo, director o directora) quien será capacitada o capacitado, y será quien llevará a cabo las actividades con docentes, padres y madres de familia y el alumnado. Sugieren que sea un pareja de promotores quienes sean responsables del programa.

Desarrollo de las actividades.

Encuadre

Para su desarrollo resulta importante que la pareja de promotoras o promotores acuerden con el grupo con el que van a trabajar, el día, la hora y el lugar en el que se realizarán las sesiones de trabajo, así como solicitar la colaboración de quienes participarán en dicha experiencia para que asistan a todas las sesiones, toda vez, que el establecimiento de estas condiciones, permitirán la estabilidad del grupo.

No obstante que el programa consta de 19 sesiones, éstas sólo son ejemplos, ya que el desarrollo de las competencias psicosociales deben abarcar todo el ciclo escolar. Por ello, se deberán considerar otras situaciones y estrategias didácticas concretas para conseguir este propósito.

En cuanto a las sesiones de trabajo, podrán realizarse en los tiempos en los que disponga el grupo. Asimismo, la duración de cada una de ellas, se contempla entre una y dos horas.

El programa se compone de las siguientes fases: en la primera sesión se establece el encuadre, en las de integración se crea un clima de confianza entre las y los participantes, en las siguientes sesiones se llevan a cabo las actividades y en la última se hace la evaluación y el cierre del proceso.

Lo antes expuesto, se muestra de forma más detallada en la siguiente tabla 2.1.

Tabla 2.1. Contenidos temáticos del programa “Contra la violencia eduquemos para la paz, por ti, por y por todo el mundo”

CONTENIDO TEMÁTICO	SESIONES
Presentación del Programas y establecimiento del encuadre en cada grupo	1
PRIMERA UNIDAD TEMÁTICA	4
- Conocimiento de sí misma y de sí mismo	
- Autoestima	
- Manejo de sentimientos y emociones	
- Síntesis de la Unidad I	
SEGUNDA UNIDAD TEMÁTICA	5
- Empatía	
- Respeto	
- Confianza	
- Aprecio por la diversidad	
- Síntesis de la Unidad II	
TERCERA UNIDAD TEMÁTICA	3
- Comunicación asertiva	
- Toma de decisiones	
- Síntesis de la Unidad III	
CUARTA UNIDAD TEMÁTICA	3
- Cooperación y colaboración	
- Pensamiento crítico y creativo	
- Síntesis de la Unidad IV	
QUINTA UNIDAD TEMÁTICA	2
- Resolución de conflictos	
- Síntesis de todo el proceso	
Evaluación final y cierre del proceso	1
TOTAL	19

En la primera sesión, además de la presentación del programa, sus objetivos y la forma de trabajo, se trabaja en torno al diagnóstico del grupo sobre la violencia; diferencia entre conflicto y violencia y la necesidad del desarrollo de las competencias psicosociales para la resolución pacífica de los conflictos.

En el caso de las y los adolescentes, se recomienda que la presentación sea de una forma sencilla. Asimismo, para la realización del diagnóstico acerca de la violencia, se proponen ejercicios tales como:

- Formar pequeños grupos, en los que las y los adolescentes y jóvenes anoten en una lista las formas que más utilizan para resolver sus problemas, diferencias o desacuerdos; además de discutir, el por qué resuelven sus conflictos de esa manera y saber cuáles son las consecuencias o resultados que obtienen. Constituyendo la síntesis de la lista, el diagnóstico del grupo.
- Otra manera, es que cada adolescente o joven represente en un dibujo cómo enfrenta los conflictos en su casa, con sus compañeras o compañeros, con las personas adultas, etc. Los dibujos se pegan en la pared del salón y se discuten las consecuencias de las formas que utilizadas para enfrentar los conflictos. Posteriormente, la maestra o el maestro, la orientadora o el orientador explicará los objetivos del programa, en qué momentos se desarrollará y la secuencia que tendrán las actividades durante la jornada escolar.

Al compartir los tipos de violencia que viven las y los adolescentes, se pretende mostrar que de una u otra forma la violencia es parte de la vida cotidiana y que todas y todos en menor o mayor medida llegamos a generar también violencia.

Momentos de aplicación del programa educativo.

Antes de la sesión

- A. Para la planeación de las sesiones, la pareja de promotoras y promotores deben preparar:
- La síntesis de las reflexiones y aprendizajes de la sesión anterior o de cada unidad temática.
 - El objetivo de la sesión de ese día.
 - La competencia y la actividad que se desarrollará en esa sesión.
- B. Registrar la asistencia de las y los participantes. Anotando el nombre de quienes asisten a la primera sesión, fecha de ese día y de los siguientes en los que se realicen las actividades, se sugiere que para grupos mayores de 35 personas, recomiendan dividirlo en dos.

Durante la sesión

Las sesiones se estructuran de la siguiente manera:

Definición de la competencia que se abordará

Al inicio se explica la temática y se presentan ejemplos para precisar y clarificar el concepto referente a la competencia que se trabajará en esa sesión.

Se puede observar el desarrollo de la competencia cuando las y los participantes al desarrollar una competencia son capaces de cambiar su forma de pensar, sentir, ser, trabajar, vivir, etc., esto al término de la sesión y durante el proceso que se vive en este programa, en torno a distintas situaciones de su vida cotidiana.

La actividad

El programa tiene actividades específicas que ejemplifican diversas situaciones relacionadas con la competencia que se pretende desarrollar, se trabaja de manera grupal con el fin de vivenciar diversas situaciones relacionadas con la competencia específica de cada sesión.

No obstante, resulta importante mencionar que las actividades propuestas se deben adaptar a las características del grupo, por lo que se pueden idear otras actividades en caso de ser necesario, con el propósito de que el programa no se torne rígido y aburrido. Cabe señalar, que aún cuando las actividades se modifiquen se debe respetar el propósito de las unidades y las sesiones temáticas.

- *Nombre de la actividad.* Título que se le asigna a cada una de las actividades de los programas.
- *Lo que se pretende con esa actividad.* Es decir, el propósito de cada actividad, el cual debe quedar claro tanto para los promotores como para las y los participantes, con el fin de evaluar al término de la misma su efectividad y pertinencia de acuerdo con el desarrollo de la competencia.
- *Duración.* Tiempo requerido para realizar la actividad.
- *Material.* Todo el necesario para llevar a cabo la actividad.
- *Inicio.* Punto que se incluye en algunas de las actividades de los programas y cuyo objetivo es recuperar los aprendizajes y las reflexiones de la sesión anterior.
- *Desarrollo de la actividad.* Indica cómo se realiza la actividad. Para lo cual es necesario, no interrumpir ni dejar aspectos pendientes del proceso ni de la dinámica del grupo.
- *Para reflexionar.* A través de algunas preguntas que la promotora o el promotor planteen al grupo para analizar cómo se sintieron, qué dificultades encontraron y qué aspectos significativos pueden recuperar de la actividad.

Recuerda que: Se vincula con la competencia que se trabaja durante la sesión. En este punto es importante tener presente los elementos que apoyan la conducción de la sesión y la dinámica grupal.

Lo que podemos hacer para fortalecer esta competencia:

Por medio de preguntas el promotor debe comunicar y reflexionar con los participantes para que aplique lo aprendido en su vida cotidiana. Es relevante enfatizar, que no basta realizar una actividad para desarrollar cualquier competencia, ya que éstas no son conocimientos que se adquieren de una vez y para siempre, sino que es necesario que las y los participantes del grupo, busquen los momentos y las situaciones adecuadas para seguir reforzando el desarrollo de las competencias, creando así aprendizajes significativos relacionados con la resolución no violenta de los conflictos.

¿Cómo se relaciona esta competencia con la resolución de conflictos?

Al finalizar cada unidad temática, sugieren algunas propuestas para vincular la competencia que se trabajó durante la sesión con los conflictos expresados por el grupo de manera inicial, con esto se pretende que las y los participantes sigan descubriendo nuevas formas de pensar, ser y convivir en los ámbitos escolar, familiar y comunitario.

Después de la sesión

Al finalizar cada sesión y cada unidad, se recomienda registrar las observaciones realizadas durante proceso, para lo cual se propone que en hojas grandes de papel, se escriban tres preguntas que deben responder los participantes, las cuales son:

- ¿Qué aprendimos este día?
- ¿Cómo podemos aplicar lo aprendido en nuestra vida diaria?
- ¿A qué nos comprometemos para cambiar actitudes, conductas, formas de ser, etcétera?

2.7. Una propuesta de intervención desde las Tecnologías de la Información y la Comunicación

2.7.1. Webquest

Webquest [WQ], es una estrategia creada por Bernie Dodge en 1995. De acuerdo con Área (<http://webpages.ull.es/users/manarea/webquest/queeswebquest.htm>), es una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet. Por su diseño es una estrategia de enseñanza, pues es el docente quien la elabora para sus alumnos y además tiene un apartado que permite que de la misma manera sea una estrategia de evaluación.

La WQ, se basa en el uso crítico del Internet, y de acuerdo a su creador esta es una forma diferente de enseñar. Consiste en proponerle al alumnado un problema acompañado con un conjunto de recursos preestablecidos por el creador de la misma, esto con el fin de evitar que los alumnos naveguen por la red sin un rumbo claro.

Rodríguez García define las WQ como:

- Un modelo de aprendizaje extremadamente simple y rico para propiciar el uso educativo de Internet, basado en el aprendizaje cooperativo y en procesos de investigación para aprender.
- Una actividad enfocada a la investigación, en la que la información usada por los alumnos es, en su mayor parte, descargada de Internet. Básicamente es una exploración dirigida, que culmina con la producción de una página Web, donde se publica el resultado de la investigación.
- Una metodología de aprendizaje basado fundamentalmente en los recursos que nos proporciona Internet que incitan a los alumnos a investigar, potencian el pensamiento crítico, la creatividad y la toma de decisiones, contribuyen a desarrollar diferentes capacidades llevando así a los alumnos a transformar los conocimientos adquiridos (en Área <http://webpages.ull.es/users/manarea/webquest/queeswebquest.htm>).

Componentes esenciales de la Webquest:

- *Introducción.* Se plantean las interrogantes que los alumnos deben responder. Su meta es hacer la actividad atractiva y divertida para los estudiantes de tal manera que los motive y mantenga este interés a lo largo de la actividad.
- *Tarea:* Es la descripción formal de las actividades que realizará el alumno, las cuales deben ser realizables e interesantes. Es la producción de un trabajo final. Esta es la parte más importante de una WQ.
- *Proceso:* Establece los pasos que ha de seguir el alumno para llevar a cabo la tarea, con los enlaces incluidos en cada paso.
- *Recursos:* Consiste en una lista de sitios web que el profesor localizó previamente con el fin de apoyar la cumplimentación de la tarea, que pueden ser ligas de: artículos, música, dibujos, libros, entrevistas, todas aquellas ligas que apoyen la realización de la tarea. Aunque señala Area Moreira que no todos los recursos deben estar en Internet. Se sugiere incluir un apoyo a los alumnos para que administren sus tiempos a lo largo del desarrollo de la tarea, a través de apoyos visuales como diagramas que sirvan de bitácora.
- *Evaluación:* cómo se valorara el conocimiento que adquieran. Los criterios deben ser precisos, claros, consistentes y específicos para el conjunto de tareas. Se sugiere una plantilla de evaluación, como una rúbrica.
- *Conclusión:* resume la experiencia y estimula la reflexión acerca de lo que se aprendió y sugerencias para mejorar.

Dodge (2002), realizó una taxonomía de las diferentes tareas que se pueden proponer en una WQ, las cuales se citan a continuación:

Tareas de repetición

Cuando a los estudiantes se les solicita que absorban algún tipo de información y que demuestren luego haberla entendido. Este tipo de informes son actividades muy fáciles que no generan mucho avance en la práctica educativa, pero que pueden ofrecer una introducción fácil al uso de la Red como fuente de información.

Los estudiantes pueden reportar lo que han aprendido a través de presentaciones en PowerPoint o HyperStudio, afiches o informes cortos. Estos son los WebQuest que se encuentran con mayor frecuencia y los menos retadores (o interesantes).

Tareas de recopilación

Estas consisten en tomar información de varias fuentes y ponerla en un formato común. La recopilación resultante podría publicarse en la Red, o podría ser algún producto tangible no digital. Idealmente, este tipo de tareas, familiariza a los estudiantes con un cuerpo de contenido y les permite practicar la toma de decisiones de selección práctica y explicarlas, así como también organizar, dividir y parafrasear la información tomada de varias fuentes en diversidad de formas.

Tareas de misterio

Esta es una buena forma de atraer a sus estudiantes hacia un tema, pues este al estar encubierto dentro de un acertijo o historia de detectives causa incertidumbre y curiosidad por resolver dicha tarea. Esto funciona bien en los grados escolares elementales, pero puede extenderse también hasta los estudiantes adultos.

Tareas periódicas

Se basa en solicitar a los estudiantes que actúen como reporteros para cubrir el evento. La tarea incluye la recolección de hechos y la organización de estos, en un recuento que encaje dentro de uno de los géneros tradicionales de noticias o reportajes. Cuando se evalúe el desempeño de los estudiantes tenga en cuenta que la precisión es importante y la creatividad no.

Tareas de diseño

Éstas requieren que los estudiantes creen un producto o plan de acción que cumpla con una meta pre-determinada y funcione dentro de restricciones pre-establecidas.

Tareas de productos creativos

Se centran en que los estudiantes produzcan algo dentro de un formato determinado, estas tareas son mucho menos predecibles y sus resultados finales más indefinidos que las tareas de diseño. Los criterios de evaluación para estas tareas deben enfatizar la creatividad y auto expresión así como la satisfacción de los criterios específicos para el género elegido.

Tareas para construcción de consenso

En éstas se requiere que, en la medida de lo posible, se articulen, consideren y acomoden los diferentes puntos de vista.

Tareas de persuasión

Éstas van más allá de la simple repetición cuando se solicita a los estudiantes desarrollar una argumentación convincente que se base en lo que han aprendido. Pueden incluir la presentación ficticia ante una audiencia del consejo de la ciudad o ante un tribunal; escribir una carta, editorial o informe de prensa; producir un afiche o un video diseñado expresamente para influenciar las opiniones.

Tareas de autoconocimiento

Lo que se busca con ellas es lograr un mayor conocimiento de si mismo, conocimiento que pueda ser desarrollado por medio de una exploración guiada de recursos en línea y fuera de ella.

Tareas analíticas

Un aspecto de la comprensión radica en el conocimiento de cómo se interrelacionan las cosas y cómo las cosas comprendidas dentro de un tema se relacionan mutuamente, por esto este tipo de tareas ofrecen una forma de desarrollar ese conocimiento. En las tareas analíticas, se solicita a los estudiantes observar cuidadosamente una o más cosas y encontrar similitudes y diferencias con el objeto de descubrir las implicaciones que tienen esas similitudes y diferencias. Podrían buscar las relaciones de causa y efecto entre variables y se les solicitaría discutir su significado.

Tareas de emisión de un juicio

Evaluar algo requiere cierto grado de entendimiento de ese algo, así como la comprensión de algún sistema de evaluación que valga la pena. En este sentido, este tipo de tareas presentan al estudiante una cantidad de temas y se le solicita clasificarlas o valorarlas, o tomar una decisión informada entre un número limitado de opciones.

Tareas científicas

La ciencia permea nuestra sociedad y es vital que los niños de hoy entiendan cómo funciona la ciencia, aunque nunca vayan a usar una bata blanca o a llevar un maletín. Lo relevante de estas es que se puedan poner a prueba las hipótesis que se planteen y determinar si estas fueron sustentadas y describir los resultados y sus implicaciones en el reporte estándar de un reporte científico (Dodge 2002, p.p. 2-9).

Los conocimientos y habilidades que deben tener el profesorado para crear webquest son:

- Saber navegar por la red
- Manejar adecuadamente los motores de búsqueda de información,
- Dominar el contenido de su materia que se enseña,

- Conocimientos básicos del diseño de HTML para la creación de documentos hipertextuales

(<http://webpages.ull.es/users/manarea/webquest/queeswebquest.htm>).

Tipos de Webquest

Destinatario	Amplitud o duración
alumnado	webquest que duran una o varias semanas
Profesorado	miniquest, que es una webquest de corta duración y se compone de tres pasos: escenario, tarea y producto.

Elaborado a partir de información de Area Moreira.

De acuerdo con Dodge (2002), el proceso de creación de una webquest es:

- Seleccionar un tópico o problema adecuado al webquest.
- Seleccionar un modelo de diseño.
- Describir cómo se evaluará al alumnado.
- Diseñar el proceso.
- Revisarlo y mejorarlo (en Area Moreira,

<http://webpages.ull.es/users/manarea/webquest/queeswebquest.htm>).

En palabras de Adell (2002), la webquest es una actividad didáctica atractiva para los estudiantes y que les permite desarrollar un proceso de pensamiento de alto nivel. En donde el objetivo no es que los alumnos transcriban información que aparece en la computadora o que respondan preguntas concretas. La tarea central es realizar actividades reales que se hacen en el ámbito laboral lejos del salón de clase (en Area Moreira <http://webpages.ull.es/users/manarea/webquest/queeswebquest.htm>).

