



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**ADOLESCENCIA Y ACOSO ESCOLAR: UNA PROPUESTA DE  
PREVENCIÓN PARA VÍCTIMAS A NIVEL SECUNDARIA, DESDE LA  
TEORÍA RACIONAL EMOTIVA.**

**T E S I N A**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A:**

**JIMÉNEZ HERNÁNDEZ ALMA ITZEL**

**DIRECTORA DE LA TESINA**

**MTRA. YOLANDA BERNAL ALVAREZ**

**SINODALES:**

**MTRO. JORGE ORLANDO MOLINA AVILÉS  
MTRA. MARÍA MARGARITA MOLINA AVILÉS**

**MTRO. JORGE ÁLVAREZ MARTÍNEZ  
MTRO. RODOLFO ESPARZA MÁRQUEZ**



**Facultad  
de Psicología**

**Ciudad Universitaria, Cd. Mx.**

**Octubre, 2016**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

## AGRADECIMIENTOS

A la mejor Universidad de América Latina, la UNAM por haberme brindado los conocimientos y el gusto por la carrera de Psicología.

A la DEC y al grupo motivacional por no dejarme caer y seguir escribiendo.

A mis hijos por ser parte de mi vida y un orgullo en formar parte de ella. LOS AMO INFINITAMENTE.

A mi papá por haberme dado el gusto a esta carrera, sé que en donde quiera que estés, estarías orgulloso de mí.

A mi mamá por el apoyo incondicional y ser cómplice de mis ocurrencias tan disparatadas.

A la Mtra. Yolanda Bernal por sus conocimientos y experiencia con los temas elegidos; por brindarme otras perspectivas y herramientas para seguir ayudando a las personas.

A mis sinodales Mtra. Margarita Molina, Mtro. Jorge Molina, Mtro. Jorge Álvarez y Mtro. Rodolfo Esparza

Y a todas las personas que siempre estuvieron apoyándome para que esto fuera posible.

¡Muchas gracias!

## INDICE

<b>RESUMEN</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>2</b>
<b>CAPÍTULO 1. LA ADOLESCENCIA</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Antecedentes y definición</b>	<b>7</b>
<b>1.2 La pubertad y sus cambios</b>	<b>10</b>
<b>1.3 Como piensa el adolescente desde la perspectivas teóricas</b>	<b>13</b>
<i>1.3.1 Teoría Computacional de la Mente</i>	<i>13</i>
<i>1.3.2 Teoría Piagetiana</i>	<i>15</i>
<i>1.3.3 Teoría de Vygotsky</i>	<i>17</i>
<i>1.3.4 Cognitivismo social</i>	<i>18</i>
<b>1.4 En búsqueda de una identidad</b>	<b>19</b>
<i>1.4.1 Desarrollo moral y valores</i>	<i>22</i>
<b>1.5 El contexto del adolescente</b>	<b>25</b>
<i>1.5.1 La Familia</i>	<i>25</i>
<i>1.5.2 Relación entre Iguales</i>	<i>27</i>
<i>1.5.3 La Escuela</i>	<i>30</i>
<b>CAPÍTULO 2. ACOSO ESCOLAR</b>	<b>34</b>
<b>2.1 Orígenes del acoso escolar</b>	<b>34</b>
<b>2.2 Definición de violencia y acoso escolar</b>	<b>36</b>
<b>2.3 Tipos de participantes</b>	<b>40</b>
<b>2.4 Factores de riesgo para convertirse en Víctima y Acosador</b>	<b>42</b>
<b>2.5 Consecuencias del acoso escolar</b>	<b>44</b>
<i>2.5.1 De la víctima</i>	<i>44</i>
<i>2.5.2 Del agresor/acosador</i>	<i>46</i>
<i>2.5.3 De los espectadores</i>	<i>47</i>

<b>2.6 Causales o favorecedores del acoso escolar</b>	<b>47</b>
2.6.1 <i>Ámbito familiar</i>	47
2.6.2 <i>Ámbito escolar</i>	48
2.6.3 <i>Ámbito social</i>	50
<b>2.7 Técnicas de intervención para evitar o reducir el acoso</b>	<b>51</b>
<b>CAPÍTULO 3. LA TEORÍA RACIONAL EMOTIVA</b>	<b>56</b>
<b>3.1 Antecedentes y definición</b>	<b>56</b>
<b>3.2 El ABC de la Terapia Racional Emotiva Conductual (TRE)</b>	<b>57</b>
3.2.1 <i>Los acontecimientos activadores de A</i>	58
3.2.2 <i>Las consecuencias de C</i>	59
3.2.3 <i>Las creencias de B</i>	59
<b>3.3 Terapia de grupo usando TRE</b>	<b>60</b>
<b>3.4 Técnicas de intervención para el transcurso de las sesiones</b>	<b>63</b>
3.4.1 <i>Técnicas cognoscitivas</i>	63
3.4.2 <i>Técnicas emocionales</i>	64
3.4.3 <i>Técnicas conductuales</i>	64
<b>3.5 Técnicas de intervención para realizarlas en casa</b>	<b>65</b>
<b>3.6 Asertividad Racional Emotiva</b>	<b>66</b>
<b>3.7 Aplicaciones y evidencia empírica</b>	<b>67</b>
<b>CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</b>	<b>70</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>88</b>
<b>ALCANCES Y LIMITACIONES</b>	<b>92</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>94</b>

## **RESUMEN**

El acoso escolar se ha convertido en un grave problema ya que el número de afectados ha ido en aumento, al punto de que siete de cada diez adolescentes han sido víctimas de algún tipo de Abuso Escolar. Por tanto, el objetivo de éste trabajo es apoyar a las víctimas de acoso escolar a través de un taller vivencial donde se demuestre que se pueden prevenir conductas asociadas al acoso escolar y con esto permitir la disminución de la victimización y su aplicación en la vida escolar con base a la Teoría Racional Emotiva. El taller está diseñado para ser impartido y aplicado en cualquier Secundaria Pública de la Ciudad de México por Psicólogos y Pedagogos especializados en Acoso Escolar; y está dirigido a grupos de estudiantes de entre 12 y 15 años de edad, de los cuales deben tener entre 15 y 20 participantes. El taller se divide en 10 sesiones, con una duración de 2 horas, aplicando una evaluación al inicio y al término del taller.

Palabras claves: Adolescencia, Acoso Escolar, Teoría Racional Emotiva

## **ABSTRAC**

Bullying has become a serious problem as the number of people affected has increased to the point that seven out of ten teenagers have been victims of some form of bullying. Therefore, the objective of this work is to support victims of bullying through an experiential workshop where it is shown that preventable behaviors associated with bullying and this allow the reduction of victimization and its application in school life based on Rational Emotive Theory. The workshop is designed to be taught and applied in any Public High Mexico City by psychologists and pedagogues specialized in Bullying; and it is aimed at groups of students aged between 12 and 15 years of age, which should have entre 15 and 20 participants. The workshop is divided into 10 sessions, lasting 2 hours, applying an evaluation at the beginning and end of the workshop.

Keywords: Adolescence, Bullying, Rational Emotive Theory

## INTRODUCCIÓN

La vida del ser humano se establece por una serie de logros, satisfacciones, errores y dilemas que formaran la esencia, la identidad y su comportamiento de cada persona. Ciertamente, la etapa de la adolescencia se reconoce como el periodo crítico en que se desarrollan habilidades y conocimientos necesarios para la vida adulta.

Durante la etapa de la adolescencia se experimentan diversos cambios de toda índole y los cambios psicológicos pueden hasta confundirlo y esto podría impedir un desarrollo sano, por ello es importante que durante esa etapa los adolescentes expresen sus sentimientos y compartan sus emociones con personas de su misma edad mediante relaciones sociales como la amistad, el compañerismo y el noviazgo, etc., pues a través de estos, los cambios se harán menos difíciles.

Pero es de suma importancia tomar en cuenta que cada una de estas relaciones debe llevarse a cabo con respeto y los valores adecuados para que ni los compañeros, ni los amigos, el novio o novia se vean perjudicados, sino que por el contrario se sientan apoyados de tener a alguien con el cual puedan identificarse, convivir o hasta compartir momentos especiales.

Pocos adolescentes experimentan esta transición de forma positiva pero también es cierto que, hoy en día, demasiados adolescentes no disponen de las oportunidades ni del apoyo necesario para convertirse en adultos competentes (Santrock, 2007), ahora crecen en un entorno menos estable que los adolescentes de hace una o dos décadas.

Los altos índices de divorcio, de embarazos de adolescentes y la mayor movilidad geográfica de las familias generan esta falta de estabilidad en las vidas de estos chicos. En la actualidad, los adolescentes disponen de una amplia gama de estilos de vida a la que acceden a través de los medios de comunicación.

Es fundamental que durante esta etapa, se establezca una buena relación familiar, donde prevalezca la comunicación, debido a que el proceso de socialización que

se realiza con la familia es de suma importancia para que el adolescente se integre a su ámbito social.

La familia es el núcleo de la educación, en ella se observan y aprenden conductas de los padres, en consecuencia, las discusiones o problemas de otro tipo pueden llegar a afectar, debido a que la formación también depende del ambiente familiar en el que se encuentra y los estímulos que se le otorguen en él, las heridas emocionales pueden repercutir en el adolescente aunque no sean directamente hacia él.

Además de la familia, la escuela es otro de los lugares que resultan importantes para la formación en esta etapa, no solo por los conocimientos que obtiene en ella, sino porque también resulta indispensable para que aprenda a desenvolverse, a establecer relaciones sociales y comunicativas que le ayudan a conocerse más para formar su identidad personal.

Pero cuando un adolescente no tiene un núcleo familiar fortalecido, no cuenta con las herramientas y habilidades sociales necesarias para su crecimiento, puede llegar a presentar ciertos problemas o dificultades para la socialización en el ámbito escolar.

Un problema de tantos, y que en la actualidad, aqueja a la sociedad en general, es el acoso escolar, que puede manifestar ciertas características que deterioren el desarrollo en esta etapa.

En México, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de 2006 mostro que los adolescentes manifiestan que sufren diferentes formas de violencia como golpes directos, seguido por conductas consideradas por ellos como maltrato escolar, abuso sexual y otras, son las expresiones más comunes. Cerca del 25% de las víctimas, manifiestan haber sufrido violencia en las escuelas, sin precisar la forma o perpetrador. Por lo anterior, debe asumirse que el riesgo de violencia en las escuelas, es una realidad en el país.

La evidencia empírica ha demostrado que cerca del 20% de los alumnos señala que ha sido víctima de violencia escolar en algún momento, en un periodo de tres a seis meses, y en otros se ha identificado que más del 10% de los alumnos expresa que la victimización se prolonga por más años.(Gómez, 2013)

Para detener la victimización se tiene que ayudar, no únicamente en fortalecer las habilidades sociales, y mucho menos creer que estas habilidades sociales aparecen azarosamente y se van adquiriendo a través de las etapas de desarrollo, sino más bien se deben detener la victimización pues de eso depende una serie de factores responsables de tal desarrollo y en regulación, que no emergen aisladamente, y fomentarlos pueden proteger al alumnado del riesgo de ser acosado por otros compañeros de la escuela. (Santoyo, Colmenares, Cruz y López, 2008)

Para ayudar a cambiar el comportamiento del adolescente ocupare la psicoterapia cognitivo-conductual llamada Teoría Racional Emotiva, en donde, el elemento principal se encuentra en el análisis irracional poco funcional que la persona crea acerca de su realidad.

La TRE considera al ser humano como un organismo complejo y biopsicosocial con una fuerte tendencia a establecer metas básicas como permanecer vivo, obtener el mayor bienestar posible y evitar el malestar innecesario, estas a su vez derivan todo el resto de subtemas que las personas se van poniendo a lo largo de la vida y que, además de proporcionarles felicidad, les permiten dar cierto sentido a su vida (Ellis, 1984) así como, propósitos para lograr conseguirlos.

Este enfoque se centra en los procedimientos de auto ayuda y por ende no es cien por ciento objetiva, pero si es destinado a ayudar a las personas a reducir sus problemas emocionales y conductuales para que puedan tener una mejor calidad de vida.

Utilizar esta herramienta para que los adolescentes se den cuenta que son ellos mismos quienes podrían hacer la diferencia antes el problema del acoso escolar,

ya que crean sus perturbaciones y a pesar de que el ambiente puede contribuir al problema tiene una consideración secundaria en el proceso de cambio.

El objetivo de éste trabajo es apoyar a las víctimas de acoso escolar a través de un taller vivencial donde se demuestre que se pueden prevenir conductas asociadas al acoso escolar y con esto permitir la disminución de la victimización y su aplicación en la vida escolar con base a la Teoría Racional Emotiva.

En el primer capítulo abordare la adolescencia, desde los antecedentes y la definición del concepto, así como, los cambios físicos, la pubertad, cómo las diferentes teorías explican los cambios cognoscitivos, la búsqueda de identidad y el contexto que rodea al adolescente que son importantes para su formación y salga sin tantos golpes de esta etapa.

En el segundo capítulo tratare desde la definición de acoso escolar o bullying, los antecedentes y orígenes de donde vienen este concepto, así como todo lo que rodea a este tema, como las causas y consecuencias, los tipos de participantes y las características que con llevan a tener este rol. Como en esta tesina nos enfocaremos a tratar a la víctima, en el último punto de este capítulo, abordare los diferentes programas de intervención que se han ocupado para víctimas de acoso escolar.

En el tercer capítulo comenzare por los antecedentes y la definición de la Teoría Racional Emotiva, explicando el modelo ABC, me enfocare más en la terapia de grupo, mencionare algunas técnicas de intervención para tratar en sesiones y para realizarlas en casa, lo que llama la TRE como tareas para la casa y por ultimo aplicaciones y evidencia empírica de la teoría.

Por último, el capítulo cuatro está enfocado en la propuesta de intervención, la cual, tiene como objetivo de identificar y analizar creencias, emociones, sentimientos y percepciones de los y las adolescentes víctimas de acoso escolar para cambiar sus formas de afrontamiento ante esta problemática.

El taller está diseñado para ser impartido por psicólogos y pedagogos expertos en la materia. Puede ser aplicado en cualquier secundaria pública de la Ciudad de México, que cuente con un salón amplio, iluminado y limpio con sillas para cada participante, dirigido a estudiantes de nivel secundaria que oscilen entre los 12 y 15 años de edad, con un número de participantes de 15 a 20 adolescentes; esta se divide en 10 sesiones, con una duración de 2 horas en cada una, realizando un pretest y posts para fines evaluativos.