En esta tesis presentamos una WQ elaborada en un seminario de la Maestría en Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en donde abordamos el tema de maltrato entre escolares, la cual sugerimos sea puesta en práctica por aquellas

personas involucradas con la educación e interesadas en abordar esta problemática escolar, asimismo consideramos que es importante que en futuras investigaciones se compruebe la eficacia de esta WQ, pues al aplicarla se podrá realizar una retroalimentación sobre los contenidos de la misma. La liga por la cual se puede acceder a dicha estrategia sobre maltrato entre escolares es:

http://phpwebquest.org/wq25/webquest/soporte_tablon_w.php?id_actividad=88122&id_pagina=1 (Ver Anexo 1).

Todos los programas citados tienen la finalidad de dar a conocer las diferentes maneras en que algunos autores conocedores de situaciones de conflictividad escolar, como lo es el maltrato entre escolares, han abordado esta situación que se hace presente en la escuela. Pero algo que tienen en común y es importante resaltar es que todo ellos plantean el Modelo de intervención *Whole policy* (programas de política global), en donde lo importante es involucrar a toda la comunidad estudiantil, pues esta es la parte que sustenta a estos programas de intervención; por lo que en el presente trabajo proponemos que a los interesados en aplicar un programa de este tipo tomen en cuenta esta característica.

Los proyectos educativos basados en líneas de trabajo de intervención e investigación para la prevención de la violencia y la mejora la convivencia escolar, son una necesidad apremiante dados los estudios que se han realizado sobre estas temáticas. Es importante no mirar estos programas como recetas que se deban seguir al pie de la letra, ni tampoco verlos como algo simple. La comunidad escolar debe asumir este reto que puede resultar en un apasionante proceso investigador.

Las actividades escolares no sólo deben estar encaminadas a las actividades académicas, también se debe invertir tiempo en el desarrollo de habilidades sociales para una convivencia libre de violencia. En este sentido debemos revalorar la dimensión humana, por lo que estos programas no deben mirarse separadamente del proceso educativo. Éstos aportan la posibilidad de educarnos para la vida en común, la cual

necesita una regulación para la que es imprescindible dedicar tiempo y espacio real, además de trabajo profesional. Consideramos que no tomar medidas al respecto, tendrá efectos negativos en el clima social de las escuelas.

La escasa atención prestada a este tipo de programas, desembocará en la perpetuación de climas hostiles llenos de conflictos transformados en violencia. Por lo que se concluye, que el hacer educativo necesariamente conlleva desarrollar un clima propicio para el desarrollo armónico del alumnado. Esto implica un trabajo diario para poder ver resultados a futuro, por ello proponemos como una alternativa de trabajo, el desarrollo de programas preventivos para encauzar problemas de conflictividad escolar.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

3.1. Planteamiento del problema

La problemática del maltrato entre escolares ha tomado gran relevancia por parte de los estudiosos de este tema, como son Olweus, Díaz Aguado y Del Barrio, por mencionar algunos. Su importancia radica en que no sólo la víctima de abuso tiene repercusiones negativas en su vida, también el o los agresores y los espectadores tienen consecuencias que debemos prevenir, y no sólo nos referimos a consecuencias de corto plazo, como mencionamos en el capítulo uno. Se han realizado estudios con adultos que fueron protagonistas de maltrato entre escolares y se ha encontrado, entre otras conductas, depresión, aunada a la insatisfacción de quien es agredido y de quienes miran sin saber qué hacer.

Se han realizado investigaciones en diferentes países y todas concuerdan en que el maltrato es un fenómeno que se ha extendido entre la población escolar, por lo que se estima que uno de cada seis alumnos recibe algún tipo de maltrato por parte de sus compañeros y compañeras, y que es durante los 9 y 14 años cuando se presenta con mayor frecuencia, es decir, entre los últimos años de primaria y los primeros de secundaria (El Defensor del Pueblo, 2007, p. 20). De acuerdo con estudios de Díaz Aguado “Su frecuencia es mayor en la adolescencia temprana (13-15 años), en los cursos de educación secundaria obligatoria, en los que se experimenta una mayor dependencia del grupo de compañeros, en aquellos que suelen resultar más difíciles para el profesorado de secundaria” (Díaz-Aguado, s/n página, 2005).

Después de revisar diferentes cuestionarios sobre maltrato entre escolares, encontramos que el más completo es el Defensor del Pueblo de España 2007,³

³ Por lo que procedimos a ponernos en contacto con la Dra. Cristina Del Barrio, quien es una de las directoras de investigación del proyecto citado, quien brindó una asesoría inicial acerca del empleo del instrumento utilizado en esta investigación.

3.2. Objetivos

- Adaptar el cuestionario del Defensor del Pueblo de España 2007, a la población de educación secundaria del Distrito Federal, México.
- Detectar la incidencia de maltrato entre escolares en alumnos de segundo grado de escuelas secundarias de la Delegación Gustavo A. Madero, Distrito Federal, México.
- Determinar la magnitud del maltrato entre escolares en alumnos de segundo grado en la Delegación Gustavo A. Madero, Distrito Federal, México.
- Determinar si existen diferencias porcentuales en las manifestaciones de maltrato entre escolares de segundo grado del turno matutino respecto a los alumnos del turno vespertino y entre sexo masculino y femenino

3.3. Preguntas de investigación

- ¿Qué incidencia tiene y en qué magnitud ocurre el maltrato entre escolares en alumnos de segundo grado en escuelas secundarias en la Delegación Gustavo A. Madero, Distrito Federal, México?
- ¿Existirán diferencias porcentuales en las manifestaciones de maltrato entre escolares del turno matutino respecto a los alumnos del turno vespertino y entre alumnos del sexo masculino en comparación con alumnas del sexo femenino?

3.4. Participantes: Durante el ciclo escolar 2008- 2009, se aplicó el cuestionario a 480 alumnos de segundo grado de secundaria, de los cuales el 50% pertenecían al turno matutino y 50% al turno vespertino; en cuanto al sexo el 50% eran hombres y 50% mujeres. Las edades de los y las participantes fluctuaron entre los 13 y 16 años. En el presente estudio se manejó el muestreo aleatorio simple utilizando el método de tómbola, por medio del cual se eligieron a 6 escuelas de la Dirección Operativa No. 2, para aplicar el cuestionario en ambos turnos. “La aleatorización es la asignación de miembros de un universo a los tratamientos experimentales de manera que, para cualquier asignación a un tratamiento, cada miembro del universo tenga una probabilidad igual de ser elegido para dicha asignación” (Kerlinger 1988, p. 129), sin

embargo, por falta de alumnos en dos escuelas en el turno vespertino (la 158 y 273), se sortearon otras dos escuelas del turno vespertino resultado así que la muestra se conformó como se muestra en el siguiente listado:

Escuela	Turno
138	Matutino
99	Matutino
144	Matutino
158	Matutino
272	Matutino
273	Matutino
78	Vespertino
99	Vespertino
144	Vespertino
158	Vespertino
272	Vespertino
160	Vespertino

3.5. Tipo de estudio

El diseño de la investigación consiste en un estudio descriptivo tipo encuesta.

3.6. Escenario la investigación se realizó en las instalaciones de cada una de las escuelas seleccionadas de la Delegación Gustavo A. Madero en el Distrito Federal, México.

El cuestionario fue aplicado en las instalaciones de cada una de las escuelas participantes. En algunas escuelas se aplicó en laboratorios, en la biblioteca de la escolar, en salones de clase. Esto se debió a que los directivos de las escuelas se les pedía un lugar sin ruido externo, con ventilación, sillas movibles, un pizarrón y buena iluminación, por ello en cada escuela los directivos proporcionaron el lugar que consideraron cumplía con las especificaciones, esto para igualar las condiciones de la

aplicación. En todas las escuelas se mostró una buena disposición para la aplicación del instrumento.

3.7. Instrumento

Después de una amplia revisión de instrumentos que miden el acoso entre escolares, se eligió el Cuestionario del Defensor del Pueblo de España (2007), debido a que este considera cuestiones metodológicas relevantes tales como: indaga acciones concretas y no el concepto global, esto evita las malas interpretaciones del concepto dado que se hace una definición previa del maltrato en la presentación, además de que se incluyen preguntas de forma directa acerca de si les ha ocurrido (víctima), lo han visto (espectador) o lo han ejercido (agresor), lo cual permite salvar la interpretación minimizadora de los malos tratos desde tres dimensiones en donde se ejerce el maltrato entre escolares. Estima la incidencia de forma directa y los detalles por conductas. Fue adaptado a la población de secundaria del Distrito Federal, México.

La adaptación de este instrumento consistió en los siguientes pasos:

1. Reunión con la Dra. Cristina del Barrio para dialogar sobre la viabilidad de adaptar el cuestionario a la población del Distrito Federal, México.
2. Dos alumnos de educación secundaria revisaron el cuestionario en su versión original y señalaron todas las palabras o frases que no conocían, ya que aunque está en español tiene varios modismos propios de España.
3. Después la investigadora revisó todas aquellas palabras señaladas e indicó algunas más que podrán ser también ajenas a la población a la cual sería aplicado.
4. En sesión con el Dr. Cruz Pérez, de la Universidad de Valencia la investigadora le preguntó sobre las frases o palabras indicadas y con la explicación de este catedrático se buscó el referente que correspondiera.
5. Se volvió a mostrar el cuestionario con frases y palabras modificadas a los dos alumnos que hicieron la primera revisión y ellos dijeron ahora si entenderlo.

6. En una evaluación por jueces se les solicitó que hicieran una revisión a la versión preliminar, los expertos fueron académicos universitarios especialistas en desarrollo humano, bullying y metodología de la investigación.⁴

Cada uno de los jueces hizo las puntualizaciones que consideró necesarias, como son algunas palabras que aún eran confusas y de manera específica se indicó que hacían falta preguntas sobre *Difundir rumores negativos* (en el apartado de espectadores, víctimas y agresores), *diferenciación tipográfica de las preguntas, estructura y orden de reactivos*. Todas estas indicaciones fueron incluidas en el cuestionario.

7. Se piloteó el cuestionario con 40 alumnos de primero, segundo y tercer grado, para que indicaran si entendían las preguntas. En este punto los alumnos manifestaron que les parecía muy extenso y que había preguntas que se repetían, con base en lo cual se hicieron una serie de modificaciones.
8. Se platicó con la Tutora principal sobre lo encontrado en el piloteo, se hicieron las modificaciones necesarias y se procedió a platicar con autoridades de la Secretaría de Educación Pública, pertenecientes a la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria en la Delegación Gustavo A. Madero para explicarle los objetivos del presente estudio. Acudimos con la responsable de la Dirección Operativa No. 2 [D.O. 2], quien con gran disposición apoyó ampliamente la presente investigación facilitando el acceso a escuelas participantes de esta dirección operativa: Después de exponerle los objetivos planteados se interesó por el presente estudio e indicó que una persona encargada del área técnico- pedagógico de esta D.O 2 tenía la autorización para implicarse en dicho trabajo.

En primer lugar nos reunimos en la oficina del área técnico pedagógico para seleccionar por medio del método de tómbola las escuelas que participarían en el estudio, dos responsables de ésta área, fueron las indicadas para sacar los papeles que señalaron que escuelas serían las participantes (método de tómbola).

La Directora Operativa envió indicaciones a cada uno de los directivos de las escuelas seleccionadas, para tener acceso a las secundarias seleccionadas. A los

⁴ Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, Dra. Georgina Delgado, Mtra. Milagros Figueroa Campos y Mtro. Humberto Zepeda Villegas

directivos les comentó el objetivo de aplicar un cuestionario sobre maltrato entre escolares.

El cuestionario sigue la misma organización del Defensor del Pueblo de España 2007, la cual es la siguiente:

- Incluye una introducción donde se define el maltrato entre escolares e indicaciones sobre el procedimiento para su contestación.
- Está organizado en bloques, en cada uno de ellos se recaba información sobre los siguientes aspectos:
 - A. Lo que ocurre en la escuela, visto como espectador o espectadora: tipos de maltrato y frecuencia de los mismos, reacciones ante lo que ocurre.
 - B. Relaciones sociales y sentimientos vividos por el alumnado encuestado.
 - C. Trato del que es objeto el alumnado: tipos de maltrato de los que pudiera ser víctima, y frecuencia, número de personas que maltrata.
 - D. Características de quien agrede: curso, género y número, estatus (docente).
 - E. Lugar en el que ocurre cada tipo de maltrato.
 - F. Personas a quien comunica el hecho, y personas que intervienen para ayuda del alumnado.
 - G. El alumno o alumna como agresor: acciones cometidas, reacciones de las y los otros, participación en agresiones de otros.
 - H. Incidencia del maltrato o acoso a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación desde la perspectiva del alumnado como testigo, víctima o agresor. En el Defensor del Pueblo de España 2007, se agregan estas preguntas de manera abierta, nosotros las incluimos con el mismo formato de las otras preguntas.

La incidencia de maltrato se evaluó en una escala tipo Likert ordinal, con niveles de respuesta: nunca, a veces, frecuentemente y siempre. En el cuestionario se hace hincapié en que la persona encuestada debe referirse sólo a lo que ocurre de forma

repetida, por lo que la intensidad del maltrato ha de entenderse como frecuencia de casos en que se padecen, se llevan a cabo o se observan.

Este cuestionario investiga directamente sobre cada tipo de maltrato en particular, de tal manera que puede establecerse la incidencia de cada uno de ellos y sus características específicas con mayor precisión. En el Anexo 2, se encuentra el cuestionario adaptado y aplicado en la presente investigación.

3.8. Procedimiento

Para la recogida de datos los investigadores acudimos cada una de las 12 escuelas en sus instalaciones y en el turno correspondiente.

En cada escuela los investigadores acudían con los directivos del plantel para solicitarles la entrada a ésta (previa indicación de la Directora Operativa), después se solicitaba:

- un lugar cerrado, sin ruido externo, con ventilación, sillas movibles, un pizarrón y buena iluminación, para la aplicación del cuestionario.
- 20 alumnos hombres y 20 alumnas mujeres de segundo grado, que al azar nos enviaran al sitio elegido previamente. Los alumnos eran llevados a este lugar por los prefectos, las trabajadoras sociales o por los mismos directivos de los planteles.

Una vez reunidos los 40 alumnos, se les explicaba el objetivo del estudio, se definía el concepto del maltrato entre compañeros, se les entregaba el cuestionario y se leía la presentación del mismo en voz alta, se hacía hincapié en que este estudio tendría un carácter anónimo, ya que los aplicadores no conocíamos a los participantes y que no tendrían que anotar su nombre, por lo que después de recogerlos no tendríamos forma de identificarlos. La administración del cuestionario se realizó con la lectura grupal de cada una de las preguntas por parte de la investigadora. Asimismo desde el inicio se indicó a los estudiantes que si no entendían alguna pregunta, o tenían alguna duda levantarán la mano y acudiría alguno de los aplicadores a solucionarlas. La aplicación del instrumento tuvo una duración media de 50 minutos.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Resultados acerca de la incidencia de los distintos tipos de maltrato entre iguales que encontramos en esta investigación.

A continuación presentaremos los resultados obtenidos sobre la frecuencia con la que se hacen presentes en las escuelas participantes las distintas conductas que suponen maltrato entre iguales por abuso de poder, en alumnos de segundo grado de secundaria. El alumnado participante puede estar implicado en conductas de maltrato en diferentes posiciones: puede ser víctima, agresor o testigo. Por esto mismo se describirán los resultados desde esta triple perspectiva, siguiendo el orden de las categorías que aparecen en el cuestionario.

4.1. Estimación de la incidencia de cada tipo de maltrato a partir de las respuestas de las víctimas

En este apartado, se exponen los datos obtenidos del alumnado participante cuando responden a las preguntas acerca de que si han sido objeto de distintos tipos de maltrato, es decir, cuando se sitúan en la perspectiva de víctima de maltrato por parte de otros.

Como se observa en la Tabla 4.1., con relación a las conductas de exclusión social encontramos que un 28.55% del alumnado declara *ser ignorado*, de los cuales en el turno matutino un 12.30% dice serlo con una frecuencia de “a veces” y en un 1.45% en “muchos casos”; mientras que en el turno vespertino con un 13.15% la viven “a veces” y un 1.65% en “muchos casos”. En cuanto a la exclusión que representa el que a alguien *no se le permita participar* se experimenta por un 21.50%, de los cuales en el turno matutino 10.40% lo padecen “a veces” y un 0.65% “muchos casos”, en cuanto al turno vespertino encontramos que el 8.15% lo sufre “a veces” y un 2.30% en “muchos casos”.

Las agresiones verbales son las cuatro conductas más sufridas por el alumnado de ambos turnos. Los *apodos que ofenden o ridiculizan*, ocupan el primer lugar al ser citados por más de la mitad del alumnado encuestado con un 52.30%, de los cuales en el turno matutino un 19.80% lo sufren “a veces” y un 5.85% en “muchos casos”, en cuanto al turno vespertino un 18.35% “a veces” y un 8.30% en “muchos casos”, siendo la segunda conducta más mencionada en el turno matutino en que ocurre “a veces”; en el turno vespertino es la conducta más mencionada entre las padecidas en ocurre “a veces” y en “muchos casos”. En esta categoría encontramos en segundo lugar de porcentaje a la conducta de *hablan mal de mí* con un 51.30%, presentando en el turno matutino un 18.95% lo recibe “a veces” y un 7.30% en “muchos casos”; en tanto que en el turno vespertino encontramos con 18.15% ocurre “a veces” y un 6.9% en “muchos casos”. Con un 50% tenemos la conducta de *me insultan*, presentando en el turno matutino un 21.45% que lo recibe “a veces” y un 6.05% en “muchos casos”; en el turno vespertino tenemos que un 15.85% lo vive “a veces” y un 6.65% en “muchos casos”. Siendo esta conducta en el turno matutino la más padecida en la opción de ocurre “a veces”. Referente a *difunden rumores negativos sobre mí* tenemos un total de 37.75%, presentándose con un 15.40% en el turno matutino y un 13.35% en el turno vespertino en la opción ocurre “a veces” y un 4.40% para el turno matutino y un 4.60% para el turno vespertino para la opción ocurre en “muchos casos”.

En cuanto a la agresión física indirecta, de las tres conductas que implican a ésta, hay un mayor número de participantes que señalan *me esconden cosas* con un 29.60%, de los cuales “ocurre a veces” 13.95% en el turno matutino y 9.40% en el turno vespertino, en cuanto a la opción ocurre en “muchos casos” encontramos con un 2.50% para el turno matutino y 3.75% para el turno vespertino; la conducta *me roban cosas* es señalada por un 26.25% del cual “ocurre a veces” 11.05% en el turno matutino y 10.20% en el turno vespertino, mientras que para la opción “ocurre en muchos casos” 2.90% para el turno matutino y 2.10% para el turno vespertino. En la conducta *me rompen cosas*, tenemos un porcentaje global de 9.95% el porcentaje de alumnos que señala que “ocurre a veces” es de 3.95% en el turno matutino y 3.95% en el turno

vespertino para *me rompen cosas* y para la opción de “ocurre en muchos casos” es de 1.25% para el turno matutino y 0.80% para el turno vespertino.

La agresión física directa que se refiere a la conducta de *me pegan*, es padecida por un 14.40%, de los cuales 7.50% en el turno matutino y un 3.75% para el turno vespertino lo viven “a veces” y un 2.10% en el turno matutino y un 1.05% en el turno vespertino lo viven en “muchos casos”.

En cuanto a las amenazas o chantajes encontramos que *me amenazan para que sienta miedo* son padecidas en un 15.40%, de los cuales 8.15% en el turno matutino y 4.15% en el turno vespertino “a veces” y 1.25% en el turno matutino y un 1.85% en el turno vespertino en “muchos casos”. Esta conducta es la que tiene mayor porcentaje en relación a las otras dos conductas de amenaza. Quienes informan recibir amenazas *me amenazan para obligarme a hacer cosas* contra mi voluntad, encontramos un 4.60%, de los cuales 2.10% en el turno matutino y 1.45% en el turno vespertino en la opción de ocurre “a veces” y un 0.20% en el turno matutino y 0.85% en el turno vespertino para la opción en “muchos casos”. En cuanto a *me amenazan con armas* representa los porcentajes menores de víctimas con un 1.40%.

El *acoso sexual* es mencionado por un 8.75% de los cuales 3.75% en el turno matutino y 2.50% en el turno vespertino lo ha sufrido “a veces” y 1.90% en el turno matutino y 0.60% en el turno vespertino en “muchos casos”.

En este apartado de víctima no encontramos diferencias mayores al 5 por ciento en lo referente al turno matutino con relación al vespertino. Sin embargo en las agresiones físicas directas, referente a la conducta de pegar encontramos una diferencia de 4.8% entre el turno matutino y el turno vespertino.

Tabla 4.1. Porcentaje de alumnos que declara ser víctima de las distintas situaciones de maltrato desglosado por turno

	Tipos de maltrato	Turno matutino		Turno vespertino		Total
		Ocurre a veces	Ocurre en muchos casos	Ocurre a veces	Ocurre en muchos casos	
Exclusión social	Me ignoran	12.30	1.45	13.15	1.65	28.55
	No me dejan participar	10.40	.65	8.15	2.30	21.50
Agresión verbal	Me insultan	21.45	6.05	15.85	6.65	50
	Me ponen apodosos ofensivos	19.80	5.85	18.35	8.30	52.30
	Hablan mal de mi	18.95	7.30	18.15	6.90	51.30
	Difunden rumores negativos sobre mí	15.40	4.40	13.35	4.60	37.75
Agresión física indirecta	Me esconden cosas	13.95	2.50	9.40	3.75	29.60
	Me rompen cosas	3.95	1.25	3.95	.80	9.95
	Me roban cosas	11.05	2.90	10.20	2.10	26.25
Agresión física directa	Me pegan	7.50	2.10	3.75	1.05	14.40
Amenazas/ chantajes	Me amenazan para que sienta miedo	8.15	1.25	4.15	1.85	15.40
	Me obligan con amenazas	2.10	.20	1.45	.85	4.60
	Me amenazan con armas	.40	.40	.40	.20	1.40
Acoso sexual	Me acosan sexualmente	3.75	1.90	2.50	.60	8.75

4.2. Estimación del número de agresores y agresoras para cada tipo de maltrato

En este apartado se muestra la incidencia, partiendo de la información proporcionada por quienes reconocen ser agresores. El orden de incidencia de los distintos tipos de maltrato resulta semejante en la mitad de las conductas, al comparar víctimas y agresores. Esto se puede observar comparando las tablas 4.1 y 4.2, sólo siete de las catorce categorías sufren alguna variación, poniendo atención a la ocurrencia total. Así, los agresores dicen hacerlo a través de la forma de exclusión social que supone la conducta de *ignorar* más de lo que las víctimas lo perciben. De la misma forma en la agresión verbal, en la conducta de *insultos* los agresores reconocen realizar más esta conducta de lo que las víctimas reportan. Por otra parte, *pegar* también es una forma de maltrato, que los agresores declaran utilizar más de lo que las víctimas dicen sufrir. También notamos que hay mayor número de alumnos o alumnas que declaran *obligan a hacer cosas con amenazas* en relación con el número de víctimas que dicen padecer este tipo de maltrato. Por otro lado encontramos tres conductas que tienen mayor incidencia en víctimas que en agresores la cuales son: *hablan mal de mí, me roban cosas y difunden rumores negativos sobre mí*.

En cuanto a la frecuencia de respuestas encontramos que la opción de “ocurre a veces” es mayor en casi todas las respuestas de ambos turnos, a excepción de la conducta *robo cosas*, en donde en el turno matutino encontramos mayor incidencia en ocurre en “muchos casos”.

En lo que respecta a la diferencia entre turnos, los alumnos que manifiestan ser agresores encontramos diferencias porcentuales mayores a 5 puntos, en el turno matutino en relación con el turno vespertino, en las conductas de *pego y difundo rumores negativos*.

Tabla 4.2. Porcentaje de alumnos que declara ser agresor en las distintas situaciones de maltrato desglosado por turno

	Tipos de maltrato	Turno matutino		Turno vespertino		Total
		Ocurre a veces	Ocurre en muchos Casos	Ocurre a veces	Ocurre en muchos Casos	
Exclusión social	Ignoro	19.80	9.15	20.65	5	54.50
	No dejo participar	9.15	5	9.60	1.65	25.4
Agresión verbal	Insulto	21.05	11.90	20.65	7.50	61.1
	Pongo apodos ofensivos	19.15	10.40	20.85	7.5	57.9
	Hablo mal de alguien	14.60	8.35	18.35	4.80	46.10
	Difundo rumores negativos	12.3	3.55	7.90	2.10	25.85
Agresión física indirecta	Escondo cosas	10.40	4.80	7.10	3.95	26.25
	Rompo cosas	3.35	3.15	3.15	1.70	11.35
	Robo cosas	1.45	2.05	1.45	1.05	6
Agresión física directa	Pego	12.90	6.50	10.20	3.55	33.15
Amenazas/ chantajes	Amenazo para que sienta miedo	7	3.95	6.05	2.10	19.1
	Obligo con amenazas	4.60	1.90	2.10	1.25	9.85
	Amenazo con armas	1.05	1.05	.65	.65	3.40
Acoso sexual	Acoso sexualmente	1.65	1.25	.85	.60	4.35

4.3. La percepción de ocurrencia de maltrato según los testigos

Como podemos observar se obtuvieron altos porcentajes del alumnado que declaran ser testigo de las distintas modalidades de maltrato, como se puede observar en la tabla 4.3., en donde se comprueba que es mayor el número de espectadores de maltrato entre escolares en relación con las víctimas y agresores. Atendiendo a la ocurrencia total encontramos que las manifestaciones de maltrato más señaladas por los testigos son la “exclusión social”, “agresión verbal” y la “agresión física indirecta”, dado que *poner apodos* y *hablar mal de alguien* son las dos conductas con el mayor porcentaje de respuestas, seguidas de *esconder cosas* e *ignorar*, respectivamente.

En cuanto al turno matutino encontramos que ocho categorías tienen mayor porcentaje en la incidencia de ocurre “muchos casos” en comparación con “ocurre a veces”, siendo éstas: *insultar*, *poner apodos*, *hablar mal de alguien*, *difundir rumores*, *esconder cosas*, *robar cosas*, *pegar y amenazar para que sienta miedo*; en relación con el turno vespertino seis son las conductas que tienen mayor incidencia en este mismo sentido, ya que encontramos que *insultar*, *poner apodos*, *hablar mal de alguien*, *esconder cosas*, *pegar y amenazar para que sienta miedo*, se repiten con mayor frecuencia en el rubro de ocurre en “muchos casos”, comparados con ocurre “a veces”.

En las respuestas de los alumnos de ambos turnos que manifestaron ser testigos, hallamos diferencias porcentuales mayores a 5 puntos, en el turno matutino en relación con el turno vespertino, en las conductas *no participar*, *insultos*, *difundir rumores negativos*, *romper cosas*, *robar*, *amenazar para que sienta miedo*, *obligar con amenazas*, *amenazar con armas* y *acosar sexualmente*.

Tabla 4.3. Porcentaje de alumnos que declara haber observado diferente tipos de maltrato desglosado por turno (testigos)

	Tipos de maltrato	Turno matutino		Turno vespertino		Total
		Ocurre a veces	Ocurre en muchos Casos	Ocurre a veces	Ocurre en muchos Casos	
Exclusión social	Ignorar	25.20	19.40	27.30	14.80	86.70
	No dejar participar	26.05	15.85	25.40	10.45	77.75
Agresión verbal	Insultar	6.25	39.40	6.45	32.05	84.15
	Poner apodos ofensivos	7.10	41.45	6.90	39.40	94.85
	Hablar mal de alguien	14.15	33.35	12.25	34.80	94.55
	Difundir rumores negativos	20.4	23.35	22.50	19.20	85.45
Agresión física indirect	Esconder cosas	16.90	30.85	20.20	25	92.95
	Romper cosas	21.45	19.80	20.40	11.05	72.70
	Robar cosas	18.75	20	17.9	14.80	71.45
Agresión física directa	Pegar	13.35	30.20	15.20	24.15	82.90
Amenazas/ Chantajes	Amenazar para que sienta miedo	18.35	24.40	17.30	19.20	79.25
	Obligar con amenazas	18.55	10.65	14.60	7.70	51.5
	Amenazar con armas	11.05	3.35	5.65	2.10	22.15
Acoso sexual	Acosar sexualmente	11.05	9.40	6.90	3.15	30.50

4.4. El maltrato a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

Debido a la relevancia que los celulares y el internet tienen en las relaciones entre escolares, se incluyeron en el cuestionario algunas preguntas referentes a la forma de llevar a cabo el maltrato entre escolares, en víctimas, agresores y testigos.

4.4.1. La voz de las víctimas

En lo referente a víctima, como se observa en la tabla 4.4., encontramos que las dos conductas con más alto índice de porcentaje se refieren a la “agresión verbal”, presentándose en primer lugar *hablan mal de mí* con un 26.70%, manifestándose esta en el turno matutino con un 12.30% en la frecuencia de ocurre “a veces” y 2.30% en ocurre en “muchos casos” y en el turno vespertino manifestándose con un 9.80% ocurre “a veces” y 2.30% ocurre en “muchos casos”; en segundo lugar encontramos *difunden rumores negativos sobre mí* con un 20.90%, refiriéndose al turno matutino 9.40% para ocurre “a veces” y 1.45% para ocurre en “muchos casos” y en el turno vespertino 6.65% para ocurre “a veces” y 3.40% para ocurre en “muchos casos”; la tercera conducta es *me ponen apodos* con un 18.35%, del cual corresponde al turno matutino 8.35% para ocurre “a veces” y 1.05% para ocurre en “muchos casos” y para el turno vespertino 7.50% ocurre “a veces” y 1.45% para ocurre en “muchos casos”.

En lo referente diferencias porcentuales en las respuestas de los alumnos de ambos turnos que manifestaron ser víctimas de las TIC no encontramos diferencias porcentuales mayores a 5 puntos entre el turno matutino en relación con el vespertino.

Tabla 4.4. Porcentaje de alumnos que declara ser víctima de distintas situaciones de maltrato, por medio de las TIC, desglosado por turno

	Tipos de maltrato	Turno matutino		Turno vespertino		Total
		Ocorre a veces	Ocorre en muchos casos	Ocorre a veces	Ocorre en muchos casos	
Agresión verbal	Insultar	8.75	1.05	6.65	.40	16.85
	Apodos	8.35	1.05	7.50	1.45	18.35
	Hablar mal de alguien	12.30	2.30	9.80	2.30	26.70
	Difundir rumores	9.40	1.45	6.65	3.40	20.90
Chantajés/ Amenazas	Amenazar para que sienta miedo	4.15	.40	3.75	.40	8.70
	Subir videos	2.50	.20	1.05	0	3.75
	Subir fotografías	4.60	2.30	2.90	.60	10.40
Acoso sexual	Acosar sexualmente	2.70	2.10	5.80	.65	11.25

4.4.2. La voz de los agresores

En cuanto a los agresores, como se observa en la tabla 4.5, hallamos que las tres conductas con más alto porcentaje se refieren a la “agresión verbal”, presentándose en primer lugar *hablar mal de alguien* con un 22.70% de los cuales pertenecen al turno matutino 8.75% ocurre “a veces” y 3.55% ocurre en “muchos casos” y para el turno vespertino 8.55% para ocurre “a veces” y 1.85% para ocurre en “muchos casos”; en segundo lugar encontramos *poner apodos* con un total de 20.25% del cual para el turno

matutino 9.80% ocurre “a veces” y 1.45% ocurre en “muchos casos” y para el turno vespertino 6.45% para ocurre “a veces” y 2.55% para ocurre en “muchos casos”; la tercer conducta de mayor porcentaje es *insultar* con un total de 19.20% perteneciendo al turno matutino 8.95% para ocurre “a veces” y 2.10% para ocurre en “muchos casos” y para el turno vespertino 6.90% para ocurre “a veces” y 1.25% para ocurre en “muchos casos”.

En cuanto a las diferencias porcentuales en las respuestas de los alumnos de ambos turnos que manifestaron ser agresores por medio de las TIC, no encontramos diferencias porcentuales mayores a 5 puntos entre el turno matutino en relación con el turno vespertino.

Tabla 4.5. Porcentaje de alumnos que declara ser agresor de distintitas situaciones de maltrato, por medio de las TIC, desglosado por turno

	Tipos de maltrato	Turno matutino		Turno vespertino		Total
		Ocurre a veces	Ocurre en muchos casos	Ocurre a veces	Ocurre en muchos casos	
Agresión verbal	Insultar	8.95	2.10	6.90	1.25	19.20
	Apodos	9.80	1.45	6.45	2.55	20.25
	Hablar mal de alguien	8.75	3.55	8.55	1.85	22.70
	Difundir rumores	6.05	3.35	3.55	1.50	14.45
Chantajes/amenazas	Amenazar para que sienta miedo	3.15	1.70	2.50	.4	7.75
	Subir videos	1.90	1.45	1.45	1.05	5.85
	Subir fotografías	2.90	2.50	1.05	.65	7.10
Acoso sexual	Acosar sexualmente	.65	1.25	.65	.20	2.75

4.4.3. La voz de los testigos

Como se observa en la tabla 4.6, los estudiantes que declaran haber observado diferentes tipos de maltrato por medio de las TIC encontramos que las tres conductas de mayor porcentaje pertenecen a la “agresión verbal” presentándose en primer lugar *hablar mal de alguien* con un 72.35% del cual representa el turno matutino el 18.55% para ocurre “a veces” y el 20% para ocurre en “muchos casos” y para el turno vespertino 21.90% para ocurre “a veces” y un 11.90% para ocurre en “muchos casos”; en segundo lugar encontramos *difundir rumores* con 69.85% del cual pertenece al turno matutino 18.35% para ocurre “a veces” y un 15.85% para ocurre en “muchos casos” y para el turno vespertino 18.55% para ocurre “a veces” y 17.10% para ocurre en “muchos casos”; la tercer conducta es *poner apodos* con un total 67.50% del que se desprende para el turno matutino 20.20% para ocurre “a veces” y un 17.30% para ocurre en “muchos casos” y para el turno vespertino 15.85% para ocurre “a veces” y 14.15% para ocurre en “muchos casos”.