## CAPÍTULO 1. LA ADOLESCENCIA

*“Feliz aquel que fue joven en su juventud,  
feliz aquel que supo madurar a tiempo”.*

**ALEJANDRO PUSHKIN**

Es una etapa de la vida que atravesamos todos los seres humanos, caracterizada por un proceso que forma previamente al sujeto para la vida adulta, correspondiendo a una verdadera realidad individual, que adquiere un valor propio y se manifiesta entre los 12 y 18 años de edad, dando un significado el abandono de la etapa infantil y el camino que necesita atravesar el sujeto para llegar a ser un adulto. Esta fase se acompaña de diversos elementos internos y externos que modifican el desarrollo humano y se identifica como un período vital entre la infancia y la adultez.

### **1.1 Antecedentes y definición**

Desde la antigüedad en Grecia (siglo IV y V a.C.), surgieron diferentes ideas en relación a la adolescencia, uno de los pioneros fue Platón que denominaba a esta etapa como la tercera fase diferenciada de la vida posterior de la infancia, esta abarca del nacimiento a los 7 años, la niñez como tal de los 7 a los 14 años de edad y la adolescencia se extendía de los 14 a los 21 años, además se inferían que hasta esta fase los jóvenes comenzaban a desarrollar la capacidad de razonar.

Este autor decía que no era posible iniciar la educación antes de los 7 años debido a que la mente del niño aún no era apta para recibir información o estaba poco desarrollado, se creía que de los 7 a los 14 años la educación debería enfocarse a la música, deporte y todo tipo de arte que indicara desarrollo, para que en la adolescencia se pudiera enfocar en las ciencias sociales y matemáticas.

Aristóteles que fue alumno de Platón, coincidía en ciertas ideas con él, ya que mencionaba que los niños eran como animales, en el sentido de que estaban dominados por la búsqueda impulsiva del placer, consideraba que únicamente en

la adolescencia es cuando nos volvemos capaces de ejercer la razón y hacer elecciones racionales.

La diferencia que hacía con respecto a su maestro era que al inicio de esta priva los impulsos e incluso más problemáticos para la aparición de los deseos sexuales, creía que solo hacia el final de la etapa, alrededor de los 21 años la razón establece un control firme sobre los impulsos (Arnett, 2008).

En el cristianismo por el año 1212, la adolescencia era llamada “la cruzada de los niños” la cual formaban jóvenes adolescentes incluyendo a muchos chicos de 13 a 14 años, que era la edad en la que se inscribían a la universidad. Durante la Edad Media los niños y los adolescentes se consideraban adultos en miniatura y eran tratados como una disciplina férrea.

Hasta finales del siglo XVIII, Jean-Jacques Rousseau descubrió y comunico, el particular problema humano que se planteaba cuando un niño asumía las responsabilidades sexuales y morales de la edad adulta, el problema ya existía, sólo se esperaba ser descubierto, se había otorgado reconocimiento cultural a las civilizaciones cazadoras-recolectoras y de la antigüedad que precedieron a la ilustración (Kaplan, 1991).

Stanley Hall (1904) fue el primer autor que investiga y se enfoca en la adolescencia, creía que la herencia interactuaba con las influencias ambientales para determinar el desarrollo del individuo, él decía que es el periodo comprendido entre los 13 y 23 años de edad y se caracteriza por la tempestad y el estrés, por lo que es una etapa turbulenta dominada por los conflictos y los cambios anímicos, sus argumentos se basaban de los autores alemanes Goethe y Schiller (Arnett, 2008).

En un estudio que se realizó en 1988 Daniel Offer y sus colaboradores en Papalia, 2012 decían que a pesar de que existían algunas diferencias entre los adolescentes, la mayor parte se encontraban alegres, disfrutaban de la vida se consideraban capaces para controlarse, valoraban el trabajo y la escuela,

expresaban confianza en su faceta sexual expresaban sentimientos positivos hacia sus familias, y afirmaban poseer la habilidad para enfrentarse a las tensiones de la vida: no es esta una imagen de la adolescencia que coincida con la perspectiva del estado tormentoso y de tensión que describía Hall.

Aunque en varios momentos se ha mencionado adolescencia, este término se convirtió como tal al final del siglo XIX y principios del siglo XX antes de este concepto se llamaba a la gente que oscilaban entre los 14 y los 20 años como *juventud* o simplemente jóvenes (Arnett, 2008).

Se puede decir que con los años se ha ido modificando o agregando al concepto ya que cada autor lo define de acuerdo al tiempo y momento, claro está, que ninguno de ellos pierde el objetivo de la misma explicación.

La definición de la palabra *adolescente* proviene del verbo latino *adolescere*, que significa “creer” o “llegar a la madurez”, la cual, es un periodo de crecimiento que comienza en la pubertad y termina con el inicio de la vida adulta (Rice, 1997).

Aberastury (1998) lo definió como el síndrome de la adolescencia normal, donde sería necesario que el individuo renuncie a su vez, acepte los diferentes roles y se adapte a un cuerpo nuevo, mostrando desprecio a lo que antes amó, y a la vez renunciando a ese amor incondicional que solo se dedicaba a glorificar, sufrirá duelos por pérdidas significativas, haciendo propio sus actos, asumiendo valores éticos, intelectuales y afectivos, incrementando su fantasía, su omnipotencia, es decir, su lucha entre la independencia y su regresión a la dependencia, pasara de un mundo primitivo a una sociedad establecida en roles y normas.

Se sentirá gratificado y frustrado al mismo tiempo, por las exigencias de su medio, y algo importante que destacar, que mientras más agredido se sienta el adolescente, más agresivo será su proceso, esto será una reacción ante lo que vive. Incluyendo en su definición a los padres como parte del proceso, pues ellos son pieza importante en la conformación de la personalidad del adolescente.

Peter Blos (2003) veía a la adolescencia como el paso del infante en términos del desarrollo del yo, cómo se prepara para enfrentarse a los impulsos de la pubertad y Craig (2009) como una etapa de evaluación, de toma de decisiones, de compromiso, de búsqueda de un espacio en el mundo.

En este análisis no se ha tenido en cuenta, una importante característica de esta etapa, ya que, no forman un grupo homogéneo; es decir, la mayor parte de los adolescentes avanzan con hasta la madurez adulta, pero un grupo demasiado numeroso no lo consigue, esto dependerá de las diferencias étnica, culturales, de género, socioeconómicas, de edad, de estilos de vida, etc.

## **1.2 La Pubertad y sus cambios**

Santrock (2007) define a la **pubertad** como el período en que una persona alcanza la madurez sexual y se hace capaz de reproducirse; por ejemplo, un adolescente que madura precozmente no sólo cambia en su apariencia física, sino también en sus amistades e intereses sociales.

Al contrario, Papalia (2012) lo conceptualiza como el período de rápida madurez física en el que se producen cambios hormonales y corporales que tienen lugar, principalmente, durante la adolescencia temprana.

Sin embargo, no podemos olvidar que la pubertad no constituye un acontecimiento único y repentino (Archibald, Graber y Brooks-Gunn, 2003), se puede identificar si un chico o una chica está pasando por esta etapa, pero resulta muy complicado determinar cuándo comienza la menarquia, que suele producirse en un estadio tardío de la pubertad, aunque no existe ningún hecho único que señale el comienzo de esta etapa.

Una combinación de factores genéticos, físicos, emocionales y contextuales, que incluye la posición socioeconómica, las toxinas medioambientales, la dieta el ejercicio, la grasa prepuberal, el peso corporal, así como las enfermedades o el estrés crónico pueden influir en las diferencias individuales en el momento de la menarquia.

La concentración de ciertas hormonas aumenta de forma drástica durante la adolescencia (Auchus y Rainey, 2004), en el caso de los chicos, la *testosterona* está asociada con el desarrollo de los genitales, el crecimiento del vello en el pecho, el aumento de la estatura y el cambio en la voz y en las chicas, el *estradiol* es una hormona cuya función está relacionada con el desarrollo de los senos, del útero y del sistema óseo.

En un estudio realizado con 60 niños y niñas sin discapacidades entre los 9 y 14 años, se determinó que las chicas con niveles más elevados de estradiol presentaban mayor tendencia a la ira y a los comportamientos agresivos.

Otro punto de vista es el de Paikoff y colaboradores en el año 1991 que nos dice que el comportamiento y los estados de ánimo también pueden afectar a las hormonas, el estrés, las costumbres alimenticias, la práctica de ejercicio, la actividad sexual, la tensión y la depresión pueden activar o suprimir diversos aspectos del sistema hormonal (Papalia, 2012).

La aceleración en el crecimiento asociada con la pubertad tiene lugar aproximadamente dos años antes para las chicas que para los chicos (Abbassi, 1998), este proceso comienza a los 9 y 11 años de edad respectivamente.

Los jóvenes que son más bajos o más altos que sus compañeros antes de la adolescencia suelen mantener esa diferencia durante dicha etapa, al principio las niñas tienden a ser más altas que los niños de su misma edad, pero al finalizar la educación secundaria, la mayoría de los chicos han alcanzado esa estatura o en, muchos casos, superan ya a las chicas.

A pesar de que la estatura durante la educación primaria es un factor que puede ayudar a predecir la altura que se alcanzara en la pubescencia, resulta muy probable que un individuo no coincida con la de sus compañeros, de esta manera, el 30% de la estatura que posee en la adolescencia tardía no está relacionado con la altura que presentaba en los años de la educación primaria (Papalia, 2012).

Una explicación a ello es la tendencia secular, donde puede esperarse que los niños que son más sanos, están mejor nutridos y reciben mejores cuidados maduren antes y crezcan más.

La preocupación por el aspecto físico es constante a lo largo de la adolescencia, pero se acentúa durante la pubertad (Santrock, 2007). Muchos adolescentes son muy sensibles a su aspecto físico, de ahí que sientan mucha ansiedad e inseguridad cuando su imagen, no corresponde con lo que ven en los medios masivos (Craig, 2009).

En la pubertad los chicos examinan con mayor detenimiento su tipo somático, se concentra en la fuerza física, dando importancia a la estatura y los músculos. Por el contrario, a las chicas les preocupa su complexión y su altura, puesto que desean que las acepten socialmente.

Los varones que son de pequeños y menos musculosos que los que los niños de su edad, se encuentran en desventaja en casi todos los deportes y en muchas situaciones sociales, otros niños y adultos suelen tratarlos como si tuvieran menos edad; tienen un estatus social más bajo entre sus compañeros y son considerados como menos competentes por los adultos.

La maduración de los hombres es de forma tardía a comparación de las mujeres, cuando hablamos de *madurez* según Rice (1997) lo define como la edad, etapa o momento del vida en que se considera que una persona ha alcanzado su pleno desarrollo social, intelectual, emocional, físico y espiritual, una persona puede ser socialmente madura, pero no serlo en el área emocional.

El niño que madura de forma precoz obtiene ventajas sociales y atléticas entre sus compañeros, con lo que disfrutan de los beneficios de una profecía autorrealizada, tiende a ser el líder de los grupos de compañeros (Craig, 2009). Mientras que para las niñas, en la última década, un amplio número de investigaciones han descubierto que es más probable que las mujeres que maduran precozmente fumen, beban, estén deprimidas, presenten algún tipo de trastorno alimentario,

exijan antes más autonomía de sus padres y tengan amigos de mayor edad; su desarrollo corporal las hace más atractivas ante los niños lo que puede dar lugar a que comiencen las citas con chicos o las experiencias sexuales temprano (Wiesner e Ittel, 2002).

Al contrario con las chicas de maduración tardíamente puede resultarles positivo porque se forman casi al mismo tiempo que sus compañeros del sexo masculino, de ahí que les sea más fácil compartir sus intereses y sus privilegios, son más populares que las que maduran en forma precoz, por el contrario, estas últimas son más altas y más desarrolladas que sus compañeros y compañeras.

Al examinar los efectos de la pubertad, debemos considerar que la adolescencia comprende cambios cognitivos y socioemocionales, además de físicos, como en todos los estadios del desarrollo, estos procesos trabajan de forma conjunta para crear lo que somos durante la adolescencia.

### **1.3 Cómo piensa el adolescente desde la perspectivas teóricas**

Los adolescentes no solo tiene una apariencia diferente de los niños más pequeños, sino que también piensan y hablan de manera distinta, la velocidad con que procesan la información sigue aumentando, aunque en ciertos sentidos su pensamiento aun es inmaduro, muchos son capaces de adentrarse en el razonamiento abstracto y elaborar juicios morales complejos, además de poder hacer planes más realistas para el futuro.

#### *1.3.1 Teoría Computacional de la Mente*

Los cambios de la manera en que los adolescentes procesan la información refleja la maduración de los lóbulos frontales del cerebro y pueden explicar los avances cognoscitivos descritos por Piaget, la experiencia tiene una gran influencia en la determinación de cuales conexiones neuronales se atrofian y cuales se fortalecen; por consiguiente, el proceso en el procesamiento cognoscitivo varía mucho entre cada uno de los adolescentes (Papalia, 2012).

Los investigadores de la teoría computacional de la mente han identificado dos categorías de cambio mensurable en la cognición del adolescente el *cambio estructural* y *cambio funcional* (Eccles, Wigfield y Byrnes, 2003).

El primero se refiere a la modificación en la capacidad de la memoria de trabajo, esta va aumentando con rapidez en la niñez media, sigue ampliándose durante la adolescencia, esto permite a los adolescentes lidiar con los problemas complejos o decisiones que involucran múltiples piezas de información y la información almacenada en la memoria a largo plazo puede ser de tipo declarativa, la cual se refiere a todo conocimiento factual que una persona ha adquirido, el tipo procedimental consta de todas las habilidades que una persona ha adquirido y por último el tipo conceptual, que es toda aquella que hacemos que comprendamos las cosas (Papalia, 2012).

Y en cuanto a los *cambios funcionales* son los procesos para obtener, manejar y retener la información como por ejemplo, el aprendizaje, el recuerdo y el razonamiento, todos los cuales mejoraran durante la adolescencia.

Los cambios más importantes que se puede mencionar es el incremento continuo de la velocidad del procesamiento un mayor desarrollo de la función ejecutiva, la cual incluye habilidades como atención selectiva, toma de decisiones, control inhibitorio de respuestas impulsivas y control de la memoria de trabajo, estas habilidades parecen desarrollarse a tasas variable, pero como hemos visto anteriormente, los juicios precipitados de los adolescentes pueden relacionarse con el desarrollo del cerebro inmaduro, lo cual permite que los sentimientos anulen la razón.

Dos de los cambios más relevantes de esta teoría, se relacionan con la toma de decisiones en el que el adolescente determinara su futuro, los amigos, la universidad, con quién tener una cita, etc. y el pensamiento crítico permitiéndole analizar y evaluar la información de manera independiente a los demás.

Una estrategia que puede ayudar a mejorar la toma de decisiones de los adolescentes consiste en que los padres permitan que sus hijos participen en las actividades adecuadas en el momento de tomar una decisión.