En lo que se refiere a diferencias porcentuales en las respuestas de los alumnos de ambos turnos que manifestaron ser espectadores por medio de las TIC, encontramos diferencias porcentuales mayores a 5 puntos en el turno matutino en relación con el turno vespertino, en las conductas de insultar, apodos, subir videos, subir fotografías y acosar sexualmente.

Tabla 4.6. Porcentaje de alumnos que declara haber observado distintas situaciones de maltrato, por medio de las TIC, desglosado por turno

	Tipos de maltrato	Turno matutino		Turno vespertino		Total
		Ocorre a veces	Ocorre en muchos casos	Ocorre a veces	Ocorre en muchos casos	
Agresión verbal	Insultar	21.65	12.70	20	9	63.35
	Apodos	20.20	17.30	15.85	14.15	67.50
	Hablar mal de alguien	18.55	20	21.90	11.90	72.35
	Difundir rumores	18.35	15.85	18.55	17.10	69.85
Amenazas/chantajes	Amenazar para que sienta miedo	16.25	10.85	13.75	8.80	49.65
	Subir videos	16.65	18.35	13.95	11.65	60.60
	Subir fotografías	16.05	16.30	15	7.50	54.85
Acoso sexual	Acosar sexualmente	13.15	4.80	7.50	2.10	27.55

Finalmente se resumen los resultados de incidencia en lo que se considera sus aspectos fundamentales:

- Todos los tipos de maltrato estudiados tienen lugar en las escuelas secundarias que participaron en este estudio.
- En cuanto a las víctimas se aprecia que los abusos más frecuentes tienen que ver con agresiones verbales, seguidas de agresiones físicas indirectas, específicamente en la conducta de *me escoden cosas*.
- En segundo bloque de importancia para la víctima se encuentra la exclusión social con la conducta de *me ignoran*.
- En cuanto a las víctimas encontramos una incidencia más esporádica “ocurre a

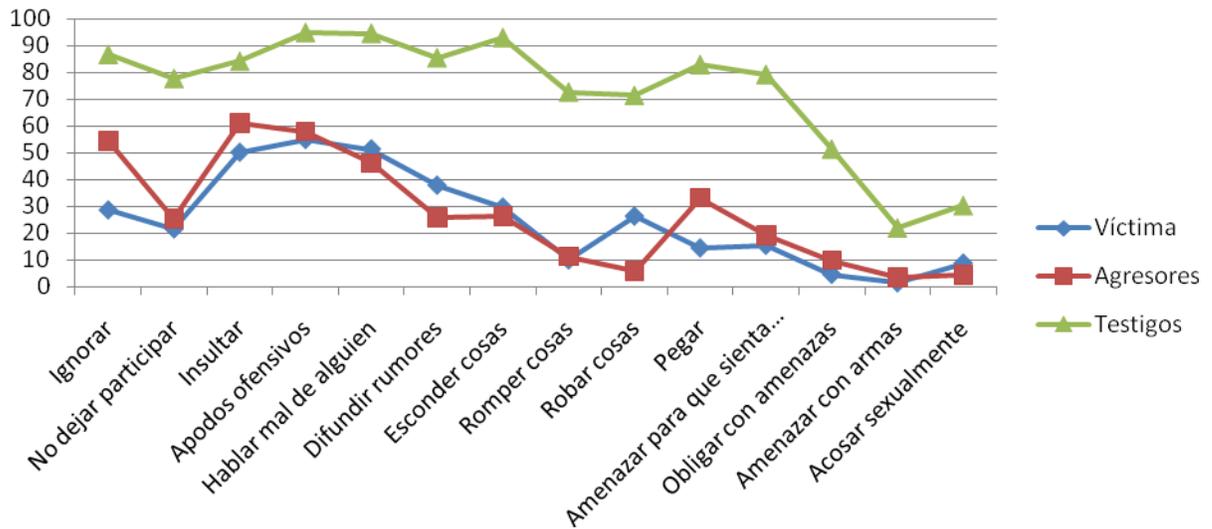
veces” tanto en el turno matutino como en el turno vespertino.

- En lo referente a los agresores encontramos que los abusos que más frecuentemente cometen son las agresiones verbales y la exclusión social.
- En segunda instancia para los agresores encontramos la agresión física directa.
- En cuanto a los agresores en el turno matutino encontramos, sólo la actitud de *robo cosas* con una mayor incidencia en “ocurre en muchos casos”, y en las demás conductas encontramos mayor incidencia en “ocurre a veces”; en cuanto al turno vespertino encontramos la mayor incidencia en todas las conductas de manera más esporádica en “ocurre a veces”.
- Los abusos más frecuentemente observan los testigos son las agresiones verbales y las agresiones físicas indirectas, referente esta última a *esconder cosas*.
- En segundo nivel de importancia, para los testigos encontramos la exclusión social con la conducta de *ignorar*.
- En cuanto a las respuestas de los testigos, es importante resaltar que en el turno matutino encontramos mayor incidencia de manera más frecuente en “ocurre en muchos casos”, en las conductas de *insultar, apodos, hablar mal de alguien, difundir rumores, esconder cosas, robar cosas, pegar y amenazar para que sienta miedo*; mientras que en el turno vespertino también encontramos mayor incidencia en “ocurre en muchos casos” en las conductas de *insultar, apodos, hablar mal de alguien, esconder cosas, pegar y amenazar para que sienta miedo*.
- En el bloque de las TIC encontramos que la forma de abuso más frecuente que padecen las víctimas, que realizan los agresores y que contemplan los espectadores, son las agresiones verbales.
- La frecuencia con la que se llevan a cabo alguna formas de maltrato sirviéndose de celular o de internet, en víctimas y agresores no rebasa en ninguno de los casos el 26.70%; mientras que para los espectadores el porcentaje total mayor es de 72.35%.

Como se observa en a figura 4.1., la incidencia de alumnos que señalan ser testigos de diferentes tipos de maltrato es considerablemente mayor en relación a víctimas y agresores. En esta se puede comparar el comportamiento de los protagonistas del

maltrato entre escolares, en relación a las conductas del maltrato que se han incluido en este estudio.

Figura 4.1. Comparación del porcentaje de víctimas, agresores y testigos en los diferentes tipos de maltrato



4.5. Variación en la incidencia de las víctimas por género

En la tabla 4.7, se observa la variación de la incidencia de las víctimas de acuerdo al género, se muestran diferencia porcentuales mayores a 5 puntos en las alumnas respecto con los alumnos que se reconocen como víctimas en dos conductas: *hablan mal de mí* con un 31.25% frente al 20% de los hombres y *Difunden rumores negativos sobre mí* con un 24.75% frente al 12.90% de los hombres. Se invierte el orden en una conducta, en donde los varones dicen sufrir más este tipo de agresiones: *me pegan* con un 10% frente al 4.40% de las mujeres.

Tabla 4.7. Porcentaje de víctimas en los distintos tipos de maltrato desglosados por género

Tipos de maltrato	Alumnas	Alumnos
Me ignoran	16	12.5
No me dejan participar	10.45	11.05
Me insultan	24.15	25.9
Me ponen apodos que me ofenden	25.20	27.15
Hablan mal de mí	31.25	20
Difunden rumores negativos sobre mí	24.75	12.90
Me esconden mis cosas	13.75	15.85
Me rompen mis cosas	4.35	5.65
Me roban cosas	14.60	11.65
Me pegan	4.40	10
Me amenazan para que sienta miedo	7.70	7.70
Me obligan con amenazas	2.05	2.50
Me amenazan con armas	.40	1.05
Me acosan sexualmente	4.45	4.40

4.6. Variación en la incidencia de agresoras y agresores

En la tabla 4.8, se observa la variación de la incidencia de las agresoras y los agresores de acuerdo al género, en ésta podemos observar que los varones se declaran más agresores que las mujeres, en los casos de *no dejar participar, insulto, pongo apodos que ofenden, escondo cosas, rompo cosas, robo cosas, pego, amenaza para que sienta miedo, obligo con amenazas, amenaza con armas, acoso sexualmente*; mientras que las mujeres se declaran más autoras de conductas como *ignorar, hablar mal de alguien y difundir rumores negativos*.

Hay diferencias porcentuales mayores a 5 puntos en las alumnas respecto a los alumnos en el caso de: *hablo mal de alguien* con un 26.45% frente al 19.6% de ellos.

En cuanto a los varones, también encontramos diferencias porcentuales mayores a 5 puntos, respecto con las mujeres en las situaciones de *no dejo participar* con 16.25% frente al 9.20% de ellas; *insulto* con un 34.75% frente al 26.30 de ellas; *pongo apodosos que ofenden* 34.80% frente al 23.15% de ellas; *escondo cosas* 19.15% frente al 7.10% de ellas; *pego* 22.25% frente al 10.85 de ellas y *amenazo para que sienta miedo* 12.90% frente al 6.70% de ellas.

Tabla 4.8. Porcentaje de agresores en los distintos tipos de maltrato desglosado por género

Tipos de maltrato	Alumnas	Alumnos
Ignoro	28.55	26.05
No dejo participar	9.20	16.25
Insulto	26.30	34.75
Pongo apodosos que ofenden	23.15	34.80
Hablo mal de alguien	26.45	19.6
Difundo rumores negativos	14.60	11.25
Escondo cosas	7.10	19.15
Rompo cosas	3.35	7.90
Robo cosas	1.25	4.80
Pego	10.85	22.25
Amenazo para que sienta miedo	6.70	12.90
Obligo con amenazas	2.90	6.90
Amenazo con armas	1.05	2.50
Acoso sexualmente	.80	3.55

En resumen, sobre los resultados de incidencia diferencial en lo que respecta al género de víctimas y agresores: Las mujeres sufren mayor “agresión verbal” que los varones, mientras que estos últimos padecen la “agresión física directa”, ya que señalan que les *pegan* con un mayor porcentaje que las mujeres. En lo referente a los agresores hay un mayor porcentaje de hombres, en relación con las mujeres, que declaran ser agresores

en 11 de los 14 tipos de maltrato, en comparación con 3 conductas que son reconocidas por las mujeres como aquellas que practican para maltratar a sus compañeros.

4.7. Quiénes protagonizan el maltrato entre compañeras o compañeros: grado y género

Se presentan los siguientes resultados divididos en dos apartados, el primero se refiere al grado del que agrede, distinguiendo cada tipo de maltrato, el segundo analiza si los que agreden son chicos o chicas y si actúan individualmente o en grupo.

4.7.1. De qué grado es la persona que te agrede

Como se observa en la tabla 4.9, según las y los alumnos que declaran ser víctima de maltrato por parte de sus compañeros de escuela, en ambos turnos es protagonizado mayoritariamente por compañeros de su mismo grado, en todos los tipos de agresiones.

Tabla 4.9. De qué grado es quien lleva a cabo las distintas manifestaciones de maltrato según la víctima

Tipos de maltrato	Turno matutino			Turno vespertino			Total
	1º.	2º.	3º.	1º.	2º.	3º.	
Me ignoran	1.05	11.9	3.35	1.45	12.9	3.15	33.8
No me dejan participar	.2	10.2	1.05	.2	9.8	.85	22.3
Me insultan	1.05	22.7	7.3	1.65	19.6	4.8	57.1
Me ponen apodos	1.45	22.7	.5	1.65	24.15	2.7	53.15
Hablan mal de mi	2.7	20.2	7.7	3.95	21.45	4.15	60.15
Difunden rumores negativos sobre mi	1.25	16.65	6.05	1.65	15.85	3.75	45.2
Me esconden cosas	.2	15.65	.4	.2	12.7	.85	30
Me rompen cosas	.4	5.2	.4	.2	4.15	.65	11
Me roban cosas	.4	12.3	.65	.4	11.45	.85	26.05
Me pegan	.2	8.15	2.1	----	4.15	.4	15
Me amenazan para que sienta miedo	.2	7.3	3.75	----	4.8	1.9	17.95
Me obligan con amenazas	----	1.65	.65	----	2.1	----	4.4
Me amenazan con armas	.2	1.05	.2	----	.4	.2	2.05
Me acosan sexualmente	.85	4.15	2.5	.85	2.7	.85	11.9

4.7.2. El género y el número de quien agrede

Como se observa en la tabla 4.10, el maltrato entre escolares, según el alumnado del turno matutino que lo experimenta, es protagonizado principalmente por los varones, individualmente o en grupo, ya que la respuesta por la que optaron la víctimas así lo evidencia, con excepción de que *unas compañeras hablan mal de mí* y que ambos (hombres y mujeres) *me insultan* y *difunden rumores negativos sobre mí*. Y en el turno vespertino de igual manera son los varones quienes protagonizan un mayor número de malos tratos hacia sus compañeros, con excepción de que las compañeras *me ignoran* y *hablan mal de mí* y que ambos (hombres y mujeres) *difunden rumores negativos sobre mí*.

No se encontraron diferencias porcentuales mayores a 5 puntos entre el turno matutino y el turno vespertino en los diferentes tipos de maltrato.

Tabla 4.10. Género y número de quienes llevan a cabo las distintas manifestaciones de maltrato según la víctima por turno

Tipos de malos tratos	TURNO MATUTINO						TURNO VESPERTINO					
	UN COMPAÑERO	UNOS COMPAÑEROS	UNA COMPAÑERA	UNAS COMPAÑERAS	AMBOS	TODOS	UN COMPAÑERO	UNOS COMPAÑEROS	UNA COMPAÑERA	UNAS COMPAÑERAS	AMBOS	TODOS
Me ignoran	3.55	3.75	2.30	1.90	2.70	----	2.90	2.50	.85	3.35	4.60	.65
No me dejan participar	2.90	3.75	.85	.65	2.70	.20	2.90	2.10	1.05	.65	3.15	.40
Me insultan	5.40	1.15	.65	2.70	5.85	.65	3.55	8.95	.85	2.10	6.05	.85
Me ponen apodos	4.80	13.55	.40	1.25	3.75	1.90	4.40	13.95	.40	1.65	5.65	1.05
Hablan mal de mí	2.50	6.90	2.70	9.15	4.15	.85	3.15	5	2.30	8.35	5	.20
Difunden rumores negativos sobre mí	.85	4.40	2.50	5.40	5.65	.40	2.10	2.10	3.55	4.61	5.20	.40
Me esconden cosas	3.55	7.70	.65	1.25	2.50	.40	3.75	5.65	.65	1.05	2.30	----
Me rompen cosas	1.65	2.50	.65	---	.65	---	1.25	2.30	.65	.65	---	---
Me roban cosas	2.35	4.80	1.05	.85	2.30	.85	5.20	5	.40	---	1.45	.20
Me pegan	2.50	4.15	1.45	.65	.20	.20	1.05	2.70	.20	.40	.40	---

“Maltrato entre escolares: Diagnóstico en alumnos de segundo de secundaria de la Delegación Gustavo A. Madero”

Me amenazan verbalmente para que sienta miedo	1.05	4.15	1.59	2.10	.65	---	1.25	2.50	.85	1.25	.20	---
Me obligan con amenazas	.65	1.25	.20	---	---	---	1.05	.85	---	---	.20	---
Me amenazan con armas	---	.20	---	.20	.20	.40	---	.40	.20	---	---	---
Me acosan sexualmente	.85	2.50	.20	1.65	.20	---	.40	1.45	.65	.65	---	---

4.8. El papel de las bandas

Como se observa en la figura 4.2, el papel de las bandas que molestan a un compañero/a, encontramos que más de la mitad de los escolares afirma que hay bandas de alumnos que molestan a un compañero/a, en ambos turnos con un porcentaje total del 82.90%. También encontramos que esta conducta es menos frecuente en el turno vespertino con un 38.95% frente al 43.95% del turno matutino, presentándose una diferencia porcentual de 5 puntos entre ambos turnos.

En la figura 4.3, de igual manera que en el caso anterior, más de la mitad de los escolares afirma que hay bandas de alumnos que molestan a un grupo de alumnos, en ambos turnos con un porcentaje total de 76.90%. Se observa que de acuerdo con los alumnos que esta conducta es menos frecuente en el turno vespertino con un 33.80% frente al 43.10% del turno matutino, presentándose una diferencia porcentual de 9.30 puntos entre ambos turnos. De los datos obtenidos podemos mencionar que bandas de alumnos que son parte de las escuelas investigadas, agreden a alumnos y alumnas consultados.

Figura 4.2. El papel de las bandas que molestan a un compañero/a desglosado por turno

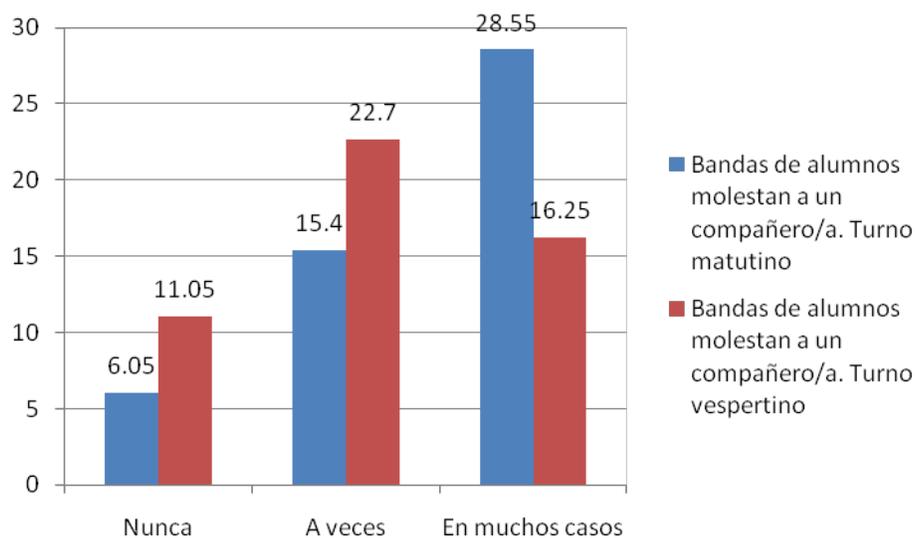
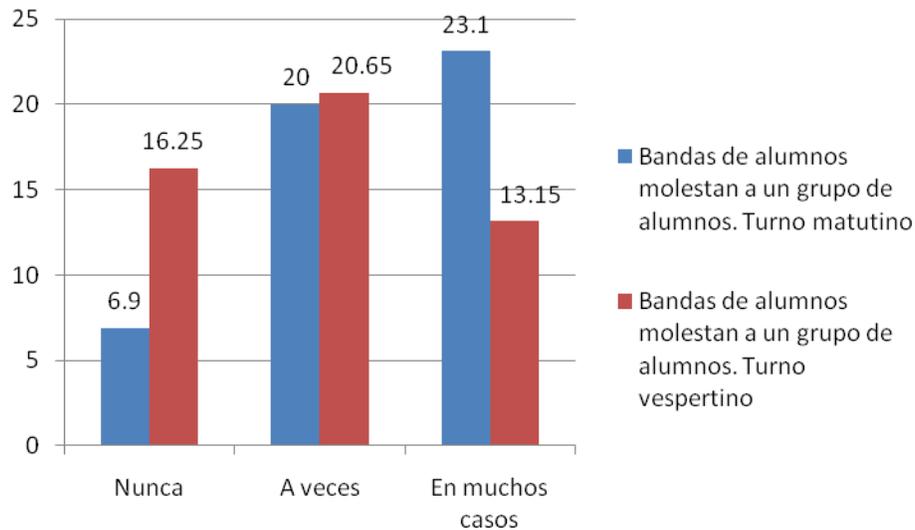


Figura 4.3. El papel de las bandas que molestan a un grupo de alumnos desglosado por turno



En resumen, de acuerdo a lo que manifiestan las víctimas podemos decir que:

- La tendencia mayoritaria, en todos los tipos de maltrato, es que el agresor o agresora esté en el mismo grado de la víctima.
- La tendencia mayoritaria es que el varón sea el agresor.
- En cuanto al papel de las bandas, esta situación se reporta más en el turno matutino que en el vespertino.

4.9. Escenario del maltrato

Se incluye en este apartado la información proporcionada por el alumnado que se ha identificado como víctima acerca del sitio donde se les maltrata. De acuerdo a la agresión sufrida se hace referencia a distintos sitios, dependiendo del tipo de agresión que se padece, cabe señalar que el salón sin profesor es el escenario que más se

repite tanto en el turno matutino como en el vespertino. Los resultados detallados se observan en la tabla 4.11.

Los casos de *exclusión social* registrados tienen lugar mayoritariamente en el salón, en ambos turnos encontramos que son *ignorados* en el salón sin profesor con 5.40% para el turno matutino y con un 5.85% para el turno vespertino; en el caso de *no dejar participar*, en ambos turnos se presenta fundamentalmente en el salón cuando está presente el profesor con un 8.15% en el turno matutino y un 5% para el turno vespertino.

En lo que respecta a las “agresiones verbales” en la opción *me insultan* es más común en el salón sin profesor con un 10.85% turno matutino y un 10% turno vespertino; de igual forma, en el salón sin profesor, es más frecuente *me ponen apodos* con un 10.65% turno matutino y un 13.75% turno vespertino; para la conducta *hablan mal de mí* encontramos que el turno matutino es más frecuente que ocurra en cualquier sitio con un 9.80%, mientras que en el turno vespertino es más común en el salón sin profesor con un 9.15%; en cuanto a *difunden rumores negativos* en ambos turnos se presenta mayoritariamente en cualquier sitio con un 8.35% turno matutino y un 6.45% en el turno vespertino.

En el caso de las “agresiones físicas indirectas”, se observa una tendencia a que ocurra con mayor frecuencia en el salón sin profesor en las tres conductas. En el caso de *me esconden cosas* con un 9.40% turno matutino y un 9.40% para el turno vespertino; *me rompen cosas* con un 4.40% turno matutino y un 3.15% turno vespertino; *me roban cosas* con un 9.60% turno matutino y un 8.15% turno vespertino.

Las “agresiones físicas directas” se desarrollan principalmente en el salón sin profesor en ambos turnos, teniendo así un 4.15% turno matutino y un 1.90% para el turno vespertino.

Las “amenazas o chantajes” se sitúan de manera heterogénea, presentándose con mayor frecuencia en diferentes escenarios. Así encontramos que *me amenazan para que sienta miedo* ocurre primordialmente en el patio mostrándose un 3.15% para el turno matutino y un 2.10% en el salón sin profesor para el turno vespertino; *Me obligan con amenazas* 1.05% ocurre principalmente en el patio para el turno matutino y 1.45% en el salón sin profesor para el turno vespertino; *me amenazan con armas* se presenta en bajo porcentaje en ambos turnos y en este caso no hay un escenario que predomine y los porcentajes obtenidos no rebasan el 0.20%.

El *acoso sexual* se realiza con mayor frecuencia en clase sin profesor en el turno matutino con un 2.10% y en el turno vespertino hay cuatro escenarios que tienen un 0.65%, los cuales son: patio, baños, clase sin profesor y cualquier sitio.

Resumen:

El salón es el lugar privilegiado para casi todas las modalidades, especialmente cuando no hay profesor, a excepción, en el turno matutino de las conductas *hablan mal de mí* y *difunden rumores negativos* que ocurren en cualquier sitio y *amenazan para que sienta miedo* y *me obligan con amenazas* que sucede en el patio. En el turno vespertino, la excepción se presenta para la opción *difunden rumores negativos* que sucede de manera más frecuente en cualquier sitio.

Tabla 4.11. Dónde se llevan a cabo las distintas manifestaciones de maltrato según la víctima desglosado por turno

Tipos de malos tratos	TURNO MATUTINO									TURNO VESPERTINO								
	Patio	Baños	Pasillos	Salón sin profesor	Salón con profesor	Cooperativa	Salida de la secundaria	Cualquier sitio	Fuera de la secundaria	Patio	Baños	Pasillos	Salón sin profesor	Salón con profesor	Cooperativa	Salida de la secundaria	Cualquier sitio	Fuera de la secundaria
Me ignoran	3.35	.20	1.05	5.40	2.90	.20	.20	2.30	.65	2.7	.40	1.05	5.85	2.90	1.05	1.25	3.55	.65
No me dejan participar	.65	0	.20	1.45	8.15	.20	.20	.65	0	.20	.40	.85	3.75	5	.40	.65	.65	.20
Me insultan	5.40	.65	3.15	10.85	3.55	1.05	1.45	6.65	1.45	3.75	.20	1.05	10	4.15	.40	.85	5.65	.85
Me ponen apodos	3.55	.20	2.10	10.65	4.40	.65	1.05	6.25	1.05	3.15	1.25	2.50	13.75	4.60	.20	.40	6.05	.65
Hablan mal de mi	4.80	1.45	2.30	5.85	2.30	1.45	.85	9.80	1.90	3.15	1.05	.85	9.15	4.15	.20	1.65	7.70	2.30
Difunden rumores negativos sobre mi	3.15	1.05	2.1	3.75	1.05	1.05	1.65	8.35	1.90	2.70	1.05	1.65	4.15	2.90	1.05	1.65	6.45	1.45
Me esconden cosas	.20	.20	.85	9.40	3.95	.40	.20	1.65	---	---	.65	.85	9.40	2.10	.40	.40	1.05	.20
Me rompen cosas	.20	.20	---	4.40	.40	---	.20	.20	---	.20	.20	.20	3.15	.40	.20	.20	.40	---
Me roban cosas	.20	.40	.20	9.60	2.90	.85	.20	.40	---	.85	.85	.65	8.15	.85	.40	.20	.85	.85
Me pegan	.85	.85	.85	4.15	2.15	.65	.85	1.45	1.05	.65	.20	---	1.90	.20	.20	.65	.40	.40
Me amenazan para que sienta miedo	3.15	.65	1.25	1.65	.65	1.05	1.25	1.65	.65	1.25	.20	1.05	2.10	.65	.20	.85	1.45	.85
Me obligan con amenazas	1.05	---	---	.85	.85	---	---	---	.20	.20	---	.20	1.45	.20	---	.20	.20	---
Me amenazan con armas	---	---	.20	---	.20	.20	---	.20	---	---	---	.20	.20	---	---	.20	---	---
Me acosan sexualmente	1.25	.40	.40	2.10	.40	.85	.20	1.05	.20	.65	.65	.20	.65	.20	.20	.20	.65	.20

4.10. Lo que sigue a la agresión: las reacciones de los distintos participantes

Aquí se reúnen los resultados de las reacciones que tienen los protagonistas tras los episodios de maltrato entre escolares. Se presentan en tres subapartados. En primer lugar lo que manifiestan las víctimas sobre las personas a quienes comunican los maltratos y de quién o quiénes reciben ayuda. En segundo lugar, lo que las agresoras y agresores responden acerca de cómo reaccionan los compañeros cuando ellos agreden. Finalmente, las respuestas del conjunto de participantes en su calidad de espectadores de lo que otros hacen, incluyendo al profesorado.

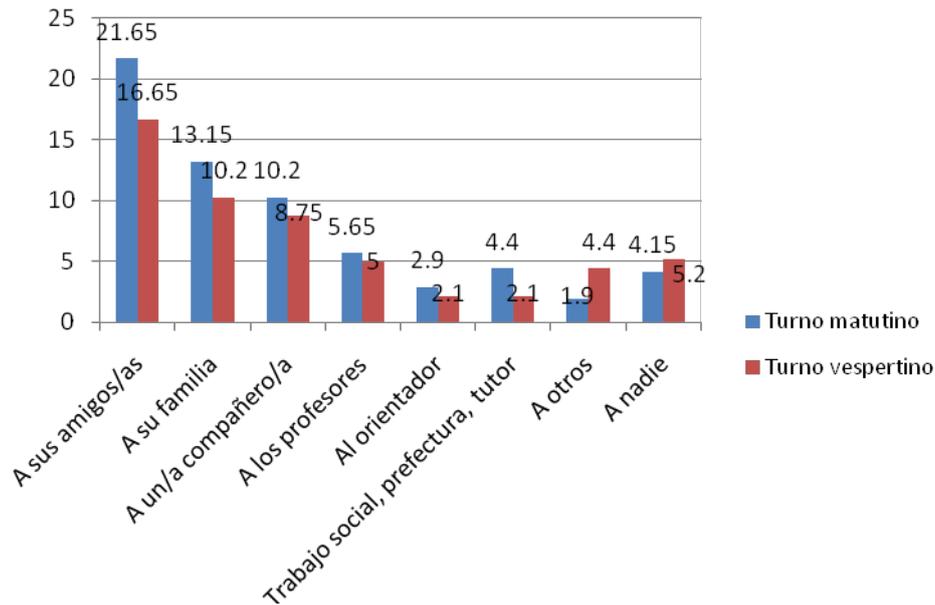
4.10.1. Cómo se reacciona: la voz de las víctimas

Se incluye en esta parte a quién cuenta la víctima lo que le está ocurriendo.

En la figura 4.4, se muestran los porcentajes de víctimas de cualquier tipo de maltrato y a quienes refieren que comunican sobre el maltrato que viven.

De acuerdo a los datos que se observan en la figura 4.4 son los amigos y amigas a quienes principalmente las víctimas les comunican lo que les sucede, como lo señalan los datos de ambos turnos. En el turno matutino tenemos para esta opción un 21.65% y en el turno vespertino un 16.65%. En segundo lugar se encuentra la familia con un 13.15% para el turno matutino y un 10.20 para el turno vespertino. Seguidos de un compañero o compañera presentándose un 10.20% para el turno matutino y un 8.75% para el turno vespertino. En el caso del turno matutino, en menor medida se le cuenta a los profesores con un 5.65%, a trabajo social o prefectura con un 4.4%, no habla con nadie un 4.15%, al orientador se lo comunica un 2.90%. Y en el turno vespertino con menor frecuencia encontramos con 5.20% que no se lo comunica a nadie, 5% a los profesores y un 2.10% se lo dice a trabajo social prefectura y de igual manera un 2.10% se lo comenta la orientador.

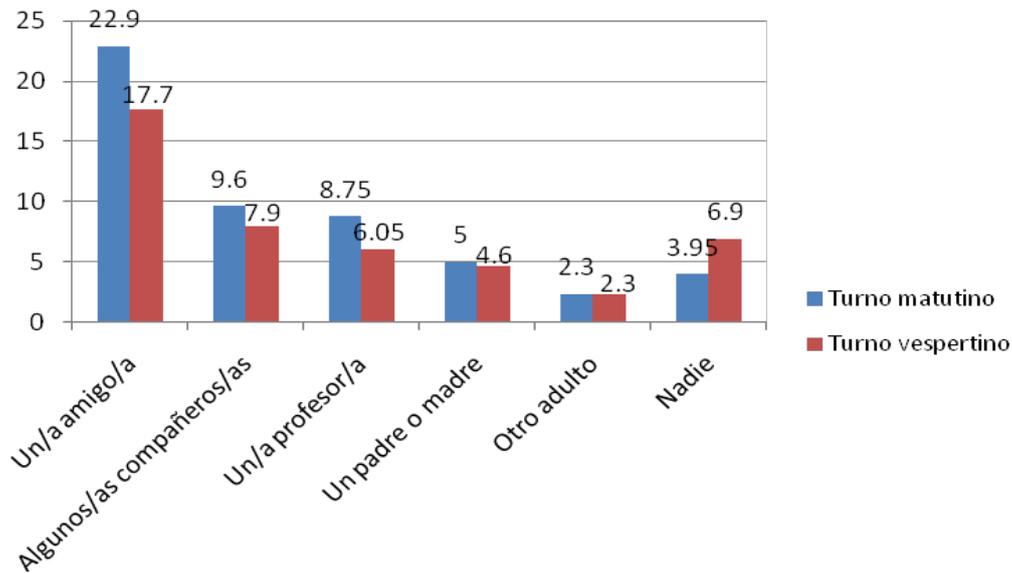
Figura 4.4. A quién se cuenta lo que está ocurriendo



4.10.2. La ayuda que recibe la víctima

Como puede verse en la figura 4.5, los participantes que se reconocen como víctimas, tanto en el turno matutino como en el vespertino señalan que sus amigos intervienen para ayudarlos con un 22.90% en el turno matutino y un 17.70% en el turno vespertino. En el turno matutino encontramos que las otras personas intervienen en porcentajes menores: un 9.60% para compañeros, 8.75% para el profesorado, 5% para un padre o madre, un 2.30% otro adulto y un 3.95% dice que nadie. Mientras que en el turno vespertino tenemos compañeros con un 7.90%, el profesorado con un 6.05%, padre o madre 4.60%, otro adulto 2.30% y con un 6.90% manifiesta que no interviene nadie.

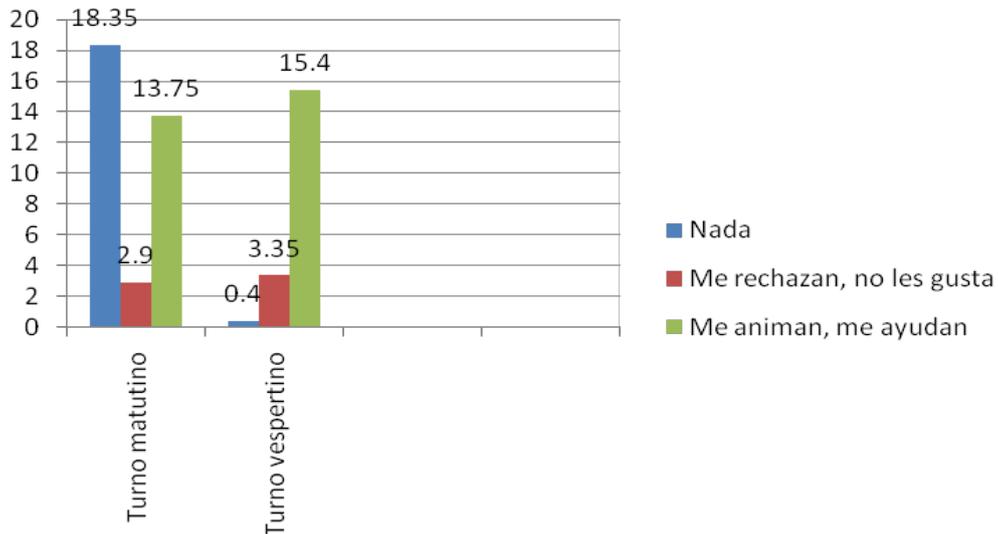
Figura 4.5. Quién interviene para ayudar cuando ocurren las agresiones



4. 11. Cómo reaccionan los demás: la voz de las y los agresores

En este apartado encontramos diferencias en las respuestas dadas por los alumnos de los turnos participantes, como se muestra en la figura 4.6. Así para el turno matutino tenemos que la respuesta elegida en mayor medida es que los demás no hacen nada cuando los agresores maltratan a su compañeros/as, así es manifestado por un 18.35%; en segundo lugar se encuentra la opción me animan, me ayudan con un 13.75% y sólo un 2.90% los rechazan porque no les gusta. En tanto que en el turno vespertino encontramos en primer lugar que los animan y les ayudan con un 15.40%, seguidos de me rechazan, no les gusta 3.35% y finalmente con un 0.40% dicen que no hacen nada. En este punto es importante resaltar que mientras que en el turno matutino mayoritariamente no hacen nada los compañeros, en el turno vespertino los animan y les ayudan.