Algunos de los cambios cognitivos que permiten la mejora del pensamiento crítico en esta etapa son, el aumento de la velocidad, automatización y capacidad de procesamiento de la información, lo que permite utilizar los recursos cognitivos con otros propósitos, mayor amplitud de conocimiento en diversas áreas, aumento de la capacidad para crear nuevas combinaciones de conocimiento, mayor variedad de estrategias o procedimientos para aplicar o adquirir conocimientos, que son empleadas de forma espontáneas.

A pesar de que la adolescencia constituye un importante periodo de desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico, si durante la niñez no se crea una base de habilidades elementales como por ejemplo la lecto-escritura o las operaciones matemáticas, resulta poco probable que las capacidades de pensamiento crítico maduren durante la adolescencia (Santrock, 2007).

### 1.3.2 Teoría Piagetiana

Los adolescentes entran en lo que Piaget denominó el nivel más alto del desarrollo cognoscitivo las operaciones formales es decir cuando el individuo perfecciona la capacidad de pensamiento abstracto. Alrededor de los 11 años, se les proporciona una forma nueva y más flexible de manipular la información, ya no están restringidos al aquí y ahora, sino entender el tiempo histórico, pueden utilizar símbolo para representar otros símbolos y por consiguiente aprenden algebra y calculo, aprecian mejor las metáforas y alegorías y por ende encuentran más significados en la literatura, piensan en términos de lo que *podría ser* y no solo de que es e imaginar posibilidades y formar y probar hipótesis.

Además de la naturaleza abstracta del pensamiento operacional formal, surge el pensamiento lleno de idealismo y de posibilidades, comienzan a especular sobre las características ideales, cualidades que suelen ver en ellos mismos y en los

demás, haciendo que los adolescentes se comparen con otros tomando esos estándares ideales como criterios.

Al tiempo que su pensamiento se hace abstracto e idealista, los adolescentes también piensan de forma más lógica. Así, su manera de razonar comienza a parecerse a la de un científico, diseñando planes para resolver problemas y comprobando de forma sistemática las soluciones, de esta forma se presenta el razonamiento *hipotético-deductivo*, es decir, que será capaz de desarrollar una hipótesis y diseñar un experimento para ponerlo a prueba, considerando todas las relaciones que puedan imaginar y las prueba de manera sistemática, una a una, para eliminar las falsas y llegar a la verdadera. Este razonamiento una herramienta muy útil para resolver problemas (Papalia, 2012).

Aunque los adolescentes tienden a pensar de manera más abstracta que los niños pequeños, existe un debate acerca de la edad precisa en que surge este avance, los trabajos de Jean Piaget ofrecen muchos ejemplos de niños que muestran aspectos del pensamiento científico antes de la adolescencia, por lo que, sobreestimo las capacidades de los niños mayores, o en su defecto los que son capaces de usar este tipo de pensamiento no siempre lo utilizan.

En la mayor parte de sus primeros trabajos, Piaget prestó poca atención a las diferencias individuales y a las variaciones en el desempeño del mismo niño en diferentes tipos de tareas, o a las influencias sociales y culturales. En sus últimos años, llegó a considerar que su modelo inicial del desarrollo del pensamiento de los niños, en particular las operaciones formales, era defectuoso porque no lograba capturar el papel esencial de la situación para influir y restringir de los niños (Papalia, 2012).

No todos los teóricos del desarrollo aceptan la idea piagetiana de cambios cualitativos drásticos en la capacidad cognoscitiva. Algunos afirman que la transición es mucho más gradual, con fluctuaciones entre el pensamiento de las operaciones formales y otras modalidades cognoscitivas anteriores (Craig, 2009).

### 1.3.3 Teoría de Vygotsky

El interés por la teoría de Vygotsky se ha renovado recientemente por el hecho de que el conocimiento se produce en contexto e implica *colaboración*, esto significa que el conocimiento está distribuido por personas y ambientes, es decir, que se adquiere mejor a través de la interacción con otras personas en actividades cooperativas.

Uno de los conceptos más importantes de la teoría de Vygotsky es el de *zona de desarrollo próximo (ZDP)* la cual dice, que aquellas tareas que son difíciles para que un individuo las realice solo, las podrías realizar si cuenta con la guía y la ayuda de un adulto o de un compañero (Santrock, 2004).

Para esta teoría la escuela formal no es más que uno de los agentes culturales que influyen sobre el desarrollo cognitivo de los adolescentes; los padres, los compañeros, la comunidad y la orientación tecnológica de la cultura son otras fuentes que influyen en el pensamiento de ellos (Keating, 1990).

Este autor también mencionaba el concepto de *andamiaje*, en donde se modifica el apoyo durante la sesión de aprendizaje, es decir que, una persona más capacitada ajusta el contenido de la enseñanza para adaptarse al nivel de rendimiento actual del adolescente.

Dentro de esta teoría, se aborda sobre el sistema de aprendices cognoscitivos de Barbara Rogoff (1998) en el que se dice, que se adquirirá el proceso de aprendizaje cuando experto amplíe y apoye la comprensión y el uso de las habilidades culturales del aprendiz o principiante, un aspecto importante de este sistema es que el experto evaluara al aprendiz cuando él esté preparado para dar el próximo paso sin dejar de seguirlo apoyando.

Además se enfoca en la tutorización entre iguales, esto puede ocurrir entre un adulto y un adolescente o un adolescente más capacitado y otro menos capacitado, se ha observado que las tutorías entre compañeros suelen dar

mejores resultados, enseñar algo a alguien es una de las mejores formas de aprender.

Otro concepto es el *aprendizaje cooperativo*, este se refiere a que los alumnos trabajen en grupos reducidos para ayudarse a aprender los unos con los otros; los investigadores han observado que puede ser una estrategia eficaz para mejorar el rendimiento, con este aprendizaje fomenta la interdependencia y la conexión entre los estudiantes.

Y por último esta la enseñanza recíproca, esta describe que los estudiantes se vayan turnando en el rol de moderadores de un grupo de discusión, esta puede ser de adulto a adolescente, este último retoma el concepto de andamiaje, por lo que, el profesor asume gradualmente un papel menos activo, permitiendo que el alumno vaya tomando la iniciativa.

Básicamente la teoría de Piaget como la teoría de Vygotsky son constructivistas, la primera es más cognitiva y la segunda es más social. Pero en ambos enfoques, los profesores deben actuar como mediadores, en vez de como instructores, del aprendizaje (Santrock, 2004).

#### *1.3.4 Cognitivismosocial*

El *egocentrismo* en la adolescencia es la conciencia exacerbada de sí mismos que tienen los adolescentes, David Elkind (1976) considera que está puede dividirse en dos tipos de cognositivismo, la audiencia imaginaria da lugar a comportamientos que atraen la atención, es decir, constituye un intento de ser notado, visible y estar en el punto de mira.

Y la *fábula personal* es la parte que da lugar a que el niño se considere único e invulnerable, esta impresión los lleva a pensar que nadie puede entender sus sentimientos.

Además, los adolescentes suelen manifestar una sensación de invencibilidad, que se hace patente cuando creen que jamás sufrirán experiencias dolorosas, que les pueden ocurrir a otras personas, pero a ellos no, probablemente esta sea el origen

del comportamiento temerario de algunos adolescentes, por ejemplo, en el consumo de drogas, mantener relaciones sexuales sin protección, etc. (Santrock, 2007).

Los problemas se resuelven de manera eficaz cuando se ha almacenado información abundante y pertinente, los individuos que tienen estrategias eficaces de almacenamiento y recuperación crean una base más completa de conocimientos, resuelven los problemas y hacen inferencias en forma más adecuada y satisfactoria que los niños de edad escolar; pero también poseen más guiones o esquemas a los cuales recurrir, cuando trata de resolver un problema, hace inferencias sobre su significado relacionándolas con sus guiones especiales más complejos (Papalia, 2012).

#### **1.4 En búsqueda de una identidad**

Durante los años de la adolescencia aparece en escena la búsqueda de la *identidad* definida por Erick Erikson como una concepción coherente del yo, compuesta por metas, valores y creencias con las que la persona establece un compromiso sólido. El desarrollo cognoscitivo de los adolescentes les permite construir una “teoría del yo” (Elkind, 1998).

Como destaca este autor en 1950, el esfuerzo de un adolescente por dar sentido al yo no es una especie de malestar madurativo, sino que forma parte de un proceso usable y vital que se basa en los logros de las etapas anteriores y sienta las bases para afrontar los desafíos de la adultez. Sin embargo, la crisis de identidad rara vez se resuelve por completo en la adolescencia, los problemas de esta etapa surgen una y otra vez durante la vida adulta.

La principal tarea de la adolescencia, decía Erikson (1968) es confrontar la *crisis de identidad frente a confusión de identidad*, o también llamada como identidad frente a confusión de roles, de modo que pueda convertirse en un adulto único con un coherente sentido de yo y un rol valorado en la sociedad. De acuerdo con esto, la identidad se construye a medida que los jóvenes resuelven tres problemas

importantes: la elección de una ocupación, la adopción de valores con los cuales vivir y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria.

Los adolescentes obtienen de los grupos de referencia muchas de las ideas concernientes a los roles y valores, estos pueden estar compuestos por individuos con quienes interactúan a menudo y con los que mantiene relaciones estrechas o bien pueden ser grupos sociales más generales como los que comparten actitudes e ideales como grupos religiosos, étnicos generacionales, inclusive hasta mantener una charla por internet.

Puede ocurrir que el adolescente se siente más atraído por los valores y las actitudes de un individuo que por los de un grupo, esto quiere decir, que estará más enfocado en un amigo íntimo, un profesor admirado, un hermano mayor, una estrella cinematográfica o cualquiera cuyas ideas o conductas admire.

James Marcia (1980) en Craig 2009, perfecciono la teoría de Erikson y definió cuatro estados o modos, de la formación de la identidad, que son *exclusión*, *difusión*, *moratorio* y *consecución de la identidad*.

Los adolescentes que se encuentran en el *estado de exclusión* ya hicieron compromisos sin dedicar mucho tiempo a la toma de decisiones, han escogido una ocupación, una doctrina ideológica y otros aspectos de su identidad; pero las adoptaron de manera prematura y fueron decididas más por sus padres y maestros que por ellos mismos, su transición de adultez tiene lugar sin sobresaltos y con pocos conflictos, pero también con poca experimentación.

En el *estado de difusión* se encuentran los jóvenes que carecen de orientación y parecen poco motivados para encontrarla, no han experimentado una crisis ni han elegido un rol profesional ni un código moral (están evitando la decisión), para algunos la vida gira en torno a la gratificación inmediata.

El *estado moratorio* se refiere a cuando los adolescentes o jóvenes adultos pasan por una crisis de identidad o se encuentran en un periodo de toma de decisiones,

estas pueden referirse a opciones profesionales, valores éticos o religiosos, etc., durante este estado les preocupa “encontrarse a sí mismos”.

Por último, la *consecución de la identidad* es el estado que alcanzan quienes ya superaron una crisis de identidad y establecieron sus compromisos. Por tanto, trabajan por su cuenta y tratan de vivir conforme a un código ético formulado por ellos mismos, este estado suele considerarse el más conveniente y maduro.

Un ejemplo de ello es cuando los adolescentes se encuentran en el estado de exclusión sienten muy poca ansiedad, tienen valores más autoritarios que los que se encuentran en otros estados y vínculos más fuertes y positivos con las personas importantes en su vida. En cambio el sexo masculino que se encuentran en este estado suele tener una autoestima menor que quienes se hallan en estado de moratoria y es más fácil de persuadirlos.

Por consiguiente, los adolescentes que alcanzan el estado de consecución de la identidad muestran los sentimientos más equilibrados hacia sus padres y su familia, su búsqueda de independencia contiene menos carga emocional que la de los jóvenes que se hallan en el estado moratorio, además en esta búsqueda tampoco se observan el aislamiento ni la sensación de abandono que afectan a quienes se encuentran en el estado de difusión (Marcia, 1980).

Las ideas contemporáneas sobre el desarrollo de la identidad nos llevan a tener en cuenta algunas consideraciones importantes. En primer lugar el desarrollo de la identidad es un proceso largo; en muchos casos, es más gradual y menos drástico de lo que puede suponerse del término de crisis, empleado por Erikson. En segundo lugar, el desarrollo de la identidad es un proceso extraordinariamente complejo (Moshman, 2005).

La formación de la identidad no comienza ni concluye en la adolescencia. Empieza con la aparición del apego, el desarrollo de la conciencia del yo y el surgimiento de la independencia en la infancia, y alcanza su última fase cuando se revisa la vida entera y se produce la integración en la vejez.

La resolución de la cuestión de la identidad en la adolescencia no indica que la identidad permanezca estable durante el resto de la vida del individuo, una persona que desarrolla una identidad sana es flexible, se adopta con facilidad y está abierta a los cambios sociales, laborales y en las relaciones, esta apertura de mente dará lugar a toda una serie de reorganizaciones de las características de la identidad durante la vida de esa persona (Santrock, 2007).

La formación de la identidad no se produce de forma sencilla, y tampoco sucede repentinamente, se crea el compromiso con una cierta vocación, una postura ideológica y una orientación sexual. Su proceso puede ser largo y extenso, con muchos momentos de negociación y afirmación de diferentes roles y facetas.

Las decisiones no se toman de forma definitiva, sino que hay que volver a planeárselas una y otra vez, algunas pueden parecer triviales como decir con quién salir, terminar o no con una pareja, mantener o no relaciones sexuales, consumir drogas, ir a la universidad después del instituto o trabajar, etc. En los años de la adolescencia, las decisiones comienzan a dar lugar a un núcleo que define al individuo como persona, es decir, a su identidad.

#### *1.4.1 Desarrollo moral y valores*

Hoy en día, la mayoría de las personas tiene opiniones sólidas sobre qué comportamientos son aceptables e inaceptables, éticos o no, y como deben potenciarse entre los adolescentes los comportamientos aceptables.

El desarrollo moral hace referencia al conjunto de los pensamientos, sentimientos y comportamientos relacionados con los criterios del bien y del mal. Además tiene una dimensión intrapersonal (el sistema de valores de una persona y su sentido del yo) y una dimensión interpersonal (lo que la gente debería o no hacer en sus interacciones con los demás).

Una de las propuestas más provocadoras sobre el desarrollo moral se la debemos a Lawrence Kohlberg en el año 1986 citado en Santrock, 2004 (guarda cierto parecido con la de Piaget, aunque su modelo es más complejo) ya que creía que

le desarrollo moral se basa prioritariamente en el razonamiento moral y sigue una serie de etapas claramente diferenciadas.

Kohlberg hipotético tres niveles de desarrollo moral, cada uno de los cuales consta de dos etapas diferentes. Un concepto fundamental es el de interiorización, consistente en que el comportamiento pasa de estar controlado externamente a estarlo por principios y criterios internos, es decir que, los adolescentes van madurando, sus pensamientos morales se vuelven más interiorizados.

El primer nivel nos habla de la *moralidad preconventional*, las personas actúan bajo controles externos, obedecen reglas para evitar el castigo o recibir recompensas, o actúan por su propio interés, este nivel es típico de los niños a 4 a 10 años.

En el segundo nivel se describe la *moralidad convencional* (o *moralidad de la conformidad a los roles convencionales*), donde las personas han internalizado los estándares de las figuras de autoridad, les preocupa ser “buenas”, agradar a los otros y mantener el orden social, este nivel se alcanza por lo general después de los 10 años; muchas personas nunca la superan, incluso en la adultez.

Y por último, el tercer nivel se refiere a la *moralidad posconvencional* (o *moralidad de los principios morales autónomos*), aquí las personas reconocen conflictos entre los estándares morales y hacen sus propios juicios con base en los principios del bien, la igualdad y la justicia. Por lo general, este nivel solo se alcanza al menos en la adolescencia temprana o más a menudo en la adultez temprana, si es que se logra.

Una razón por la cual son tan variables las edades asignadas a los niveles de Kohlberg es que las personas que han alcanzado un elevado nivel de desarrollo cognoscitivo no siempre la alcanzan, por ende, deben estar operando otros procesos además de la cognición. Algunos investigadores sugieren que la actividad moral es motivada no solo por las consideraciones abstractas de justicia, sino también por emociones como la empatía, la culpa y la angustia, así como por la internalización de las normas prosociales (Papalia,2012).

Además, no siempre existe una relación clara entre el razonamiento moral y la conducta moral, las personas que se encuentran en los niveles posconvencionales del razonamiento no necesariamente actúan de manera más moral que quienes se encuentran en niveles inferiores.

Otros factores, como las situaciones específicas, las nociones de virtud y la preocupación por los demás, contribuyen a la conducta moral. (Fischer y Pruyne, 2003). Sin embargo, en términos generales, los adolescentes que están más avanzados en el razonamiento moral también tienden a ser más morales en su conducta, a tener un mejor ajuste y una elevada competencia social, mientras que los adolescentes antisociales tienen a usar un razonamiento moral menos maduro (Eisenberg y Morris, 2004).

Los adolescentes poseen una serie de valores que influyen sobre sus pensamientos, sentimientos y acciones (Flanagan, 1997 en Santrock, 2004) los valores son creencias y actitudes sobre cómo deberían ser las cosas, implican aquello que uno considera importante, se atribuye valores a todo tipo de cosas; la política, la religión, el dinero, el sexo, la educación, el hecho de ayudar, la familia, los amigos, la carrera, la mentira, el respeto a uno mismo y una infinidad de cosas.

Sin embargo hay dos valores que adquirieron gran relevancia durante los años sesenta que siguen caracterizando a gran parte de la juventud actual: la autorrealización y la autoexpresión, como parte de su motivación por la autorrealización, muchos adolescentes muestran un gran interés por su salud y su bienestar físico.

Aunque también necesitan desarrollar un sentido de compromiso con el bienestar de los demás, fomentar el desarrollo de un compromiso para con los demás, es una tarea importante de los educadores de principios del Siglo XXI.

Un análisis reciente permitió concluir que los textos sobre educación cívica que se utilizan en la enseñanza secundaria obligatoria tienden a hacer más énfasis en los derechos individuales que en la responsabilidad social. Por tanto, parece ser que

los adolescentes se beneficiarían mucho si se da una mayor importancia a la responsabilidad social, tanto en los contextos familiares como en los docentes.

## **1.5 El contexto del adolescente**

Para poder entender mejor el desarrollo del adolescente es importante que se mencione lo que pasa alrededor de él y todo lo que con lleva esos cambios que sufre durante esta etapa.

### *1.5.1 La Familia*

Cuando hablamos de familia, no podemos dejar a lado, referirnos a la autonomía y la responsabilidad que plantean los adolescentes, esto podría llegar a molestar e irrita a muchos padres, que ven cómo su hijo adolescente se aleja, sienten el impulso de ejercer un control más estricto al tiempo que el adolescente busca autonomía y responsabilidad, surgen intercambios fuertemente emocionales, haciendo lo que sea necesario para conseguir el control, los progenitores se sienten frustrados porque esperan que el adolescente les haga caso, pase tiempo con la familia y madure para hacer lo correcto.

La mayor parte de los padres anticipan que su hijo adolescente experimentara alguna dificultad a la hora de adaptarse a los cambios que están pasando durante esta etapa, pero pocos pueden imaginarse y predecir la fuerza que presentan los deseos de los jóvenes de pasar más tiempo con sus amigos y la profunda decisión de demostrar que son ellos, y no sus padres, los responsables de sus éxitos y fracasos.

Aunque el apego de los adolescentes y su progenitores está relacionado con las consecuencias finales de la adolescencia, lo que señala que el éxito o el fracaso entre los adolescentes y sus padres no siempre no siempre es lo mismo para las relaciones con sus iguales (Buhrmester, 2003).

Resulta evidente que la existencia de un apego seguro con los padres puede beneficiar en esta etapa, ya que fomenta su confianza para establecer relaciones

cercanas con otros individuos y crea las bases sobre la que se afianzaran sus habilidades para relacionarse de manera cercana.

Sin embargo, una minoría significativa de adolescentes que provienen de familias fuertes que les proporcionan un gran apoyo, encuentran dificultades en sus relaciones con el grupo de iguales por diversas razones, como la falta de atractivo físico, madurar tardíamente y experimentar un choque cultural o de estatus económico y social. Por otro lado, algunos adolescentes de familias problemáticas hallan en sus relaciones con el grupo de iguales una oportunidad positiva para compensar situación familiar.

Durante la adolescencia temprana, el conflicto con los padres supera los niveles presentes durante la niñez, este incremento puede deberse a una serie de factores: los cambios biológicos de la pubertad, los cambios cognitivos que conllevan un mayor idealismo y razonamiento lógico, las transformaciones sociales centradas en la independencia y la identidad, los cambios que la madurez producen en los padres, y las expectativas que no cumplen ni los padres ni los adolescentes.

A pesar de que los conflictos con los padres aumentan en la adolescencia temprana, aun no llegan a las proporciones fuertes que Hall lo predijo a comienzos del siglo XX, en realidad la mayor parte de los conflictos se relacionan con la vida diaria de las familias, como recoger su habitación, vestirse adecuadamente, respetar el horario de llegada, etc., cabe mencionar, que los conflictos rara vez surgen de problemas más profundos, como las drogas o la delincuencia.

El conflicto con los padres suele aumentar durante la primera parte de la adolescencia, se mantiene estable a lo largo de los años de la educación secundaria y luego disminuye cuando los adolescentes alcanzan los 17 a 20 años de edad (Sullivan y Sullivan, 1980).

En las familias de un solo progenitor es más difícil ayudar al adolescente a formar su identidad y separarse de sus padres. En tales casos, la intervención de otro

adulto ya sea un tío, el abuelo, la tía, un profesor o algún familiar cercano al adolescente facilitara la transición para ambos.

Los investigadores han descubierto tres aspectos relevantes del funcionamiento de la familia: cohesión, adaptabilidad y calidad de la comunicación. Durante el proceso de separación conviene que la familia tenga niveles moderados, de cohesión y de adaptabilidad, lo ideal es que sean flexibles y adaptables, pero que no estén tan poco estructuradas o que rayen en lo caótico, conviene, además que sean cohesivas, pero sin llegar a la represión.

Las familias logran una adaptación óptima cuando pueden negociar los cambios en forma racional, teniendo en cuenta las necesidades y los deseos de todos los miembros, la comunicación abierta favorece la cohesión, puesto que permite a los miembros expresar sus opiniones y disminuir en lo posible las fricciones.

Como se ha señalado los padres desempeñan papeles muy importantes en el desarrollo del adolescente. A pesar de que ellos caminan hacia la independencia, aun necesitan permanecer conectados con sus familias.

### *1.5.2 Relación entre iguales*

Por iguales entendemos a aquellos niños o adolescentes que tienen aproximadamente la misma edad o nivel madurativo, para muchos de ellos, lo más importante en su vida es cómo los perciben sus compañeros, algunos harían cualquier cosa por formar parte del grupo, de lo contrario, el ser excluidos es sinónimo de estrés, frustración y tristeza (Santrock, 2004).

Durante la infancia, las relaciones se centran en conocer a los demás, permitiendo participar en juegos o conversaciones, ser ignorado o, incluso peor, rechazado, puede acarrear consecuencias negativas para el desarrollo del niño que, en ocasiones, perduran durante la adolescencia.

Desde los comienzos de la adolescencia, los jóvenes normalmente prefieren tener un número reducido de amistades que son de una naturaleza más intensa e íntima que las de los niños de menor edad, se formaran pandillas, que influirán

decisivamente en las vidas sociales de los adolescentes cuando comienzan a salir juntos.

Harry Stach Sullivan (1953) fue el teórico más influyente que ha analizado la importancia de las amistades durante la adolescencia (sus teorías han perdurado a lo largo de los años), él opinaba que los amigos también desempeñan un papel importante en la formación del bienestar y del desarrollo.

Afirmo que todos tenemos una serie de necesidades sociales básicas, incluyendo la necesidad de ternura (apego seguro), compañía diversidad, aceptación social, intimidad y relaciones sexuales, el hecho de que estas necesidades se cubran determina profundamente nuestro bienestar emocional, por ejemplo, si no se cubre la necesidad de compañía divertida, se aburren y deprimen; si no se realiza la necesidad de aceptación social presentan un nivel bajo de autoestima.

Una de las funciones más importantes del grupo de iguales es ser una fuente de información sobre el mundo externo de la familia, proporcionando una retroalimentación sobre habilidades, adquirir este tipo de información en casa es difícil porque los hermanos suelen ser mayores o menores.

Tanto Piaget (1932) como Sullivan (1953) fueron influyentes teóricos que enfatizaron la idea aprenden el modo las relaciones de reciprocidad simétrica, mediante la interacción con los iguales, los chicos exploran los principios de equidad y justicia resolviendo desacuerdos con sus compañeros, también aprendan a ser hábiles observadores de los intereses y perspectivas de sus compañeros para poder integrarse armónicamente en las actividades sociales.

Además Sullivan defendía la idea de que los adolescentes aprenden a participar en las relaciones íntimas forjando amistades cercanas con iguales escogidos. Según este autor, estas habilidades constituyen los cimientos sobre los que se asentara la formación de las relaciones de pareja en etapas posteriores.

Sin embargo otros teóricos han hecho hincapié en las influencias negativas de los iguales., el hecho de pasar desapercibido o de ser rechazado por otros chicos de

la misma edad hace que muchos adolescentes desarrollen sentimientos de soledad y hostilidad, a la larga, este tipo de rechazo, por parte de los iguales, se asocia a problemas de salud mental y a delincuencia.

Algunos expertos del desarrollo adolescente han descrito la cultura del grupo de iguales como una influencia negativa que mina el control y los valores familiares, además, de que otros chicos de la misma edad pueden introducir a los adolescentes en el consumo del alcohol y otras drogas, la delincuencia y otras formas de conducta que los adultos consideran poco adaptativas (Santrock, 2004).

Pese a que la mayoría de los chicos se someten a la presión del grupo de iguales y los estándares sociales como en la forma de vestir, la música que escuchan, el lenguaje que utilizan, los valores que interiorizan, las actividades de ocio que realizan y un largo etc., pero unos se conforman o inconforman con ello.

La conformidad se crea cuando los individuos saben lo que espera de ellos la gente que les rodea pero no utilizan esas expectativas para guiar su comportamiento, las personas no conformistas son independientes y el inconformismo se origina cuando los individuos reaccionan en contra de las expectativas de un grupo y se alejan deliberadamente de las acciones y creencias grupales.

Los padres los profesores, y otro adultos pueden ayudar a los jóvenes resistan la presión que sienten por el grupo, para ello, necesitan hablar de sus experiencias sociales y de las presiones a que están expuestos tanto con otros adolescentes, como con los adultos.

Con frecuencia los cambios evolutivos que se producen en la adolescencia traen consigo una sensación de inseguridad, para contrarrestar esto, necesitan experimentar oportunidades que incrementen su sensación de control para tener éxito, tanto dentro como fuera de la escuela, los demás pueden intentar controlarlos, pero ellos también pueden ejercer un control personal sobre el comportamiento de los demás.

A veces los adolescentes van muy lejos para conseguir el éxito social y en algunos casos los padres van todavía más lejos para intentar proteger a sus hijos del rechazo de los otros y para incrementar las posibilidades de que sean populares dentro de su grupo de iguales.

Los chicos populares suelen ser considerados con los mejores amigos y raramente caen mal a sus compañeros. Los investigadores han comprobado que los niños y adolescentes populares refuerzan mucho a sus compañeros, los escuchan atentamente, mantiene abierta las vías de comunicación, son alegres y espontáneos, manifiestan entusiasmo e interés por los demás y están seguros de sí mismos sin ser engreídos.

### *1.5.3 La Escuela*

Conforme iba avanzando el siglo XX, los centros de enseñanza en el mundo occidental fueron desempeñando un papel cada vez más importante en la vida de los adolescentes (Santrock, 2004).

Las escuelas y colegios que impartían nivel secundaria todavía habían avanzado más en el camino de preparar a los alumnos para el desempeño de roles diferentes en la vida. Los centros de secundaria actuales han mantenido ese sistema, en un intento de formar a los adolescentes intelectualmente pero también profesional y socialmente.

Los expertos en desarrollo se muestran interesados en la transición de la escuela de primaria a la secundaria porque a pesar de que constituye una experiencia normativa para todos los niños, puede ser una causa de estrés (Eccles, 2003).

Esta transición tiene lugar en un momento en el que se producen otros muchos cambios de forma simultánea tanto en el individuo como en la familia y en la escuela, el paso de una estructura limitada al aula a un sistema escolar más grande e impersonal, el cambio de tener un profesor a tener muchos y de un grupo homogéneo y estable de compañeros a otros más heterogéneos, la existencia de un mayor énfasis en los logros, los resultados y en su evaluación.

Cuando se produce la transición de la primaria a la secundaria, los estudiantes experimentan el fenómeno de *complejo de inferioridad del estudiante*, esto es, el hecho de perder la posición de superioridad (ser el mayor, más grande y fuerte de los estudiantes de la primaria) y llegar a la posición inferior (ser el más joven, pequeño y débil de los estudiantes de la secundaria). Según los investigadores que han estudiado el proceso de esta transición, en el primer año en la nueva etapa educativa puede resultar difícil para muchos alumnos (Santrock, 2007).

Por lo que, los adolescentes pasan una parte importante de su tiempo interactuando con otros adolescentes entre procesos de subjetivación, redefinición y resignificación, entre nuevas exigencias sociales, prácticas educativas y las condiciones que las instituciones educativas les imponen; juntando su condición adolescente con la de ser estudiante en la experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 1998 en Craig, 2009).