Figura 4.6. Qué hacen los compañeros ante agresiones, en opinión del propio agresor

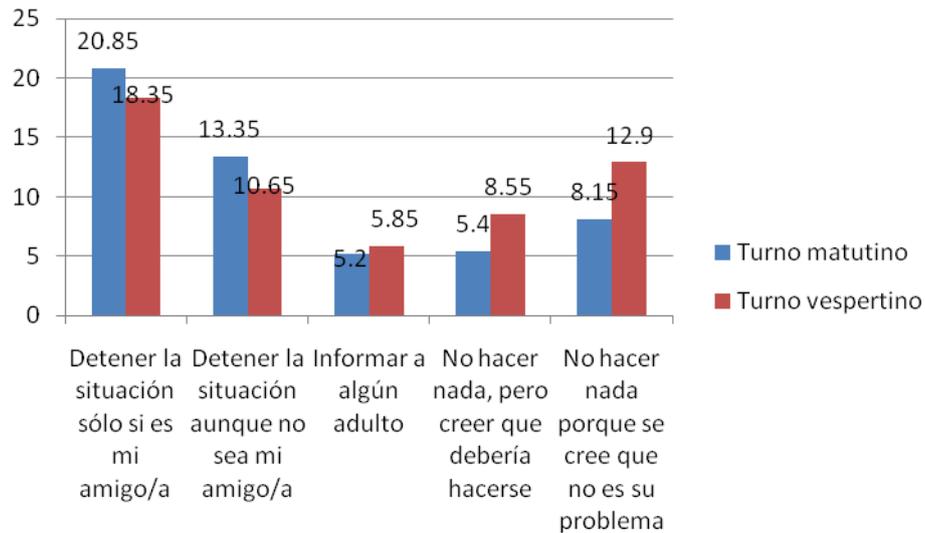


4.12. Cómo se reacciona: la voz de las y los testigos

Tú qué haces

Como se mira en la figura 4.7, en ambos turnos la mayor parte de los testigos mencionan que detienen la situación de maltrato sólo si es su amigo/a teniendo 20.85% para el turno matutino y 18.35% para el turno vespertino; en segundo lugar encontramos que lo detienen aunque no sea su amigo/a con un 13.35% para el turno matutino y un 10.65% para el vespertino; en tercer lugar tenemos que no se hace nada porque se cree que no es su problema con 8.15% para el turno matutino y 12.90% para el turno vespertino; en cuarto lugar se ubica que no hacen nada, pero creen que deberían hacerlo con un 5.40% para el turno vespertino y un 8.55% para el turno matutino; en último lugar se ubica informar a un adulto con 5.20% para el turno matutino y 5.85% para el vespertino.

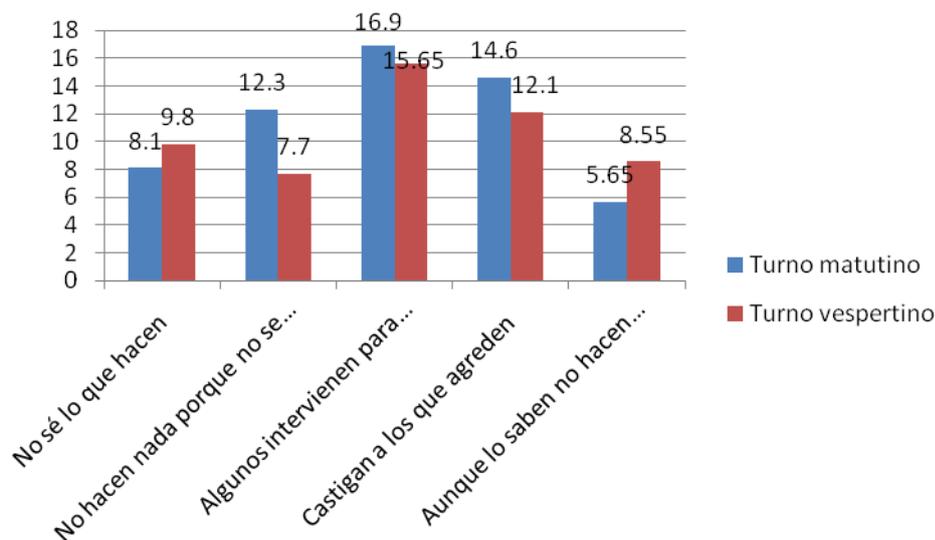
Figura 4.7. Qué hacen los testigos cuando ven alguna agresión



4.13. Qué hace el profesorado en estas situaciones

De acuerdo a las respuestas de los alumnos acerca de qué hacen los profesores ante situaciones de maltrato entre compañeros, como lo muestra la figura 4.8, la respuesta más elegida ha sido algunos intervienen para detenerlo en ambos turnos con un 16.90% para el turno matutino y 15.65% para el turno vespertino, la segunda opción elegida es castigan a los que agreden con 14.60% turno matutino y 12.10% turno vespertino. En el turno matutino el tercer lugar lo tiene no hacen nada porque no se enteran 12.30%, en cuarto lugar no sé lo qué hacen 8.10% y para la opción aunque lo saben no hacen nada con 5.65. Mientras Que en el turno vespertino tenemos en tercera opción no se qué hacen con 9.80%, en cuarto lugar aunque lo saben no hacen nada con 8.55% y en último lugar no hacen nada porque no se enteran con 7.70%.

Figura 4.8. Qué hacen los/as profesores/as cuando ocurre alguna agresión, según los alumnos



4.14. Sentir miedo en la escuela

La figura 4.9 contiene los datos en donde el alumnado participante menciona tener miedo al ir a su escuela secundaria, en donde encontramos en el turno matutino un 24.40% y un 25.85% para el turno vespertino, lo que en porcentajes totales representan a más de la mitad de la población que siente miedo al acudir a la secundaria. Los motivos por los que sienten miedo se representan en la figura 4.10, en donde se observa que el motivo principal es el trabajo en clase, no saber hacerlo con 17.70% turno matutino y 12.70% turno vespertino y en segundo lugar con 8.35% para ambos turnos uno o varios compañeros. En menor medida tenemos las opciones una nueva escuela con 5% para el turno matutino y 5.65% para el turno vespertino, y en cuanto a los profesores/as tenemos un 2.90% tanto para el turno matutino como para el turno vespertino.

Figura 4.9. Frecuencia con la que siente miedo al ir a la escuela secundaria desglosado por turno

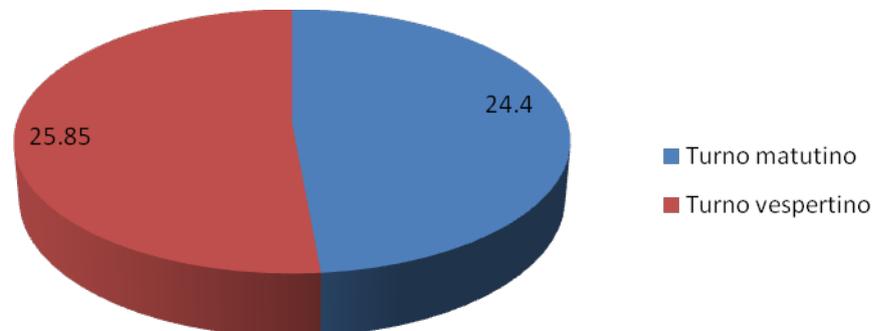
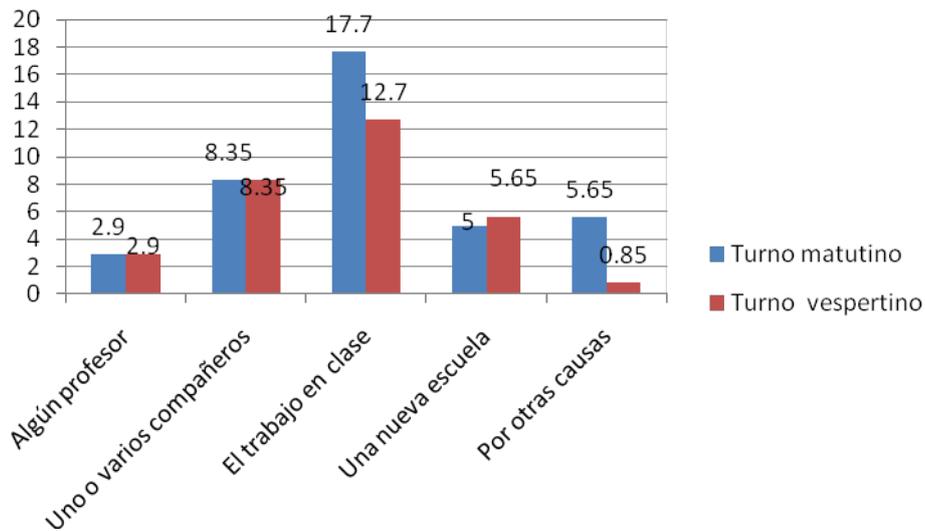


Figura 4.10. Motivos del miedo al acudir a la escuela secundaria desglosado por turno



En resumen

- En primera instancia las víctimas acuden a sus amigos y amigas a quienes comunican lo que sucede, en segundo lugar se encuentra la familia y en tercer lugar a un compañero.

- Los porcentajes en se acude a los profesores y orientadores son muy bajos.
- La ayuda que tienen las víctimas principalmente viene de sus amigos, en segunda instancia de sus compañeros y en tercer lugar de los profesores.
- En un porcentaje global, casi en un tercio, los agresores comentan que quienes observan lo que sucede los animan y los ayudan.
- El porcentaje global que reportan lo agresores acerca de quienes los rechazan cuando molestan a un compañero es muy bajo.
- De los testigos, en un porcentaje global casi en un tercio, dicen que intervienen si la víctima es su amigo/a, menos de un tercio detiene la situación aunque no sea su amigo/a.
- En un porcentaje global casi un tercio del alumnado indica que algunos profesores intervienen para detener la situación y más de un cuarto revelan que castigan a los que maltratan a un compañero/a.
- Más del 50% global, manifiesta sentir miedo al asistir a la escuela. Entre los dos motivos más citados encontramos en primer lugar el trabajo académico, no saber hacerlo y en segundo lugar uno o varios compañeros.

Conclusiones

En el presente apartado presentamos las conclusiones sobre el maltrato entre escolares en las 12 escuelas participantes de la Delegación Gustavo A Madero, que manifestó el alumnado participante en esta investigación.

Los resultados que se presentaron en el capítulo anterior permiten llegar a conclusiones relevantes respecto a los objetivos planteados en este trabajo.

Naturaleza e incidencia del maltrato

A partir de las respuestas obtenidas por el alumnado participante podemos afirmar que todos los tipos de maltrato por los que se indagó en este estudio, se hacen presente en las 12 escuelas participantes. De acuerdo con la incidencia estimada por el alumnado, en los porcentajes globales, que manifiestan las **víctimas** de las diferentes modalidades de maltrato, el porcentaje más alto corresponde a las agresiones verbales, en sus diferentes manifestaciones, que se sitúan con porcentajes globales que van del 37.75% al 52.30%, seguidas de agresiones físicas indirectas, específicamente en la conducta de *me esconden cosas*. Las tres conductas con menor porcentaje son *Me acosan sexualmente* con 8.75%, *Me obligan con amenazas* con 4.60% y finalmente *Me amenazan con armas* con 1.40%. En las respuestas de las víctimas no encontramos diferencias mayores al 5 por ciento en lo referente al turno matutino con relación al vespertino, en las diferentes modalidades de maltrato que se investiga.

La incidencia de las **víctimas** de acuerdo al **género**, muestra que las mujeres se reconocen más como víctimas en las conductas de *me ignoran*, *hablan mal de mí*, *difunden rumores negativos sobre mí*, *me roban cosas*, mientras que los hombres se sitúan más como víctimas en conductas como *no me dejan participar*, *me ponen apodos que me ofenden*, *me esconden cosas*, *me pegan*, *me obligan con amenazas* y *me amenazan con armas*. Las diferencias porcentuales mayores a 5 puntos entre las alumnas relación con los alumnos, las encontramos en las conductas: *hablan mal de mí* y *difunden rumores nativos sobre mí*. En comparación con los hombres dicen manifiestan sufrir más la agresión de golpes, manifestado en la conducta *me pegan*.

De acuerdo a la información que nos dan quienes se reconocen como **agresores**, en los porcentajes globales, encontramos que los maltratos más frecuentes son las agresiones verbales que van de 25.85% a 61.10%, teniendo el porcentaje más elevado la conducta de *Insulto*, en segundo lugar tenemos a la exclusión social con la conducta de *Ignoro* con un 54.50%. Las tres conductas con menor porcentaje son: *robo cosas* con 6%, *acoso sexualmente* con 4.35% y *amenazo con armas* con 3.40%. Entre los agresores si encontramos diferencias porcentuales mayores a 5 puntos entre turnos, presentándose mayores puntajes en el turno matutino en las conductas de *pego* y *difundo rumores negativos*.

Cuando se comparan los **agresores** por **género**, encontramos que los varones se reconocen más agresores que las mujeres, en los casos de *no dejar participar*, *insulto*, *pongo apodos que ofenden*, *escondo cosas*, *rompo cosas*, *robo cosas*, *pego*, *amenazo para que sienta miedo*, *obligo con amenazas*, *amenazo con armas*, *acoso sexualmente*; y las mujeres se dicen agredir más por medio de de conductas como *ignorar*, *hablar mal de alguien* y *difundir rumores negativos*. Lo que también se observa es mayor porcentaje de agresores varones en casi todas las modalidades, excepto en las conductas de *ignoro*, *hablo mal de alguien* y *difundo rumores negativos*, que están más asociadas al género femenino. En este caso si encontramos diferencias porcentuales mayores a 5 puntos entre mujeres y varones, pues ellas reportan más que *hablan mal de alguien*. Y los varones manifiestan más *no dejo participar*, *insulto*, *pongo apodos que ofenden*, *escondo cosas*, *pego* y *amenazo para que sienta miedo*. Esto comprueba lo que Harris y Petrie 2006, señalan acerca de que las mujeres son más propensas al acoso indirecto, mientras que los hombres tienden más al acoso directo (golpes o patadas), así mismo estos datos son referidos por Olweus 2006.

Desde la perspectiva de **espectadores**, el porcentaje de maltrato reportado es mayor respecto a quienes declaran haber recibido o haber protagonizado los diferentes tipos de maltrato que se estudian en esta investigación. Siendo las conductas con mayor porcentaje las referentes a la agresión verbal con *apodos* y *hablar mal de alguien*, la agresión física indirecta referente a la conducta de *esconder cosas* y a la exclusión social, esta última con la conducta de *ignorar*.

El uso de las nuevas tecnologías como medio para recibir o ejercer maltrato, lo que se llama *ciberbullying*, en donde encontramos que en el caso de las **víctimas** a través de las **TIC**, la mayor incidencia cae en las agresiones verbales *hablan mal de mí, difunden rumores negativos sobre mí, me ponen apodos que me ofenden y me insultan*. En segundo orden de relevancia sigue la conducta de *acosar sexualmente*. Aquí no encontramos diferencias porcentuales mayores de 5 puntos entre los turnos matutino y vespertino. Para los **agresores** a través de las **TIC**, encontramos que las agresiones verbales son las tres conductas que mayor incidencia tienen, en el siguiente orden, *hablar mal de alguien, apodos e insultar*. En este rubro no encontramos diferencias porcentuales mayores a 5 puntos entre el turno matutino en relación con el turno vespertino. Y sobre los **espectadores** por medio de **TIC** las cuatro conductas que mayor porcentaje tienen se refieren a las agresiones verbales, presentándose estas en el orden siguiente: *hablar mal de alguien, difundir rumores, apodos e insultar*. Diferencia porcentuales mayores a cinco puntos entre turnos, las encontramos en las conductas de *insultar, apodos, subir videos, subir fotografías y acosar sexualmente*. Es importante señalar que los porcentajes que se obtuvieron en este sentido rebasan por mucho los obtenidos por las víctimas y los agresores.

Características de los actores de maltrato

Los malos tratos tanto en el turno matutino como en el vespertino son protagonizados mayoritariamente por compañeros de su mismo grado, en todos los tipos de agresiones.

Más de la mitad de los alumnos encuestados indican que hay bandas *que molestan a un compañero/a*, aunque esto es menos frecuente en el turno vespertino.

Y también, más de la mitad de los escolares afirma que hay bandas de alumnos que molestan a un grupo de alumnos, en ambos turnos pero es menos frecuente en el turno vespertino.

El escenario del maltrato

El alumnado distingue el lugar en el que se le maltrata. En ambos turnos el salón es el escenario en donde más se sufren agresiones, esto en ambos turnos; las víctimas

mencionan que es el salón cuando no está presente el profesor, aunque también a veces es en presencia de éste en donde viven este tipo de situaciones. Lo que apoya lo citado por Harris y Petrie 2006, quienes indican que uno de los lugares más comunes para que se produzca el acoso entre escolares en la escuela es en el salón de clase, dato que concuerda con Olweus (2006). La excepción para el turno matutino, es para *hablan mal de mí y difunden rumores negativos* que ocurre en cualquier sitio y *amenazan para que sienta miedo y me obligan con amenazas* que sucede en el patio, esto en el caso del turno matutino y para el turno vespertino *difunden rumores negativos* que sucede en cualquier sitio.

Lo que sigue a la agresión: pedir y recibir ayuda

Tanto para el turno matutino como el vespertino, encontramos que los interlocutores más frecuentes son los amigos y amigas. En segundo lugar se encuentra la familia, para ambos turnos. En tercer lugar siguen los compañeros o compañeras. En un porcentaje global, casi un 10% no cuenta a nadie sobre las agresiones que vive, lo cual es motivo de preocupación encontrar que haya alumnos que sufren de maltrato y no lo comuniquen. También es motivo de inquietud mirar que el porcentaje de alumnos que lo cuentan aun profesor es muy bajo, en ambos turnos no rebasa el 6%. Y sobre el equipo de apoyo escolar (orientadores, trabajo social y prefectura), no rebasa el 4.40% en ambos turnos, lo cual nos debe llevar a preguntarnos qué estrategia de intervención está retomando este equipo de trabajo, el cual está imposibilitando un acercamiento para que el alumnado confíe en él.

En ambos turnos la ayuda en casos de maltrato la solicitan a sus amigos. En segundo lugar encontramos a los compañeros. En tercer lugar a los profesores. Un dato relevante y digno de poner atención es que en el turno vespertino casi en un 7% no interviene nadie.

Los agresores del turno matutino mencionan acerca de quienes observan los malos tratos, principalmente no hacen nada; en segundo lugar dicen que los animan; en tercer lugar que los ayudan un porcentaje menor a 3% los rechazan porque no les gusta. Y en el turno vespertino en primer lugar los animan y les ayudan; en segundo lugar los rechazan, no les gusta; y en último lugar no hacen nada.

En lo referente a los testigos, en ambos turnos la mayor parte citan que detienen la situación de maltrato sólo si es su amigo/a; seguidos de la opción lo detienen aunque no sea su amigo/a; en tercer lugar tenemos que no se hace nada porque se cree que no es su problema; en cuarto lugar se ubica que no hacen nada, pero creen que debería hacerse; en último lugar se ubica informar a un adulto con 5.20% para el turno matutino y 5.85% para el vespertino.

Lo que hacen los profesores ante situaciones de maltrato, en ambos turnos la opción más elegida es que algunos intervienen para detenerlo, la segunda opción elegida es castigan a los que agreden.

En un porcentaje global de ambos turnos, encontramos que más del 50% ha sentido miedo al ir a la escuela. Los dos motivos que mayor porcentaje tienen son el trabajo académico, en primer lugar, seguido de uno o varios compañeros.

Acercas de los datos citados, debemos reflexionar acerca de una de las aportaciones que nos ha dejado la literatura sobre maltrato entre escolares, es que las consecuencias negativas no sólo las tiene la víctima, sino que también los agresores, tal como lo cita Olweus 2006, ya que éstos últimos tienen el riesgo de tener más adelante problemas conductuales como delincuencia o alcoholismo, entre otras. Este mismo dato es acotado por Harris y Petrie, por algunos estudios con personas que fueron acosadores manifiestan tener mayor grado de depresión que aquellos que no acosaron a otros compañeros. Y tienen altas probabilidades de abandonar los estudios, de cometer actos delictivos y ser condenados por conducir en estado de ebriedad. Mientras que la víctima debemos hacer algo por evitar que tengan “cicatrices mentales”.

Dado todo lo citado anteriormente, todas las formas de maltrato tienen consecuencias negativas para quienes las sufren y los porcentajes de alumnos que lo padecen en sus diferentes modalidades, es elevado por lo que se debe reflexionar sobre lo numeroso de los porcentajes obtenidos para quienes se reconocen como víctimas de otros compañeros.

Se deben implementar políticas preventivas y líneas de intervención con el fin de lograr resultados que no sólo alivien, sino que resuelvan la problemática de maltrato que se vive entre el alumnado de educación secundaria.

Es importante sensibilizar y concientizar a las autoridades educativas sobre la problemática que viven los alumnos de educación secundaria, ya que este es un tema que no acaba de abordarse de manera clara y con elementos sólidos para ser abordado como es requerido por quienes manifiestan que padecen de malos tratos por parte de sus compañeros de escuela. Por ello debemos optar por la prevención, en donde enseñemos a la comunidad escolar a rechazar estas conductas que dañan la integridad de los estudiantes que son víctimas de sus compañeros.

Al no reconocer que esta problemática debe ser abordada en la escuela, no podemos pensar en que las situaciones descritas en este apartado mejoren, porque no se está haciendo lo propio para erradicar este tipo de conductas.

Por ello, sería conveniente tener un tratamiento alternativo a la violencia, mediante estrategias pacíficas, que involucren a todos los actores de la comunidad escolar, debemos vislumbrarlo como un objetivo ineludible de la labor educativa, sobre todo en una época que se caracteriza por la violencia que cotidianamente vivimos en nuestras sociedades. Este objetivo debe abarcar el ámbito escolar, sin embargo, debemos preparar a los estudiantes para enfrentarse con eficacia a los eventos de violencia dentro de la comunidad educativa y para la vida social que va más allá de la escuela.

La comunidad educativa debe estar preparada para identificar, intervenir y desarrollar estrategias que busquen eliminar la violencia y sus distintas expresiones como el bullying para lograr resultados positivos. Por tal motivo vemos como una necesidad pedagógica que los estudiantes, profesores, madres y padres de familia cuenten con una cultura de la convivencia, de donde puedan hacer uso del bagaje de conocimientos que se han venido desarrollando sobre estos dos temas.

Abordar como una necesidad pedagógica el despliegue de modelos de convivencia que busquen eliminar la violencia del entorno educativo. Es el momento de pensar una pedagogía más amplia, inclusiva y sobre todo más comprometida con las necesidades que acontecen el entorno social, ya que la violencia no es exclusiva del ámbito educativo, sin embargo este puede ser el centro donde se formen mujeres y hombres que sepan afrontar los conflictos desde un enfoque no violento. El primer paso que debemos dar en el largo recorrido que nos lleve a eliminar la violencia dentro de nuestras escuelas es identificarla para poder señalar quién nos violenta, cómo y dónde, puesto que del abordaje certero que tengamos sobre la violencia dependerá en gran medida nuestro éxito. Recordemos que no todo es violencia y que existen una gran variedad de expresiones de la esta, situación que nos obliga a estudiar con más empeño cada fenómeno.

Referencias

Alterman, N. y Foglino, A. (2005). Los centros de actividades juveniles. Balance de su operación como estrategia para mejorar la convivencia en las secundarias cordobesas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10, (26), p.p. 669- 692.

Andrés, S. y Barrios, A. (2007), *La actuación ante el maltrato entre iguales en el centro educativo. Guía para el profesorado*. Madrid: Obra social Caja Madrid y Defensor del menor en la comunidad de Madrid.

Area Moreira. Webquest una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet. Guía didáctica para docentes. Sitio Web del Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías, Universidad de la Laguna, España. [página en red], <http://webpages.ull.es/users/manarea/webquest/queeswebquest.htm>, recuperado el 8/05/10.

Barba, J. (2007). La escuela por dentro la convivencia en la secundaria y la educación en valores. En: Chávez, G., Hirsch, A. y Maldonado, H. (coordinadores) 2007, *México: Investigación sobre Educación y Valores*, Ediciones Gernika.

Centro de Actividades Juveniles (2006). [página en red]. <http://www.redcalamuchita.com/caj/>, recuperado el 27/06/2007.

Clarín.com (2005), [página en red]. <http://www.clarin.com/diario/2005/09/30/sociedad/s-04301.htm>, recuperado el 4/diciembre/2008.

Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). *Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico*. *Infancia y aprendizaje*, 26 (1), 9-24.

Del Barrio, Van Der Meulen y Barrios (2002). *Otro tipo de maltrato: el abuso de poder entre escolares*. *Bienestar y Protección Infantil*, I, (3), 37- 69 septiembre/ septiembre.

Del Rey y Ortega (2005) Violencia interpersonal y gestión de la disciplina, un estudio preliminar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10, (26), 805-832.

Defensor del pueblo (2007), *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 199-2006 (nuevo estudio y actualización del informe 2000, Informes, estudios y documentos)*. Madrid: Defensor del pueblo, España.
<http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/ViolenciaEscolar2006.pdf>

Díaz- Aguado, M. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Programa de intervención y estudio experimental*. Capítulo tres. Programa de intervención: Objetivos, actividades y contenidos. Madrid: Instituto de la Juventud.
[página en red].
<http://www.injuve.migualdad.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=1939570727>

Díaz Aguado M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Violencia en la escuela*. No. 37. Enero- abril, Janeiro. [página en red].
<http://www.rieoei.org/rie37a01.htm>, recuperado 18/06/07

Dodge, B. (2002). *Tareonomía del Webquest: Una taxonomía de tareas* [página en red]. <http://eduteka.org/Tema11.php>, recuperado el 10/10/09.

Etxeberría, F., Esteve, J. y Jordán, J., (2001). *La escuela y la crisis social*. En Ortega, P. coord. (2001). *Conflicto, violencia y educación*. Cajamurcia Obra Social y Cultural: Murcia

Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. México: Alfaomega.

Fernández, I. (2007). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

Harris, S. y Petrie, G. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. España: Paidós.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE.

Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw Hill

La violencia en las escuelas, fomentada por los medios y la familia: Didriksson. La Jornada 2008. [página en red]. <http://www.jornada.unam.mx/2008/12/04/index.php?section=capital&article=043n1cap>, recuperado el 15/03/09.

Moreno, J. (1998). *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. Revista Iberoamericana de Educación Número 18 - Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación, [página en red] <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie18a09.htm>, recuperado el 08/06/2007

Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. España: Morata

Ortega-Rivera, J., del Rey, R., Genebat, R. y Sánchez, V. (2005). *Proyectos para la mejora de la conflictividad escolar*. En Ortega, R. y Mora-Merchán (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Sevilla: Diada.

Ortega, R. (2005). [página en red]. <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/ORTEGA-2.pdf>, recuperado el 21/02/2009.

Prieto, M. (2005). *Violencia y vida cotidiana en la escuela secundaria*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10, 27

Saucedo, C. (2004). *La psicopedagogía y su aplicación ante la problemática de violencia escolar*. En Furlán, A., Saucedo, C. y Lara, B. (Coordinadores). *Miradas*

diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares. México: Secretaría de Educación de Jalisco.

Tello, N. (octubre- diciembre 2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias: proceso funcional a la disfunción social. En problemas de indisciplina y violencia en la escuela II, 027, X. [página en red].

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00033&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n27/pdf/rmiev10n27scB04n05es.pdf>

Torrego, J. (Coordinador 2007). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Grao.

Torres, Beltrán y Velázquez (2004). Entre mejor era mi promedio, más era el rechazo de mis compañeras: sobre la violencia entre compañeros en la escuela. En Furlán, A., Saucedo, C. y Lara, B. (Coordinadores). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. México: Secretaría de Educación de Jalisco.

Uranga, M. (2007). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En Casamayor, G. (coordinador). *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Grao

Valenzuela, M., Gamboa, M., Vera, J., Flores, J., Cárdenas y González, I. (2006). *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por tí, por mí y por todo el mundo*. Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos. Programa para adolescentes y jóvenes México: GEM, UNICEF y SEP.

A

N

E

X

O

S

ANEXO 1

Webquest: Maltrato entre escolares

La WQ se puede consultar en la siguiente dirección electrónica:

http://phpwebquest.org/wq25/webquest/soporte_tablon_w.php?id_actividad=88122&id_pagina=1

A continuación presentamos un Diseño de un sitio Web educativo en la modalidad de Webquest enfocado a la prevención y detección de situaciones de maltrato entre escolares, el cual está dirigido a estudiantes de educación secundaria.

La Webquest está organizada de acuerdo a la siguiente estructura:

Introducción

En este punto se busca introducir al alumnado de educación secundaria para que se involucre en hacer un frente común para detener el maltrato entre escolares. Se inicia con una presentación en flash (Ver Imagen 1), en donde se dan datos sobre la incidencia de maltrato en escuelas secundarias del Distrito Federal, México, y fragmentos de un video en donde se observan situaciones de maltrato entre escolares; se plantean los objetivos que quieren lograr; y también información para concientizar a la población que está dirigida acerca de la relevancia de implicarse en este tema.

Esta WQ tiene como objetivos:

- A través del uso del Internet, aprender a realizar búsquedas en sitios Web que apoyarán en el aprendizaje sobre el tema de maltrato entre escolares (bullying).
- Entender qué es el maltrato entre escolares y cómo se manifiesta.
- Investigar los tipos de maltrato entre escolares, que se hacen presentes en la escuela secundaria, así como las consecuencias que produce cada uno de ellos.
- Identificar las características que tienen los diferentes actores que participan en el maltrato entre escolares: víctimas, agresores, cómplices.

- Valorar algunas estrategias, que se han propuesto, para hacer frente al maltrato entre escolares.
- Proponer estrategias de solución para situaciones de maltrato entre escolares.



Imagen 1. Presentación en Flash. Introducción al *bullying*

Tareas

Al inicio de este apartado se presenta una imagen de maltrato a un escolar (Ver Imagen 2). Se plantea la realización de tres tareas, las cuales están encaminadas a detener el maltrato entre escolares, las cuales son:

1. Análisis individual de un **CASO REAL**, sobre el maltrato entre compañeros, que apoya la comprensión y análisis del tema, a través de preguntas que deben responder.

2. Construcción de un **MAPA CONCEPTUAL**, en equipo de 4 personas, en donde representen de manera clara los conceptos principales sobre el maltrato entre escolares.

3. Elaboración de un **CARTEL** en equipo, con los mismos integrantes de la actividad anterior, sobre el tema de maltrato entre escolares, el cual deben presentar a sus compañeros de grupo y al resto de la comunidad escolar: alumnos de otros grupos, profesores y responsables de familia.



Imagen 2. Maltrato a un escolar.

Proceso

Inicia con una presentación del caso real de maltrato entre escolares (Ver Imagen 3). Se plantean seis actividades que los alumnos tendrán que realizar para elaborar las tres tareas propuestas, las cuales son:

Actividad 1. Ver *caso real* y contestar preguntas sobre este.

Actividad 2. En **Mesa redonda** comentar sobre las respuestas que dieron al caso planteado para llegar a conclusiones que tengan sentido y con apego en argumentos claros.

Actividad 3. Investigación sobre el acoso entre escolares (bullying), por equipo deben realizar una investigación en Internet, con las ligas que aparecen en la tabla (Ver tabla 1), sobre el maltrato entre escolares (o bullying en inglés) y sus características principales, guiándose de preguntas en la navegación que realizarán. Además de unos videos que clarificarán esta información con situaciones reales.

Actividad 4. Aprender a realizar mapas conceptuales. A través de un sitio Web, aprenderán a elaborar esta estrategia de aprendizaje

Actividad 5. Construcción del mapa conceptual correspondiente del tema maltrato entre escolares, apoyándose en los programas *CMap Tools* e *Inspiration* podrán elaborar el mapa correspondiente.

Actividad 6. Elaboración de un cartel sobre el tema de maltrato entre escolares. Aquí se incluyen algunas ligas para que se conozcan algunos tipos de carteles.



Imagen 3. Caso real de maltrato entre escolares

Liga	Descripción
http://www.iesocio.es/	Página que contiene una herramienta para evaluar relaciones entre compañeros, definición de acoso, elementos y características de éste y herramientas de prevención
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/convivencia.php3	Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras
http://www.youtube.com/watch?v=fzW-9CWGi7k&feature=related	Un video reportaje que narra hasta dónde puede llegar en acoso entre escolares.
http://www.jornada.unam.mx/2007/06/13/index.php?section=sociedad&article=042n2soc	Este es un reportaje del periódico la Jornada que habla sobre el bullying o acoso escolar.
http://www.peques.com.mx/bullying.htm	Dentro de esta liga encontrarás una definición de acoso escolar y algunas clasificaciones
http://www.lasalle.edu.mx/esc_bien/docs/g/g-08.pdf	En esta liga encontrarás un artículo de corte científico donde expertos hablan sobre el acoso escolar y ofrece algunas recomendaciones para docentes.
http://images.google.es/images?hl=es&q=acoso+entre+escolares&gbv=2	La siguiente liga contiene imágenes sobre acoso escolar.
http://noalbullying.webcindario.com/	Página web muy completa sobre el bullying, incluye consejos para padres y docentes.
http://xochimilco.humboldt.edu.mx/secprep/prevenion/Folleto%20sobre%20Bullying%20y%20Cyberbullying.pdf	Este es un tríptico que te da algunos consejos para los que sufren del bullying.