De este modo, las escuelas secundarias no pueden ser vistas únicamente como espacios de producción, contingencia, creación, innovación, cambiante de las expresiones y formas de la condición adolescente, sino donde se construyen y reconstruyen los estudiantes como sujetos juveniles (Bourdieu, Passeron & Mayer, 2003).

Los adolescentes viven las escuelas secundarias como parte de los cambios que están experimentando, en ella es posible mostrar la autonomía que van adquiriendo al mismo tiempo que van construyendo, como parte de los procesos de emancipación en los que se ven envueltos y que los distancia de los valores, objetivos e imaginarios que se construyen en las instituciones de las que forman parte.

El espectro de sentidos y formas como los adolescentes perciben su relación con las escuelas secundarias es muy amplio, y va desde quienes no tienen ningún interés por lo que puedan ofrecerles como espacios de aprendizaje, viéndolas solamente como lugares para compartir y disfrutar el momento con otros, hasta los

que ve en ellas espacios privilegiados para la formación individual y movilidad social *“para ser alguien en la vida”*.

Las secundarias son vistas por muchos de los adolescentes como espacios en los que a pesar de los reglamentos se puede tener una convivencia informal con otros compañeros y/o amigos, donde se pueden divertir y compartir intereses comunes y esto representa lo más importante para ellos.

El esparcimiento y la libertad que se encuentran en las escuelas, a veces también representan un escape, un desahogo a situaciones que viven los adolescentes fuera de ellas; problemas económicos, conflictos con los padres o la carga que representa el trabajo que algunos de ellos realizan fuera de la escuela.

Algunos alumnos tienen la visión de que es un espacio de controles excesivos sobre su conducta, donde el diálogo y la expresión son limitados, donde se debe acatar y obedecer las indicaciones con pocas explicaciones de por medio, aunque los adolescentes cada vez están menos dispuestos a hacerlo, multiplicándose las formas de resistencia y muestras de inconformidad con una institución cuya función educativa gira en torno a ellos, pero que suele no escuchar lo que tienen que decir al respecto.

Las escuelas secundarias en México adquieren varios sentidos para los adolescentes, que permiten apreciar una relación compleja y a veces contradictoria con las instituciones educativas; sentidos que ponen al descubierto esos puntos ciegos y de ruptura entre lo institucional y lo individual.

Pero también los puntos de aproximación y encuentro, ya que la diversidad de identidad de los adolescentes no necesariamente es contradictoria con una visión de éxito escolar, con el gusto y aprecio por los estudios y, la identificación de las escuelas como instituciones que proporcionan bases fundamentales para la formación y para el desenvolvimiento eficaz de los sujetos en futuros contextos escolares, laborales y familiares.

Estos sentidos se interrelacionan, además, con los que poseen los otros miembros de la comunidad escolar para hacer de la secundaria también un cruce de sentidos, lo cual contribuye a configurar el espacio de vida adolescente que en las escuelas se construye de manera cotidiana.

## Capítulo 2. Acoso escolar

***“No hay jóvenes malos,  
sino jóvenes mal orientados”***  
**JUAN BOSCO**

Desde hace unas tres décadas, la comunidad escolar y médica han puesto atención en una forma de violencia que tiene algunas particularidades en su génesis y expresión y que ocurre generalmente en individuos que viven en la etapa temprana o intermedia de la adolescencia. Se distingue como una forma de agresión crónica y recurrente ejercida por una o varios jóvenes sobre otro u otros, lo que involucra irremediamente el ambiente en que se da la relación entre los actores. Esta manifestación *de acoso o violencia entre iguales* en el ambiente escolar ha sido denominada por los noreuropeos como el “bullying” (Loredo, Perea & López, 2008).

### 2.1 Orígenes del acoso escolar

La primera referencia que se hizo respecto a la violencia entre iguales en la escuela la realizó el psiquiatra sueco Heinemann (1969) denominándolo mobbing y lo definió como la agresión de un grupo de alumnos contra uno de sus miembros que interrumpe las actividades ordinarias del grupo, de mobbing se pasó al termino anglosajón *bullying* para designar la acción y *bully* para designar a la persona.

La palabra *bullying* deriva de la inglesa *bully*, que literalmente significa matón o bravucón; son términos aceptados y utilizados en la comunidad científica internacional que hacen referencia a un fenómeno específico, evitando con ello la confusión terminológica; además se ha popularizado tanto que ya son de uso cotidiano (Garagoirdobil y Oñedarra, 2010).

Después el psicólogo y profesor, del mismo origen, Dan Olweus, fue el primero en utilizar el término *bullying*, en la Reunión Internacional de Violencia Escolar, organizada por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, señaló que la traducción de Bullying al castellano es acoso escolar; sin embargo puede

emplearse ambas palabras para referirse a este fenómeno o como algunos investigadores la traducen: maltrato entre iguales, aunque la descripción podrá presentarse a algunas confusiones, debido a los recientes reportes de investigación respecto a acoso escolar en la interacción profesorado-alumnado (Mendoza, 2012).

En los años 1975-1976 otro psicólogo sueco de nombre Anatol Pikas, escribe el primer libro sobre la forma de detener el bullying. Como se puede observar el fenómeno comenzó en Suecia, pero no es solo exclusivo de este lugar, ya que actualmente se ha presentado a nivel mundial este fenómeno; enfrentándose a la necesidad de consensuar definiciones para guiar su estudio.

Ya con algunas investigaciones más detalladas en los años 1987 en Noruega, el Consejo de Europa organizó el primer Congreso Internacional sobre el bullying, teniendo como principal objetivo difundir el interés y crear la competencia en Europa Occidental. (Ortega, 2010).

Otros expertos que han centrado sus investigaciones en este tema son: Peter K. Smith y Helen Cowie en Inglaterra, Catherine Blaya y Erick Debarbix en Francia, Rosario Ortega Ruiz y María José Díaz-Aguado en España, Ken Rigby en Australia, Debra J. Pepler y Wendy M. Craig en Canadá, entre otros autores, han contribuido a la definición y clasificación de las conductas exhibidas durante los episodios violentos (Mendoza, 2012).

Respecto a los antecedentes en México en junio de 2007, especialistas del Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social (IIPCS) tras un estudio sobre el tema, señalaron que entre la población escolar adolescente del país se estaba incrementando la práctica del acoso entre pares, en ese mismo mes MTV Latinoamérica y UNICEF organizaron un foro denominado "Bullying, el terror escolar" que sirvió de espacio de expresión para jóvenes víctimas de este tipo de maltrato, espacio que sirvió para la denuncia de la evolución del acoso hacia una nueva modalidad llamada cyberbullying o ciberacoso, debido al uso de la tecnología del celular e internet.

En diciembre del 2009, la recién creada Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF) y la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) a través de la Dirección General de Igualdad y Diversidad Social, entre las dependencias y asociaciones del Gobierno del Distrito Federal, ahora Ciudad de México, organizaron y llevaron a cabo, un foro interactivo, en el que presentaron avances de los resultados del “Estudio exploratorio sobre el fenómeno de maltrato e intimidación entre compañero y compañeras en la Ciudad de México”, este trabajo constituye el primero de gran magnitud (en términos de cobertura) en nuestro país.

Los recientes estudios de violencia y acoso escolar desarrollados en nuestro país, han empleado distintas estrategias metodológicas como la etnografía, cuestionarios y entrevistas, estando casi todos ellos reportados en la Revista Mexicana de Investigación Educativa, con respecto a la metodología observacional, aún son escasos (Mendoza, 2012).

## **2.2 Definición de violencia y acoso escolar**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el 2005 define a la *violencia* como uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo u otra persona, un grupo o comunidad, que acuse o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Ofreciendo una lista de conductas que permitirá identificar la violencia en el contexto escolar facilitando así su prevención e intervención, estas son: acciones de amedrentamiento, riñas, discriminación, destrucción de la propiedad, portación de armas, acoso sexual, abuso sexual, maltrato físico, emocional y mental, poner apodos, burlarse, excluir socialmente, dirigir agresiones físicas y maltrato emocional.

La Real Academia Española, en el 22ª edición de su diccionario, define *violencia* como acción contra el natural modo de proceder, y *agresión*, como acto de atacar a alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño.

La palabra violencia tiene su origen en *violentia id*, derivado de vis fuerza, poder. El termino designa fuerza o impetuosidad temperamental, no necesariamente natural, sino inducida (Cuevas & Marmolejo, 2014).

Avilés-Dorantes, Zonana-Nacach & Anzaldo-Campos en 2012 dice que la violencia genera desintegración o dispersión, porque actúa contra las intenciones de la persona que la recibe, puede generar un patrón físico o psicológico, producto de la fuerza que puede persistir después de que esta deja de ejercerse.

Las mismas autoras afirman que la violencia se distingue de la agresión por el exceso de fuerza que se ejerce en el acto en cuestión, así como por el papel que cumple el daño infligido.

Roldán (2010) señala de manera precisa dos conceptos esenciales que caracterizan a la violencia, el daño y el poder, apuntan que debido a la relación de poder y las complejas implicaciones psicosociales de sus consecuencias, obligan a verla como un acto fundamentalmente social.

De acuerdo con las definiciones revisadas por los autores mencionados, coincido con la definición que propone Fernández en 1999, la cual dice que solo cuando se inflige daño físico, verbal o psicológico a otro miembro de la comunidad, ya sea un adulto o un igual, se considera violencia, agregando a este concepto que la fuerza o impetuosidad temperamental, no necesariamente es natural, sino inducida.

Puede diferenciarse dos tipos de violencia *en caliente* y la *en frio*. La primera está asociada a un episodio de enfado o ira, pero no tiene ninguna planificación o preparación previa, el individuo siente hostilidad hacia la víctima y esto hace más probable la reacción violenta, es decir, cuando uno está enfadado o colérico, el pensamiento llega a estar más polarizado, las inhibiciones disminuyen los impulsos a actuar violentamente se incrementan. A menudo el resultado de este estado es desastroso.

Cuando hablo del segundo término la precepción (realista o no) que tiene el individuo es que está permanentemente presionado, dañado por alguien, con lo

que el deseo de venganza es constante, las experiencias individuales, las distorsiones cognitivas, y la ideología pueden conducir al odio y a la violencia cuando las condiciones son propicias.

Es importante tener en cuenta que es determinadas circunstancias cualquier ser humano puede ejercer violencia hacia otros.

Para tener mayor claridad sobre la diferencia entre violencia y acoso escolar (bullying), conviene destacar que ambas se encuentran dentro de la categoría denominada agresión. La violencia escolar se diferencia del bullying fundamentalmente, porque este último se caracteriza por la persistencia y el desequilibrio entre la víctima y acosador, al que se le denomina bully.

Olwes (1993) define al acoso escolar como una acción negativa que puede realizarse a través de: contacto físico, palabras, comportamiento no verbal (gestos, caras), y por la exclusión intencional de un grupo. Considera, que el acoso escolar se caracteriza por tres criterios: primero, se causa daño, a través del maltrato físico, emocional, sexual o por la exclusión social; segundo, es una conducta que se realiza repetidamente a traves del tiempo y tercero, se presenta en una relación interpersonal y se caracteriza por desequilibrio de poder o fortaleza.

El autor también expresa que existen ciertos factores que influyen para que el bullying aparezca como, por ejemplo, ciertas características de personalidad, patrones conductuales y de afrontamiento a episodios de violencia escolar, en combinación con la fuerza física o la debilidad (principalmente en hombre), así como la influencia del medio ambiente (actitudes de los profesores, rutinas conductuales y de supervisión).

Ortega (1994) lo denomina como una situación social en la que uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustificadamente agresiva a otro compañero y lo someten, por tiempo prolongado, a agresiones, físicas, burlas, hostigamiento, amenaza, aislamiento social o exclusión social, aprovechándose de su inseguridad, miedo o dificultades personales para pedir ayuda o defenderse.

Para esta investigadora, el bullying es un fenómeno de agresividad injustificada que cursa con mayor o menor nivel de gravedad, pero siempre es violento porque previene el orden esperable de relaciones sociales; lo que hemos llamado la reciprocidad moral esperable entre iguales. Es un juego perverso de dominio-sumisión que cuando se mantiene de forma prolongada da lugar a procesos de victimización, con lo que ello significa de deterioro psicológico de la personalidad de la víctima y de deterioro moral del agresor.

Díaz-Aguado (1996) señala que el bullying está relacionado con una violencia en la que ocurren cuatro características: a) puede ser variada, ya que implica diversos tipos de conductas como burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos, etc.; b) es prolongada en el tiempo, no es esporádica, y se produce en contextos en los que agresor y agredido se ven obligados a convivir, como, por ejemplo la escuela; c) es provocada por un individuo o grupo de individuos contra los que la víctima se sienten indefensa, en inferioridad de condiciones, y d) es un fenómeno que frecuentemente se mantienen debido a la ignorancia o pasividad de quienes rodea a víctimas y agresores.

Cerezo en 1998 la define como la violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar.

Otro autor que define al bullying es Avilés (2003) lo conceptualiza como las situaciones de convención táctica para hacer el vacío y aislar a un compañero de forma rotunda o severa.

Desde mi punto de vista coincido con la definición que da Piñuel y Oñate (2005) como un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro y otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, humillarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño. Se caracteriza por la existencia de una o más conductas de hostigamiento,

de maltrato repetido o frecuente que el niño espera sistemáticamente y de un proceso continuo en el tiempo.

En México no es una moda, tampoco es un concepto recientemente inventado y mucho menos acaba de llegar al país, como se ha afirmado. Es una serie de comportamientos que ha estado presente en las escuelas mexicanas desde que han existido, donde se ha identificado el desequilibrio entre el estudiante acosador y la víctima (desequilibrio en: poder, fuerza, estatus social, economía, popularidad, inteligencia, capacidades diferentes, etc.) persistencia de la agresión; es decir, no agresiones aisladas sino episodios de violencia repetidos contra un compañero en particular, por lo que la agresión se hace cotidiana, e incluso planeada; los ataques del acosador provocan daño a la víctima (Mendoza, 2012).

Respecto a la ubicación, las definiciones no delimitan el espacio donde se producen las agresiones; ni el lugar ni los medios utilizados son determinantes a la hora de diagnosticar un acoso escolar entre iguales.

Ni siquiera es necesario el contacto directo entre víctimas y agresor en un determinado espacio, como sucede con el ciberbullying (acoso indirecto y anónimo). Se puede producir tanto dentro como fuera del centro escolar, pero siempre las partes implicadas deben pertenecer al mismo centro.

### **2.3 Tipos de participantes**

Tradicionalmente en las investigaciones de acoso escolar, los alumnos se han clasificado como agresores, víctimas y espectadores; sin embargo en la actualidad se conoce que son más los actores que participan en ellos.

En la década de los 90 se ofreció una tipología del alumnado participante, identificando los tres papeles antes mencionados, con la diferencia que en la víctima se encontraron dos tipos: la pura y la que respondía con agresión, hoy día se conoce que este último tipo de estudiante desempeña un doble papel: víctima/agresor, que se define como un estudiante que acosa otros y que también es acosado.

Mendoza, 2012 menciona que en las investigaciones al inicio de la década del 2000, lograron subdividir la participación de alumnos en episodios de bullying, los que desempeñan el papel de víctima solamente (estudiante que recibe conductas agresivas de otros); los que hacen el rol de bully o acosador (estudiantes que ejercen conductas de agresión hacia otros), el que hace el papel de espectador (estudiante cuyas acciones o ausencia de ellas, refuerza el comportamiento del agresor), y el papel del no involucrado (estudiante que no participa como víctima ni como agresor ni tampoco como espectador).

Olweus (2005), expresa que tanto las víctimas como los agresores, ocupan posiciones claves en el acoso escolar; sin embargo hay otros estudiantes que ocupan un papel importante mediante diferentes actitudes y reacciones frente al acoso.

Este investigador presento en la Reunión Internacional de Escuela y Violencia, ocho roles en el periodo del bullying:

**Agresor (bully o bullies):** el que ejerce la violencia generalmente sobre un igual. Durante el proceso puede involucrar a otros pares, quienes participan de forma activa o pasiva en la conducta. Se estima que el 7 al 9% de los individuos de una comunidad escolar desarrolla este tipo de acciones.

**Seguidor o secuaz:** el que participa activamente una vez que el agresor (bully) comienza molestar a la víctima.

**Acosador pasivo:** quien refuerza el comportamiento del agresor al aprobar su comportamiento.

**Seguidor pasivo:** el que no se involucra en el episodio de acoso, pero es un problema acosador.

**Testigo no implicado:** este participante solo observa lo que pasa y no se involucra.

**Posible defensor:** personaje que no aprueba el acoso escolar, cree que debería hacer algo para ayudar a la víctima y sin embargo no lo hace.

**Defensor de víctima:** esté tratara de ayudar a la víctima.

**Víctima:** es un individuo de la misma comunidad quien por diversas condiciones suele mostrar inferioridad física, psicológica o social. Se estima que hasta el 9% de los integrantes de una comunidad escolar, es víctima de esta forma de violencia. Al hablar de ello, se incluye a todos los pares que aun como observadores, son influidos por un agresor para favorecer o alentar este tipo de maltrato sobre sus iguales.

Las investigaciones recientes, permiten hacer la propuesta de integrar en este ciclo a otros integrantes, que también forman parte activa del acoso escolar (Mendoza, 2012):

**Víctima/agresor:** así puede denominarse a quienes siendo víctimas de esta forma de violencia, evolucionan hacia una actitud y papel de agresores. Se considera que del 3 hasta 6 % de las victimas suele convertirse en agresor.

**Profesorado:** puede ser víctima, acosador o agente de cambio para detenerlo.

En mi tesina solo me enfocare en los tres importantes roles que caracterizan al acoso escolar y donde las investigaciones han concentrado más para su estudio.

## **2.4 Factores de riesgo para convertirse en Víctima y Acosador**

Cada una de las partes implicadas en una conducta agresiva, tanto el agresor como la víctima, parecen reunir un perfil o una serie de características personales que están asociadas con el mantenimiento de esas conductas.

Muchas investigaciones se han centrado en identificar y analizar los perfiles y características que muestran las víctimas y los agresores, con el objetivo de intervenir previamente con los alumnos que presenten ciertos perfiles de riesgo antes de que se impliquen en un problema de bullying.

Los resultados de estos estudios permiten señalar algunas características que configuran los perfiles de riesgo de que un alumno o alumna se pueda convertir en víctima o acosador.

En el siguiente cuadro podemos resumir las características de cada uno:

<b>VÍCTIMA</b>	<b>ACOSADOR</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baja popularidad entre sus compañeros, con los que no logra tener buenas relaciones y es rechazado los suficientemente como para no recibir ayuda de ellos.</li> <li>- Sentimiento de culpabilidad, lo que le inhibe para poder comunicar su situación a los demás.</li> <li>- Sentimiento de soledad, marginación y rechazo.</li> <li>- Muchos miedos, padecer angustia y ansiedad.</li> <li>- Temperamento débil y tímido, falta de asertividad y seguridad.</li> <li>- Baja autoestima.</li> <li>- Tendencia a la depresión.</li> <li>- Predisposición a enfermedades e incluso provocarlas por su estado de estrés.</li> <li>- Aceptación pasiva de la frustración y el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Goza de mayor popularidad y apoyo, pero con sentimientos ambivalentes de respeto y miedo.</li> <li>- Temperamento impulsivo y agresivo, ira incontrolada.</li> <li>- Muchos proceden de hogares que se caracterizan por su alta agresividad, violencia y falta de cariño entre la familia.</li> <li>- Tiene complejos de necesidad de autoafirmación.</li> <li>- Falta de normas y conductas claras y constantes en la familia que no pone límites ni controla.</li> <li>- Tiene comportamientos agresivos con los miembros de la familia.</li> <li>- Carece del sentimiento de culpabilidad.</li> <li>- Falta de responsabilidad y tendencia a culpar a los demás.</li> </ul>

<p>sufrimiento, carencia de deseo de confrontación, competitividad, venganza y agresión.</p> <p>- Sobreprotección de la familia con carencia de habilidades para enfrentarse al mundo.</p>	<p>- No suele reconocer la autoridad y transgrede las normas.</p> <p>- Mal estudiante y sin interés por los estudios, baja autoestima académica.</p> <p>- Puede llegar a consumir alcohol y drogas.</p>
--	---

Fuente: Garagoirdibil y Oñederra, 2010

Pese a las características enunciadas previamente que pueden favorecer el convertirse en víctima o ser agresor, hay que destacar que cualquiera puede llegar a ser víctima, ya sea un buen estudiante, con buen comportamiento, sociable, con buenas relaciones familiares, etc. Por lo tanto, también se puede destacar que cualquiera se puede sumar al grupo del acosador para evitar ser víctima o marginado del grupo.

## **2.5 Consecuencias del acoso escolar**

Las consecuencias, aunque no sean tan extremas, si afectan a la salud, a la calidad de vida, al bienestar y al correcto desarrollo de la persona.

### *2.5.1 De la víctima*

Para las víctimas puede resultar terrorífico ser objeto de abuso, no solo por lo que supone de daño físico y psicológico, sino también por el daño moral que les provoca la humillación de ser considerado un estúpido, un débil y un marginando social.

La víctima llena de temores, que intenta contener y disimular, por un sentimiento de vergüenza suele percibir su situación causada por su propia debilidad social su escasa capacidad para afrontar las relaciones interpersonales; sin contemplar que éstas son especialmente injustas y duras para él o ella, su autoestima se devalúa y la imagen de sí mismo se deteriora, lo que le aísla cada vez más y termina afectando gravemente a su rendimiento académico.

Algunas víctimas se perciben sin recursos para salir de esta situación, terminan aprendiendo, que la única forma de sobrevivir es convertirse a su vez en violentos y desarrollar actitudes maltratadoras hacia otros.

Los agresores, ante el desvalimiento de la víctima y la pasividad de los espectadores, refuerzan sus actitudes abusivas y transfieren estos comportamientos a otras situaciones sociales, el problema se agrava cuando adquiere una dinámica de incontrolabilidad y aparece la falsa creencia de que la violencia es inevitable, lo que, desde una posición teórica rigurosa, debemos negar (Roldan, 2013).

Las investigaciones describen a dos tipos de víctima: sumisas y provocativas (Díaz-Aguado, 2004).

La primera fue descrita como la actitud de un estudiante prudente, sensible, reservado e introvertido; tímido, ansioso, inseguro, con baja autoestima, que carece de amigos, y normalmente se relaciona mejor con adultos que con sus iguales.

Se identificó que este tipo de víctima, cuando se refería a un chico físicamente más débil que sus iguales, tiende a retirarse cuando es atacado o en otras ocasiones lo resuelve llorando, mostrando miedo, lo que refuerza que el bully o los bullies continúen atacándolo.

En cambio la víctima proactiva, se caracteriza por ser ansiosa y agresiva, no se involucra en el trabajo académico, no presta atención, y no tiene buenas relaciones con sus iguales (Olweus, 1993).

Con respecto a la víctima que desempeña doble rol o víctima/bully, se caracteriza por no sentirse a gusto con los compañeros, que tiene problemas con ellos; suele tener pocos amigos e incluso, alguno de sus escasos amigos puedan llegar a ser la víctima de violencia escolar, presenta problemas más emocionales, y normalmente no mantienen una buena relación con el profesorado que lo percibe

como alumno con problemas de conducta (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Chauhan, 2004).

En general, son alumnos rechazados y tienen dificultades para conseguir amigos. Poseen al igual que su agresor, deficiencias en sus habilidades sociales, son los menos populares y desarrollan una mayor actitud positiva hacia sus profesores que los agresores.

### *2.5.2 Del agresor/acosador*

En la otra cara de la moneda se ubica los alumnos violentos, el chico que es prepotente con el compañero que lo encuentra más débil o con menos capacidad de respuesta a sus agresiones, se justifica acusado de provocación a la víctima o afirmando que se trata de una broma, el abusón busca la complicidad de otros y consigue la tolerancia de los adultos mediante la minimización de la intencionalidad de herir (Roldan, 2013)

Olweus en 1998 también identifica dos tipos de alumnado acosadores o bullies: los activos y los pasivos. Este tipo de agresores se distinguen entre sí por las características de su participación en el episodio violento.

El agresor activo inicia el atraco, el pasivo no la detiene, sin embargo es quién la mantiene cuando el bullying comienza, este tipo de alumnos recientemente han sido identificados por este autor en el 2005 como bully y secuz, respectivamente.

Algunos trabajos han observado relaciones inversas entre conducta agresiva y autoestima; sin embargo, la tendencia en los resultados de los estudios indica que los acosadores no suelen tener baja autoestima, ya que la mayoría de los trabajos recientes muestran una autoestima media o incluso alta.

Entre los efectos de mayor consideración cabe destacar que los agresores suelen tener bajo rendimiento académico, muchos necesitan apoyo psicológico o psiquiátrico, y en un porcentaje importante desarrollan en la vida adulta conductas antisociales, delictivas, psicopáticas, etc. (Garaigordibil & Oñederra, 2010).

### *2.5.3 De los espectadores*

Los espectadores o testigos valoran el fenómeno de la violencia escolar como algo grave y frecuente (Ortega, 1997), lo que nos lleva a pensar que esta dañina relación provoca escándalo y miedo en los chicos y chicas, aunque no se vean involucrados en ella.

El temor difuso a llegar a ser objeto de violencia es muy negativo desde el punto de vista psicológico y moral, se aprende a no implicarse, a pasar por alto estos injustos sucesos y a callar ante el dolor ajeno.

Pero los efectos del silencio no siempre dejan dormir tranquilo a quien sabe que es inmoral lo que sucede, junto al miedo, aparece el sentimiento de culpa, y es que los efectos del abuso y la violencia se extienden más allá de sus protagonistas.

## **2.6 Causales o favorecedores del acoso escolar**

Mencionare aquellos factores o variables que facilitan la aparición del fenómeno y que mantienen en el tiempo este tipo de conductas. Estos factores se distribuyen en diferentes ámbitos.

### *2.6.1 Ámbito familiar*

La investigación sobre los factores familiares es muy amplia, sin embargo, hay tres o cuatro efectos principales cuya incidencia se mantiene estable desde su descubrimiento en los ochenta, a pesar de que las perspectivas teóricas y los detalles conceptuales se hayan modificado durante las últimas décadas.

Su definición se refiere a todos los conflictos dentro del sistema familiar, ya sea entre los padres, entre progenitor e hijo y entre hermanos, todo parece actuar aditivamente para predecir la violencia infantil y la agresión, sin embargo, tal y como la teoría cognitivo-contextual parece indicar, los modos en que los niños manejan y perviven los conflictos son importantes factores mediadores.

La disciplina parental se refiere a la relación que existe entre una disciplina dura, punitiva e incoherente y el comportamiento infantil agresivo y violento. No solo las prácticas de parentalidad severas o de maltrato sino también las incoherentes (inconsistentes) o inapropiadas pueden suponer factores riesgo.

Algunos estudios han encontrado que la disciplina muy laxa o demasiado coercitiva puede incrementar el riesgo de desarrollar este tipo de comportamientos, dependerá de otros factores como el temperamento del niño o de su estrategia de afrontamiento. En el polo opuesto tenemos el estilo de crianza autoritario, que según han demostrado las investigaciones proporciona los mejores resultados.

Las relaciones entre el progenitor y el chico no se limitan exclusivamente a las prácticas disciplinarias empleadas por el primero, los niños con un vínculo de apego seguro y con unos padres que les proporcionen cariño, razonen con ellos y afronten cuando tienen que reconocer su culpa, dan mejores resultados, son menos agresivos, en cambio los jóvenes con lazos inseguros cuyos padres tienen actitudes negativas hacia ellos y que empelan la culpa estigmatizada.

Algunos estudios recientes han mencionado la depresión crónica por parte de la madre como un factor de riesgo para el comportamiento violento y agresivo, posiblemente mediado por una regulación disruptiva de la emoción y de la comunicación entre el padre y el hijo (Beltrán-Catalán, Zych & Ortega-Ruiz, 2015).

### *2.6.2 Ámbito escolar*

El sufrir violencia escolar puede ser un factor de riesgo para convertirse en agresor en este mismo entorno, especialmente cuando en la escuela reina un clima de ignorancia pasiva y silencio, estas circunstancias, sin duda, favorecen un ambiente hostil y violento (Antonio, 2013).

Ciertas investigaciones concluyen que es producto de una gestión deficitaria y errónea del grupo alumnos (Roland, 2000) y la cultura que domina la escuela, ya

que varía mucho una escuela de la otra, independientemente de las características socioeconómicas y del tamaño del centro.

La amplitud del centro educativo también favorece que aumente los problemas de vandalismo y de intrusión por parte de individuos externos a la escuela. Además, estos lugares de gran tamaño se caracterizan por tener una relación entre alumnos y adultos más distantes y esto perjudica el desarrollo del sentimiento de pertenencia del adolescente, que es muy importante para facilitar un clima social con poca violencia.

También se ha demostrado que contar con un sistema de gestión de la disciplina punitivo, unas reglas y expectativas poco claras, y aplicar incoherentemente e irregularmente las normas de disciplina favorecen el incremento de los comportamientos agresivos, del absentismo y el vandalismo en las escuelas (Serrano, 2006).

Además, los problemas de disciplina de un sistema rígido y muy represivo puede generar hostilidad y contribuir a la construcción de una cultura de oposición al sistema escolar y sus representantes.