Tabla 1. Ligas para acceder a información acerca del maltrato entre escolares

Evaluación

Se inicia con una imagen de un alumno que se percibe aislado (Ver Imagen 4), después se presentan dos rúbricas, una para evaluar el caso real sobre maltrato entre escolares y otra para el cartel. Se incluye el modelo para evaluar mapas conceptuales.

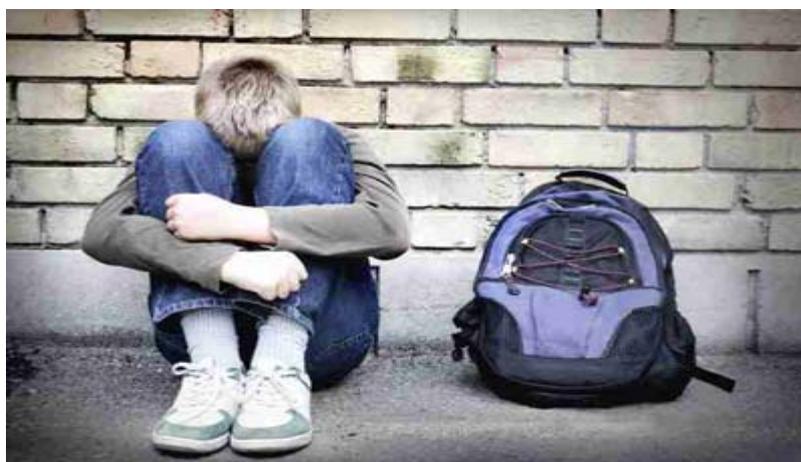


Imagen 4. Alumno aislado.

Conclusiones

Se termina esta QW, con reflexiones para cada uno de los protagonistas del maltrato entre escolares (víctima, agresor y espectador). Se enfatiza sobre características del maltrato entre escolares. Viene un link con acotaciones para los docentes que la utilicen. La Imagen 5, muestra el baño de una escuela secundaria con mensajes para las víctimas del maltrato entre escolares.



Imagen 5. Baño de una escuela secundaria con mensajes para las víctimas del maltrato entre escolares

"Maltrato entre escolares: Diagnóstico en alumnos de segundo de secundaria de la Delegación Gustavo A. Madero"

Esta WQ fue realizada bajo la **asesoría psicopedagógica** de la DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO en el foro de Moodle creado por el MTRO. ALFONSO BUSTOS como parte de la secuencia didáctica **"Diseño de una WebQuest"**.

ANEXO 2

CUESTIONARIO SECUNDARIA

PRESENTACIÓN

- En algunas ocasiones hay chicos o chicas que sienten que son tratados muy mal por algunos compañeros. Estos chicos/as puede que reciban burlas, amenazas u otras formas de agresiones de forma **repetida** por otra persona o por un grupo. A menudo se sienten mal por esto y no lo dicen, pero lo sufren. Otros simplemente lo presencian. Esto provoca que exista un mal ambiente –a veces muy malo- en la secundaria: ya sea en clase, en el recreo o en otros espacios. Este es el tema que nos interesa ver con ustedes.
- Ahora vas a contestar un cuestionario donde encontrarás preguntas referentes a lo que tú piensas de este tipo de situaciones. Estos datos nos servirán para mejorar el ambiente de las escuelas.
- Este cuestionario es **anónimo y confidencial**, tus respuestas sólo las conoceremos tú y yo, por lo que te rogamos contestes con sinceridad lo que tú piensas.
- Para ello señala con una **X** las respuestas que se acerquen más a lo que pienses o sientes.
- Esto no es un examen. Todas las respuestas son válidas pues representan lo que tú piensas sobre los abusos entre compañeros. Si en alguna pregunta no encuentras la respuesta que se ajusta exactamente a lo que tú piensas o sientes, marca aquello que más se aproxima.
- Antes de contestar el cuestionario escucha por favor atentamente las instrucciones sobre cómo hacerlo que te dará la persona que acaba de entregártelo. Si tienes alguna pregunta o no entiendes alguna palabra, o cualquier otra duda que te surja, por favor, levanta la mano y la persona que está pasando el cuestionario vendrá a solucionártela.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

¿Cómo responder este cuestionario?

Para responder a este cuestionario basta con responder a cada una de las preguntas, marcando con una X la opción que corresponda a la respuesta de tu elección.

Por ejemplo:

I. A continuación aparecen una serie de situaciones que se pueden estar dándose en TU SECUNDARIA a algún compañero o compañera, que no seas tú, DE FORMA CONTINUA DESDE QUE EMPEZÓ EL CICLO ESCOLAR. Marca con una X una respuesta en cada línea.				
	NUNCA lo he visto en mi secundaria	A VECES lo he visto en mi secundaria	FRECUENTEMENTE lo he visto en mi secundaria	SIEMPRE lo he visto en mi secundaria
Ignorarlo (hacer como que no existe, hacerle la ley del hielo)...				X
No dejarlo participar...				X
Humillarlo...		X		

CUESTIONARIO SECUNDARIA

Fecha:		

Folio:		

Secundaria: _____

Turno: _____ Grupo: _____

Sexo:		Edad:	

AHORA VAS A CONTESTAR UNAS PREGUNTAS RELATIVAS A LO QUE OCURRE EN TU SECUNDARIA

I. A continuación aparecen una serie de situaciones que pueden estar sucediéndole en TU SECUNDARIA a algún compañero o compañera, que no seas tú, DE FORMA CONTINUA DESDE QUE EMPEZO EL CICLO ESCOLAR. Marca con una X una respuesta en cada línea.

	NUNCA lo he visto en mi secundaria	AVECES lo he visto en mi secundaria	FRECUENTE- MENTE lo he visto en mi secundaria	SIEMPRE lo he visto en mi secundaria
Ignorarlo (hacer como que no existe)				
No dejarlo participar				
Insultarlo				
Ponerle apodos que lo ofenden o ridiculizan				
Hablar mal de él o ella				
Esconderle cosas				
Romperle cosas				
Robarle cosas				
Pegarle				
Amenazarlo verbalmente sólo para que sienta miedo				
Acosarlo sexualmente				
Obligarlo a hacer cosas que no quiere con amenazas (le exigen que les de dinero, que les haga las tareas, que les de sus tenis, etc.)				
Amenazarlo con armas (palos, navajas, etc.)				
Difundir rumores negativos sobre él o ella				

2. Puede que algunas de estas situaciones estén sucediendo a un compañero o compañera, que no seas tú, a través del teléfono celular o por medio de Internet de FORMA CONTINUA DESDE QUE EMPEZO EL CICLO ESCOLAR. Marca con una X una respuesta en cada línea.

	NUNCA sucede	A VECES sucede	FRECUENTE- MENTE sucede	SIEMPRE sucede
Insultarlo				
Ponerle apodos que lo ofenden o ridiculizan				
Hablar mal de él o ella				
Amenazarlo verbalmente sólo para que sienta miedo				
Acosarlo sexualmente				
Subir videos en donde lo molestan				
Subir fotografías personales sin su consentimiento				
Difundir rumores negativos sobre él o ella				

3. En otras ocasiones hay bandas organizadas de alumnos que molestan a otros compañeros o grupos DE FORMA CONTINUA. Marca con una X en qué medida crees que esto se ha dado en TU SECUNDARIA DESDE QUE EMPEZO EL CICLO ESCOLAR.

	NUNCA lo he visto en mi secundaria	AVECES lo he visto en mi secundaria	FRECUENTE- MENTE lo he visto en mi secundaria	SIEMPRE lo he visto en mi secundaria
Bandas de alumnos molestan a un compañero o compañera				
Bandas de alumnos molestan a un grupo de alumnos				

LAS SIGUIENTES PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO ESTÁN RELACIONADAS CON LO QUE TÚ SIENTES O PIENSAS

4. Has sentido miedo al venir a la secundaria. EN ESTE CICLO ESCOLAR ¿Cuáles son las causas principales de ese miedo? Marca con una X la respuesta o respuestas que más se acerquen a lo que tú sientes.

No siento miedo	
Algún profesor o profesora	
Uno o varios compañero/as	
El trabajo de clase, no saber hacerlo, las calificaciones, no haber hecho las tareas	
Una escuela nueva con gente diferente	
Por otras causas	
Explica cuáles:	

5. ¿Cómo te llevas con tus compañeros? Marca con una X la respuesta que más se acerque a lo que tú piensas.

Me llevo bien y tengo muchos amigos o amigas	
Me llevo bien con bastantes, pero nadie en especial	
Me llevo bien con dos o tres amigos/as	
No tengo amigos o amigas	

ESTAS PREGUNTAS SE REFIEREN A CÓMO TE SIENTES TU TRATADO/A POR TUS COMPAÑEROS/AS DESDE QUE EMPEZÓ EL CICLO ESCOLAR

6. ¿Cómo eres tratado por tus compañeros continuamente DESDE QUE EMPEZO EL CICLO ESCOLAR? Marca con una X una respuesta en cada línea					7. ¿De qué grado es quién o quienes te molestan? Marca con una X la respuesta o respuestas			8. ¿Quién o quiénes molestan? Marca con una X una respuesta				9. Si te molestan dime en qué lugares de la secundaria lo hacen continuamente. Marca con una X la respuesta o respuestas											
								Hombre (compañero)		Mujer (compañera)											Hombres y mujeres (compañeros y compañeras)	Todos	
	NUNCA lo he visto en mi secundaria	A VECES lo he visto en mi secundaria	FRECUE-NTE-MENTE lo he visto en mi secundaria	SIEMPRE lo he visto en mi secundaria	1º	2º	3º	UNO	VARIOS	UNA	VARIAS	AMBOS	TODOS EN LA SECUN-DARIA	En el patio	En los baños	En los pasillos	En el salón cuando no hay profesor/a	En la clase CON profesor/a	En la coope-rativa	En la salida de la secun-daria	En cualquier sitio	Fuera de la secun-daria	
Me ignoran (hacen como que no existo)																							
Nome dejan participar																							
Me insultan																							
Me pondan apodos que me ofenden o ridiculizan																							
Hablan mal demi																							
Me escoanden cosas																							
Me rompen cosas																							
Me roban cosas																							
Me pegan																							
Me amenazan vervalmente sólo para que sienta miedo																							
Me acosan sexualmente																							
Me obligan hacer cosas que no quiero (darles dinero, hacerles las tareas, darles mis tenis, etc.)																							
Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)																							
Difunden rumores negativos sobre mi																							

"Maltrato entre escolares: Diagnóstico en alumnos de segundo de secundaria de la Delegación Gustavo A. Madero"

10. Puede que algunas de estas situaciones TE ESTEN SUCEDIENDO A TI, a través del teléfono celular o por medio de Internet de FORMA CONTINUA DESDE QUE EMPEZO EL CICLO ESCOLAR. Marca con una X una respuesta en cada línea.

	NUNCA me ocurre	A VECES me ocurre	FRECUE- NTE- MENTE me ocurre	SIEMPRE me ocurre
Me insultan				
Me ponen apodos que me ofenden o ridiculizan				
Hablan mal de mi				
Me amenazan verbalmente sólo para que sienta miedo				
Me acosan sexualmente				
Suben videos en donde me molestan				
Suben fotografías personales sin mi consentimiento				
Difunden rumores negativos sobre mi				

ESTAS PREGUNTAS SE REFIEREN A CON QUIEN HABLAS Y TAMBIEN QUIEN INTERVIENE CUANDO TE MOLESTAN

11. ¿Hablas de estos problemas con alguien y le cuentas lo que pasa? Marca con una o varias X lo que tú pienses.

No me molestan	
Con mis amigos o amigas	
Con mi familia	
Con algún compañero/a	
Con los profesores/as	
Con el orientador/a	
Personal de apoyo al alumnado (trabajador social, prefectos, tutores)	
Con otros	
Con nadie	

12. ¿Interviene alguien para ayudarte cuando ocurre esto? Marca con una o varias X lo que tú pienses.

No me molestan	
Algún amigo o amiga	
Algunos compañeros o compañeras	
Un profesor o profesora	
Padre o madre de alguno/a de mis compañeros/as	
Algún otro adulto	
No interviene nadie	

AHORA NOS GUSTARÍA SABER SI TÚ HAS MOLESTADO A ALGUN COMPANERO/A

13. ¿Cuánto y en qué forma tú molestas a algún compañero CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZO EL CICLO ESCOLAR. Marca con una X una respuesta en cada línea.

	NUNCA lo hago	A VECES lo hago	FRECUE- NTE- MENTE lo hago	SIEMPRE lo hago
Lo ignoro (hago como que no existe)				
No lo dejo participar				
Lo insulto				
Le pongo apodos que lo ofenden o ridiculizan				
Hablo mal de él o ella				
Le escondo cosas				
Le rompo cosas				
Le robo cosas				
Le pego				
Lo amenazo verbalmente sólo para meterle miedo				
Lo acoso sexualmente				
Lo obligo hacer cosas que no quiere con amenazas (le pido dinero, que haga mis tareas, que me dé sus tenis, etc.)				
Lo amenazo con armas (palos, navajas, etc.)				
Difundo rumores negativos sobre él o ella				

14. Has molestado a algún compañero/a, a través del teléfono celular o por medio de Internet de FORMA CONTINUA DESDE QUE EMPEZO EL CICLO ESCOLAR. Marca con una X una respuesta en cada línea.

	NUNCA lo hago	A VECES lo hago	FRECUE- NTE- MENTE lo hago	SIEMPRE lo hago
Lo insulto				
Le pongo apodos que lo ofenden o ridiculizan				
Hablo mal de él o ella				
Lo amenazo verbalmente sólo para que sienta miedo				
Lo acoso sexualmente				
Subo videos en donde lo molestan				
Subo fotografías personales sin su consentimiento				
Difundo rumores negativos sobre él o ella				

15. Cuando tú molestas a alguien CONTINUAMENTE ¿Qué hacen tus compañeros? Marca con una X lo que tú pienses.	
Yo no molesto a nadie	
Nada	
Me rechazan, no les gusta	
Me animan, me ayudan	

16. ¿Tú que haces cuando molestan CONTINUAMENTE a un compañero o compañera? Marca con una X lo que tú pienses.	
Me meto para detener la situación sólo si es mi amigo/a	
Me meto para detener la situación aunque no sea mi amigo/a	
Informo a algún adulto (profesor/a, familiar, otros)	
No hago nada, aunque creo que debería hacerlo	
No hago nada, no es mi problema	

17. ¿Te has unido a un grupo o a otro compañero o compañera para molestar a alguien CONTINUAMENTE DESDE QUE EMPEZO EL CICLO ESCOLAR? Marca con una X lo que tú pienses.	
No molesto a nadie	
Una o dos veces	
Algunas veces	
Casi todos los días	

18. ¿Qué hacen los profesores ante situaciones de este tipo? Marca con una X lo que tú pienses.	
No sé lo que hacen	
No hacen nada porque no se enteran	
Algunos intervienen para detenerlo	
Castigan a los que agreden	
Aunque lo saben, no hacen nada	

E. ¿Me puedes decir quién es en tu hogar el cabeza de familia? (Entendiendo por cabeza de familia la persona que aporta el ingreso principal al hogar). Marca con una X la respuesta correcta	
Mi padre	
Mi madre	
Ambos (padre y madre)	
Otra persona	

F. ¿Me puedes decir los estudios que tiene tu padre y tu madre? Marca con una X la respuesta correcta		
Nivel de estudios:	Padre	Madre
No sabe leer, analfabeto		
Sin estudios, sabe leer		
Educación Preescolar		
Educación primaria		
Educación secundaria		
Estudios comerciales (secretaría)		
Técnico (refrigeración, mecánica, electricidad)		
Nivel medio superior (preparatoria, vocacional, CCH)		
Nivel superior (Licenciatura)		
Posgrado (Maestría y Doctorado)		
No sé		

G. ¿En cuál de estas situaciones laborales se encuentra tu padre y tu madre. Marca con una X la respuesta correcta		
	Padre	Madre
Trabaja		
Desempleado		
Busca primer empleo		
Estudiante		
Sus labores, ama de casa		
No sé		

DATOS

A. Dime, por favor, con quien vives. Marca con una X la respuesta correcta	
Con tus padres (padre y madre)	
Con tu padre	
Con tu madre	
Con tus abuelos	
Con otros familiares	
En otra situación	

B. ¿Cuántos hermanos son incluyéndote tú? Anota número total de hermanos/as	
<input type="text"/> <input type="text"/>	Hermanos/as

C. ¿Y qué posición ocupas? Anota si eres el 1º, 2º, 3º, 4º, etc. Hermano/a	
Soy el	Hermano/a
<input type="text"/> <input type="text"/>	

D. ¿Cuál es tu lugar de origen? ¿Y el de tus padres?	
Nací en	
Mi padre nació en	
Mi madre nació en	

Comentarios:

Consideras que aparte de lo que te preguntamos hace falta indagar sobre otros aspectos del maltrato entre compañeros/as