Es necesario supervisar las sanciones y sus efectos con cierta regularidad, con el fin de adaptar la política general de la escuela en cuanto a la gestión de la disciplina y que esta corresponda con las edades de los alumnos, esta puede ser más eficaz si se incluye a los jóvenes en el proceso de elaboración del sistema disciplinario.

Esto dará como resultado un clima escolar positivo, el cual se caracteriza porque en el colegio predomina una ética donde los directores y los docentes comparten valores similares y principios claros sobre el modo de comportarse (Blaya, 2002).

Por otra parte, la clase puede convertirse en un lugar de interacciones discriminatorias y humillantes entre alumnos o entre alumnos y profesor. Los docentes sirven de modelo para los alumnos, tanto que los consideran como individuos dignos de interés.

En el aula se deben fomentar las interacciones positivas y se puede reducir el acoso si los maestros enseñan cómo resolver situaciones difíciles antes de que surjan los conflictos, los alumnos que reconocen las competencias de sus profesores y que confían en su propia capacidad de tener éxito escolar son menos susceptibles de maltratar a los otros.

Cuando la calidad de la comunicación es buena entre los adultos y los jóvenes, estos últimos, piden ayuda más fácil en caso de sufrir violencia (Joffre-Velázquez et al., 2011) lo que ayuda no solo a romper el silencio sino también a reducir la tasa de victimización.

Pero para ayudar a intervenir, los adultos necesitan contar con las habilidades de escucha y de toma de decisiones en caso de dificultades y éstas se fundamentan en el incremento de las habilidades sociales y de la enseñanza interactiva.

Una escuela eficaz es una escuela que cuida el bienestar de sus alumnos como de sus docentes.

### *2.6.3 Ámbito social*

Durante los últimos diez años, investigaciones han informado de la existencia de factores de protección, donde se trata de fomentar la seguridad mental y la resistencia entre los estudiantes para suprimir los factores estresantes.

Algunos factores sociales de riesgo que podrían influir en el adolescente es la pobreza de la zona, la existencia de pandillas en el vecindario, las altas tasas de crimen y la disponibilidad de drogas y armas. Por el contrario, los valores positivos en la comunidad y su involucramiento en las actividades comunitarias son asignados a factores de protección.

El descubrimiento de que la violencia en el vecindario es un factor predictivo de la violencia escolar, contrarresta, los estudios existentes que indican que vivir en vecindarios con condiciones socioeconómicas de pobreza tiene una vinculación más fuerte con la violencia escolar que el simple hecho de ser miembro de un grupo étnico.

Por tanto la raza o la etnia, independientemente de la situación socioeconómica, no se pueden considerar como factor de riesgo de la violencia.

No se puede dejar de lado los medios de comunicación, los cuales han llegado a conformar una parte importante en la vida cotidiana de los alumnos, puesto que la violencia es matizada desde diferentes perspectivas, las encuentran en videojuegos, películas, programas de televisión, música, noticias, etc.

Sin duda, el internet debe ser analizado por separado, porque los jóvenes pueden tener acceso en segundos a cualquier tipo de información; Funk (1997) señalaba que cuanto más se vean películas de terror y violencia, en donde existan más actos vandálicos, peleas, más se amenaza o se acosa sexualmente a los demás, provoca en los alumnos una mayor tensión.

Además, la violencia escolar, ha sido un tema de interés general por parte de la opinión pública y de los medios de comunicación en todos los países estudiados. Por esta razón, los respectivos departamentos de gobierno se han ocupado de este problema promoviendo o intensificando las investigaciones.

## **2.7 Técnicas de intervención para evitar o reducir el acoso escolar.**

Rugby, Smith y Pepler en el 2004 mencionaron que la intervención preventiva y paliativa del acoso, abuso y maltrato entre escolares se caracteriza por utilizar una diversidad de metodología. No todos, pero si la mayoría de los investigadores han utilizado diseños experimentales o cuasi experimentales (con medida pre-test post-test) y el establecimiento de grupos experimental-control para probar la eficacia de las investigaciones realizadas, y aunque existe una amplia variedad de estrategias y procedimientos de intervención.

Por consiguiente, Smith, Ananiadou y Cowie (2003) señalan que la mayoría de los programas se han diseñado con una finalidad preventiva, pero casi todos han buscado reducir el nivel de maltrato en el acoso escolar que previamente se ha detectado a partir de algún tipo de exploración previa (pre-test), para ello se ha

utilizado distintos métodos de exploración, desde cuestionarios auto-perceptivos y hetero-nominativos, hasta entrevistas clínicas.

De esta forma, muchos de estos programas han tratado de establecer algún tipo de línea base sobre el estado de la cuestión, siempre incluyen conductas de culpa, acoso, intimidación, hostigamiento, exclusión social y en general, malos tratos entre compañeros escolares.

Estos programas incluye la investigación de distintas formas de violencia, incluso el clima social que envuelve la vida escolar, pero también el estudio de la conducta de agredir injustificadamente a otro estudiante, así como el autorreconocimiento como víctima de otro u otros estudiantes.

Las estrategias de afrontamiento son habilidades conductuales y cognitivas que permiten responder de una forma determinada ante conflictos cotidianos, como el bullying; en este tipo de situaciones se ha identificado que una estrategia socorrida, a pesar de que no se tiene éxito al emplearla, pues no detiene el acoso sino que de hecho lo incrementa (Serrano, 2006).

Avilés (2003) propone un programa “antibullying” que está compuesto de tres niveles de intervención que van desde la prevención hasta la actuación en casos en los que la conducta ya ha logrado alcanzar cierto mantenimiento, estos niveles son: primario, secundario y terciario y tienen como objetivo el incentivo de la conducta prosocial.

Este autor también propone dentro de este programa, en el nivel terciario, evitar que se establezca el maltrato o incluso que se presente nuevamente. Su programa incluye los siguientes elementos:

Implementar el *Método de Pikas*, este método desarrollado en 1989 por el psicólogo sueco Anatol Pikas, es ampliamente utilizado para disuadir a una banda de agresores de su ataque hacia un compañero.

Se trata de una serie de entrevistas con los agresores y la víctima de forma individual en las que se intenta crear un campo de preocupación mutua o

compartida y en donde se acuerdan estrategias individuales de ayuda a la víctima. Los resultados en los centros británicos o nórdicos donde se ha intervenido con éste sistema han sido muy satisfactorios con un índice de víctimas reducido al 40% (Roldan, 2013).

Otro planteamiento es el *Método de no-inculpción*, donde el profesor se reúne con la víctima y un grupo reducido de alumnos entre los cuales se encuentran los agresores y algunos observadores, la víctima cuenta su estado de sufrimiento y su preocupación al grupo, cada alumno sugiere una forma en la que cambiara su propio comportamiento en el futuro.

El *“círculo de amigos”* aborda el tratamiento de necesidades emocionales y conductuales de ciertos alumnos con dificultades. Se trata de una estrategia que promueve la inclusión en un grupo de aquellos chicos que se encuentran en situaciones de aislamiento, ya sea porque tengan alguna clase de discapacidad física o psicológica o bien, porque hayan intervenido en situaciones de abusos como agresores o como víctimas.

Y *Tribunal de escolares*, en la que se crea un tribunal compuesto por alumnos y profesores con capacidad de decisión y sanción.

Otra técnica es la Mediación de los conflictos donde se forma un equipo de mediadores para la resolución del conflicto, cuyos miembros deben ser aceptados por la comunidad escolar como tales y que deben tener funciones específicas, nunca deben ser integrantes del conflicto y requieren un entrenamiento previo (Torrego, 2000).

Los cinco Programas Juego configuran una línea de intervención preventiva para el desarrollo socioemocional, utilizan como herramienta metodológica los juegos cooperativos-creativos y la dinámica de grupo, y tiene como finalidad fomentar el desarrollo socioemocional y prevenir la violencia (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Los programas que han sido validados experimentalmente, estimulan la comunicación, las relaciones de ayuda y cooperación, las conductas prosociales,

la expresión-comprensión de emociones, la empatía, la mejora del autoconcepto, entre otras, lo más relevante de esto, es que disminuye las conductas agresivas y violentas entre iguales.

Con lo que respecta a nivel secundaria, se puede emplear las técnicas anteriores pero como los adolescentes se encuentran en una etapa donde son capaces de reconocer sus propios sentimientos se puede emplear otros métodos (Ovejero, Smith & Yubero, 2013).

Uno de ellos sería, la Educación emocional para la prevención de la violencia, se apuesta por un modelo de programas a través del plan de acción tutorial, con el que se pretende enseñar al alumno a pensar, decidir, convivir, comportarse y a ser persona.

Se desarrolla la capacidad para conocer y entender las propias emociones y su efecto sobre los otros, así como, el control emocional, lo que le permite reorientar los estados de ánimo perjudiciales.

Muchos de los chicos somatizan sus problemas, su ira, su miedo, es necesario enseñarles la relación entre cuerpo y mente. A veces el dolor de estómago, cabeza, no es más que producto de una emoción negativa (miedo al examen, a la escuela, a un castigo, etc.). También es muy común, sobre todo en los varones, que están menos acostumbrados a demostrar sus emociones que aun confundan tristeza con rabia.

Los ejercicios de relación en esta etapa pueden ser mucho más completos, sería ideal empezar el día con un pequeño ejercicio de relación, que aprenderán a realizarlo rápidamente con la práctica, se puede poner una audición, con música relajante e instrucciones básicas o simplemente con ejercicios de respiración profunda.

Trabajar con la empatía, potenciando la capacidad de reconocer cómo se sienten las personas que nos rodean, y por supuesto siempre insistir, que no crean que

son bromas, que se den cuenta del daño que pueden hacer, que se pongan en su lugar, que como siempre intenten pensar y sentir lo que él pueda sentir

Motivarle para que crezca su autoestima y evitar conflictos, trabajar con las habilidades sociales para ellos es fundamental aceptar y reconocer las diferencias para prevenir los rechazos y las exclusiones (Ovejero, Smith & Yubero, 2013).

Por lo tanto, profesorado y padres de familia deben conjuntar acciones para detener el bullying tempranamente, identificado al alumnado que es ignorado, excluido, llamado por apodos, así como el alumnado que solicita reiteradamente al profesorado trabajar solo y no en equipo, ya que este tipo de alumnos tienen que ser ayudados para que salgan del aislamiento en el que pueden encontrarse.

Para combatir la lucha contra el acoso escolar, necesitamos a los adultos (especialmente profesores y, hasta cierto punto, también otros miembros del personal de la escuela y los padres) que estén comprometidos o implicados y que estén razonablemente conscientes de la naturaleza y seriedad de los problemas del acoso escolar y de victimización en su escuela, por ejemplo, como primer instancia una encuesta minuciosa (Serrano, 2006).

También deben tener conocimientos y habilidades para poder realizar las intervenciones que han demostrado ser efectivas. Para lograrlo esto es necesario aumentar de manera sistemática la competencia del personal escolar, además, es absolutamente primordial que haya un buen modelo de implantación. Por muy bueno que sea un programa, puede fracasar si el modelo de implantación no está a su altura.

## CAPÍTULO 3. LA TEORÍA RACIONAL EMOTIVA

***“Los hombres no se perturban por las cosas,  
sino por cómo se las toman”***  
**EPICTETO**

El interés de la Terapia de Conducta por las variables y modelos cognitivos permitió captar la atención de autores como Albert Ellis (1913-2007), quien fue procedente de otras orientaciones psicoterapéuticas había empezado a modificar su forma de intervenir al tomar en consideración elementos cognitivos, dando un giro en la Terapia de Conducta para seguir desarrollando sus trabajos. Ellis, cuenta con el crédito de haber formulado el primer sistema de terapia cognitivo-conductual denominado Terapia Racional Emotiva (TRE).

### **3.1 Antecedentes y definición**

Como ya se ha señalado, el autor mencionado fue el creador de la TREC y uno de los pioneros de la Terapia Cognitivo Conductual. Presento en 1957 un modelo de intervención psicoterapéutica que denomino Terapia Racional en el que enfatizaba el papel de las creencias en el desarrollo de los trastornos emocionales, defendiendo activamente el cambio de creencias irracionales pude producir a una modificación emocional y conductual.

En 1961, cambio de nombre de su enfoque a Terapia Racional Emotiva para destacar que, no es una terapia centrada exclusivamente en las creencias de los pacientes, sino también se presentaba una especial atención a las emociones que experimentaban.

Posteriormente en 1963 volvió a sustituir el nombre por el de Terapia Emotiva Conductual para resaltar que la conducta es igual un objetivo de tratamiento y que técnicas conductuales se han utilizado desde el principio como procedimientos de intervención habitual.

De su formación psicoanalítica Ellis salta la influencia de los trabajos de Adler (1927) sobre el papel desempeñado por los sentimientos de inferioridad. Igualmente, la influencia de Karen Horney (1950) sobre el pensamiento

absolutistas, dogmático y evaluativo en el malestar emocional. También destaca como fundamental predominio de los primeros terapeutas de conducta Dunlap, M. C. Jones, Watson y Rayner.

Ellis valoró la efectividad de las técnicas conductuales utilizándolas para superar sus problemas de timidez con las mujeres y su miedo al hablar en público, mostró desde el comienzo de su formación una actitud crítica con el psicoanálisis por considerar que su efectividad para solucionar los problemas de los pacientes era escasa.

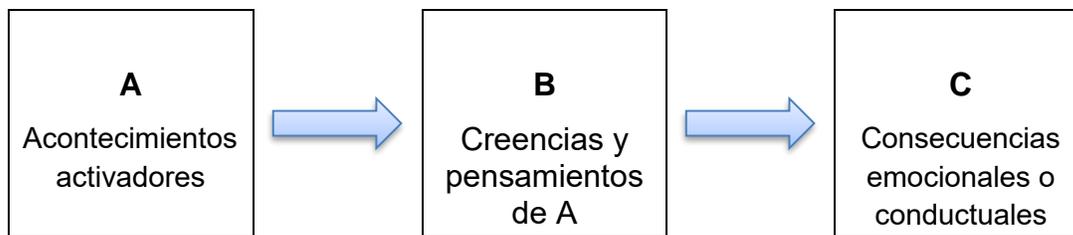
Concluyo que adquirir el insight de las experiencias traumáticas infantiles no conducía a cambios sustanciales en sus problemas actuales, mientras que dar orientaciones a los pacientes para cambiar creencias básicas relacionadas con actitudes ante la vida conseguía más cambios en sus problemas emocionales.

Por lo tanto, el objetivo de la Terapia Racional Emotiva es modificar los núcleos cognitivos disfuncionales, ideas irracionales que subyacen a los estados de perturbación psicológica (Lega, Caballo y Ellis, 2002).

### **3.2 El ABC de la Terapia Racional Emotiva (TRE)**

Cuando los individuos intentan conseguir sus metas, en los distintos ambientes que conforman su entorno, se van encontrando con acontecimientos activadores (A) que les permiten o dificultan la consecución de sus metas en función de las valoraciones que realicen de estas situaciones estimulantes.

Ellis en 1984 propone el modelo ABC, la cual nos dice que los acontecimientos activadores (A) no provocan consecuencias emocionales, conductuales o cognitivas (C); sino que éstas dependerán de cómo se perciba o interprete (B) dicho acontecimiento activador.



También la influencia de A sobre B y C, y de C sobre A y B, está claramente reconocida en esta terapia. A pesar de la importancia concedida a las creencias racionales e irracionales (B), a pesar de ello, la TRE insiste en la constante relación que tiene las tres.

En definitiva, podría decirse que los seres humanos no pueden tener experiencias (A) sin hacer inferencias, valoraciones o interpretaciones sobre ella (B) que siempre tendrán algún tipo de consecuencias (C). Sin embargo, difícilmente se percibe, interpreta o valora (B) y se actúa, se siente o se piensa (C) si no hay un elemento activador.

Reconociendo, por tanto, esta interrelación con la Teoría Racional Emotiva se ha centrado en resaltar la repercusión que las Creencias Racionales e Irracionales (B) que tienen en las consecuencias emocionales y en la consecución de las metas y propósitos.

### *3.2.1 Los acontecimientos activadores de A*

Cuando los pacientes describen un acontecimiento perturbador en sus vidas, el terapeuta los divide en tres elementos, qué sucedió, cómo lo percibió y cómo catalogó lo sucedido. Los primero dos elementos son aspectos de la A, es decir, al acontecimiento activante.

La teoría hace una distinción entre la realidad objetiva y la realidad percibida, la primera la define como la realidad conforme la describen la persona y como supuestamente cree que es; y la segunda se refiere al consenso social de lo que sucedió.

A su vez, distingue dos tipos de cogniciones, la realidad percibida conlleva a las cogniciones descriptivas de los pacientes sobre lo que perciben del mundo. Las creencias racionales e irracionales son cogniciones evaluativas sobre descripciones de la realidad, una cuestión a señalar es que la percepción por parte del paciente del acontecimiento activante no causa por sí misma reacciones emocionales molestas, son las creencias evaluativas irracionales las que producen los problemas emocionales.

### 3.2.2 *Las Consecuencias de C*

La Teoría Racional Emotiva considera que no todas las emociones negativas son disfuncionales, ni todas las emociones positivas adaptativas o saludables. Por lo que las emociones adecuadas son todos aquellos sentimientos positivos y negativos que van experimentando un individuo a lo largo de su vida que no interfiere con el establecimiento y consecución de metas.

Sin embargo, es un paso, ya que implica un objetivo claro que se plantea a nivel terapéutico y es transformar el sufrimiento en emociones que aunque sean negativas sean apropiadas y adaptadas, algunas pueden ser:

- Emociones apropiadas: preocupación, tristeza, enojo, pesar, frustración.
- Emociones inapropiadas: ansiedad, depresión, enojo excesivo y peligroso, culpa y vergüenza (Caballo, Leal y Ellis, 1999).

### 3.2.3 *Las Creencias de B*

Los pensamientos irracionales son, por el contrario, cogniciones evaluativas de carácter absolutista y dogmático, se expresan de forma rígida con términos como *debería de* y *tendría que* y generen emociones negativas perturbadoras que interfieren claramente en la consecución de metas y propósitos que proporcionan felicidad.

La racionalidad e irracionalidad no se definen en esta teoría en un sentido absoluto, sino relativo porque lo que realmente dificulta o ayudan a conseguir las metas dependerá de la persona y de su situación en particular.

DiGiuseppe (2010) considera que sería más exacto denominar a las creencias irracionales, las cuales se pueden considerar esquemas de amplio espectro, tácitos, que operan a muchos niveles, conjunto de expectativas o creencias sobre lo que es y debería ser el mundo, y lo que es y debería ser bueno o malo.

Desde los comienzos la TRE, Ellis ha ido identificando más de 200 creencias irracionales que tienen una clara influencia en los trastornos psicológicos, al final los redujo a solo 11 creencias, siendo estas las más significativas y relevantes, publicadas ya en 1962 en el libro Razón y Emoción en Psicoterapia.

Actualmente, más que describir creencias irracionales concretas, esta teoría se centra en resaltar la importancia de cuatro formas de pensamiento irracional como son: catastrofismo, baja tolerancia a la frustración y depreciación global se derivan de las demandas o exigencias absolutistas de los *debería* o *tendría*.

Recientemente, DiLorenzo, David y Montgomery (2007) aportan evidencia empírica que avala la hipótesis de Albert Ellis sobre el carácter secundario de las evaluaciones catastróficas, la baja tolerancia a la frustración y la depreciación. No obstante, Dryden, David y Ellis (2010) asumen la interdependencia de las creencias absolutistas por un lado, y por otro, de los pensamientos catastróficos, baja tolerancia a la frustración y depreciación, considerándolos como dos caras de la misma moneda.

### **3.3 Terapia de grupo utilizando la TRE**

Los resultados de investigaciones realizadas en los últimos 30 años (Lyons y Woods, 1991) muestran diferencias significativas en el tratamiento de perturbaciones emocionales entre los pacientes tratados con este método y un grupo control correspondiente en cada uno de los estudios.

Hay varias clases de grupo en la TREC, por ejemplo, pequeños grupos semanales, con un promedio de diez pacientes de ambos sexos, un terapeuta y un coterapeuta, que se reúnen durante dos horas y media por semana, y permiten el ingreso de nuevos miembros cuando haya cupo.

Grupos para problemas específicos como asertividad, disfunciones sexuales femeninas, etc., que se reúnen durante tres a cuatro horas por semana, por un periodo de seis a diez semanas, está conformado por diez o catorce miembros un terapeuta y a veces un coterapeuta.

Talleres intensivos de nueve horas para grupo cerrados, compuesto de diez o catorce miembros y uno o dos terapeutas, y maratones de uno o dos días, que pueden llegar a tener decenas de miembros, donde se utilizan ejercicios especialmente diseñados para este tipo de grupos y de encuentros.

Talleres de cuatro horas para el público en general, dirigidos por un terapeuta y a veces, un coterapeuta, sobre temas escogidos como: relaciones interpersonales, informalidad con las tareas y compromisos, etc. Con frecuencia, los resultados de esta técnica, por ejemplo, frases para cambiar una emoción negativa inapropiada por otra racional, se utilizan como tareas para casa, acompañadas de un premio si se lleva a cabo y de un castigo si no se realizan.

Durante 30 años, estos grupos han demostrado su eficacia cada uno de manera particular, ya que el tipo de paciente varía, desde individuos problemáticos hasta personas sin perturbaciones emocionales que sean aumentar sus habilidades para continuar creciendo y desarrollándose psicológicamente.

A pesar de su variedad, existen ventajas y desventajas en la utilización de este procedimiento. Entre las ventajas más importantes son:

El paciente practica el modelo TRE en sí mismo y en los demás, con retroalimentación por parte del terapeuta y de otros miembros, el grupo incrementa la diversidad en la puesta en práctica de técnica como las tareas para casa,

aumenta también la posibilidad de que se lleven a cabo, pues hay mayor prestigio si son asignadas por el grupo y no solamente por el terapeuta.

El paciente ve que no está solo, que existen personas con problemas similares que progresan como resultado de su trabajo psicoterapéutico.

Poder practicar las habilidades que requieren la presencia de un grupo, como hablar en público, dar a conocer detalles íntimos frente a varias personas, etc., así como recoger evidencia empírica, en lugar de subjetivas, sobre sus resultados.

El grupo enseña a cada miembro a responsabilizarse por sí mismo y a respetar los derechos propios y de los demás, haciendo, por ejemplo, que las personas más tímidas participen regularmente, y limitando e interrumpiendo a aquellos otros que tienden a monopolizar demasiado el tiempo.

Considerando sus múltiples ventajas, puede presentar algunos problemas potenciales, entre ellos están:

La selección de los participantes debe de ser cuidadosa, ya que personas con ciertos tipos de perturbaciones psicológicas, como pacientes esquizofrénicos, pueden dificultar el proceso de grupo y, tal vez obtener un menor beneficio que en sesiones individuales.

Si el terapeuta no tiene cuidado, algunos pacientes pueden confundir a los demás miembros, dar consejos superficiales o antiterapéuticos en lugar de soluciones de alto nivel, o abrumarles con demasiadas sugerencias.

En algunos casos, los pacientes pueden tener esquemas de comportamiento equivocados, como creer que las “catarsis emocionales” son un medio de resolver las perturbaciones psicológicas o, que deben de condenar a otros miembros por sus acciones, lo que hace necesaria la cuidadosa supervisión y reeducación de los pacientes por parte del terapeuta.

### **3.4 Técnicas de Intervención para el transcurso de las sesiones**

Como se ha señalado anteriormente, la Teoría Racional Emotiva utiliza una amplia gama de técnicas de intervención cognitivas, conductuales y emotivas procedentes de orientaciones teóricas diferentes.

Desde el punto de vista teórico la TRE es considerada por Ellis y sus colaboradores (2010) como una psicoterapia diferente de corte Cognitivo Conductual, sin embargo, predomina el eclecticismo técnico en cuanto a las estrategias de intervención utilizadas.

#### *3.4.1 Técnicas Cognoscitivas*

Estas técnicas son por excelencia en la Teoría Racional Emotiva, dentro de ellas, las más utilizadas son:

- Discusión o debate de las ideas irracionales.
- Tareas escritas para detectar y cambiar pensamientos.
- Ver la vida en términos de resolución de problemas y manteniendo una actitud de preferencia y de no-exigencia.
- Precisión semántica, en base a la idea de que el lenguaje determina al pensamiento.
- Hacer referencia de las ventajas e inconvenientes de mantener un hábito.
- Frases de superación y autoindocinamiento en filosofías racionales.
- Detectar, discutir y cambiar las falsas atribuciones, buscando hipótesis alternativas.
- Usar la imaginación y la fantasía.
- Humor e intención paradójica.
- Enseñar la TRE a otras personas.

### *3.4.2 Técnicas Emocionales*

En la Teoría Racional Emotiva se utilizan numerosas técnicas emocionales, en las que cabe destacar la imaginación y procedimientos humorísticos que hacen que las sesiones estén frecuentemente cargadas de emoción.

La insistencia de Albert Ellis de que el debate de creencias irracionales sea muy enérgico y con vigor es porque facilita no sólo la convicción y la persuasión de la racionalidad sino también del lado emocional. Las más utilizadas son las siguientes:

- Exposición a menciones indeseables
- Detectando las ideas que están en su base.
- Aceptación incondicional a nivel cognitivo, verbal, emocional y conductual para facilitar esto al propio paciente.
- Autodescubrimiento del terapeuta: contar si ha tenido problemas similares y los han superado mediante la TRE.
- Usar historias, chistes, leyendas, parábolas y canciones.
- Ejercicios para superar la vergüenza.
- Ejercicios de autorrevelación de algo íntimo, secreto o vergonzoso.
- Dramatización (psicodrama y juego de roles)
- Autoafirmaciones violentas y dramáticas

### *3.4.3 Técnicas Conductuales*

Entre las técnicas más utilizadas se encuentran el ensayo de conducta mediante el rol-playing y la inversión del rol racional. Cuando el proceso de identificación y debate de creencias está muy avanzado, si se considera conveniente, se puede llevar a cabo entrenamientos en habilidades sociales y estrategias de resolución de problemas, se trabaja:

- Ensayo de conducta
- Premio y castigos autoimpuestos supervisados por el terapeuta y/o familiar.

- Control de estímulos
- Tareas para casa

Esta última la abordare con detenimiento en el siguiente apartado, pues es suma importancia entender esta técnica.

### 3.5 Técnicas de Intervención para realizarlo en casa

Un elemento fundamental de la TRE es el trabajo realizado fuera de las sesiones, se considera necesario trabajar diariamente para poder contrarrestar la fuerte tendencia a la repetición de creencias irracionales y de los patrones conductuales y emocionales disfuncionales por estar muy arraigados durante años.

Igualmente, el debate constante en situaciones reales permite la interiorización de las creencias racionales que, solo con el trabajo de las sesiones, sería insuficiente.

Además de que algunas de las técnicas con las que se trabaja en las sesiones, anteriormente descritas, se utilizan todos aquellos procedimientos que faciliten el debate de creencias y el cambio de filosofía de la vida, se describen en el siguiente cuadro:

Técnicas cognitivas	Autorregistros Proselitismo racional Debatir grabaciones Auto-instrucciones racionales Biblioterapia
Técnicas emotivas	Ejercicios de ataque de vergüenza Uso del sentido del humor
Técnicas conductuales	Tarea de toma de riesgos Ejercicios de matas fuera de lo corriente Auto-refuerzo y auto-castigo

(Ruiz, Díaz & Villalobos, 2012)

Como señala Dryden (2009) no todas las técnicas son apropiadas o igualmente eficaces para todos los clientes, como ya se ha indicado, el dialogo socrático suele plantear dificultades a las personas con baja capacidad intelectual.

Las técnicas emotivas y conductuales resultan de utilidad especialmente en personas que tienden a intelectualizar como defensa o que más que en debatir o refutar se implican en un duelo dialectico con el terapeuta.

El refuerzo positivo, aunque no es recomendable en general, se suele utilizar con pacientes deprimidos durante la primera fase. Por último, las técnicas de inundación o exposición a situaciones muy aversivas o de alta intensidad emocional no parecen ser muy aconsejables con personas histéricas.

### **3.6 Asertividad Racional Emotiva**

En buena medida, la falta de asertividad proviene, menudo, de pensamientos irracionales e incorrectos, de reacciones emocionales por exceso y por defecto, y de patrones de comportamiento habitualmente disfuncionales.

La etiqueta que le solemos poner a nuestras reacciones emocionales ante las situaciones es un producto de nuestras suposiciones y evaluaciones conscientes e inconscientes.

El comportamiento no asertivo o el agresivo pueden mantener series de creencias poco racionales que favorecen estos estilos de comportamiento.

Desde la posición de la TRE es prácticamente imposible herir los sentimientos de alguien, podemos permitir que las palabras de otras personas nos hagan daño, pero no tenemos que estar molestos por lo que dicen los demás, no importando lo que nos desagrade.

La idea de que los amigos o familiares desconsiderados merezcan ser ignorados, no es una forma racional de resolver el conflicto.

Apartarse de alguien y dejar de hablarle es una forma de castigo, pero las tácticas punitivas raramente obtienen lo que persiguen; el alejarse de las personas a las que se les quiere no soluciona nada, el proceder más útil es hablarlo claramente.

Las relaciones plenas, satisfactorias, se basan en la disposición de comunicar de forma clara y manifiesta las necesidades, lo que nos agrada, nos desagrada y los deseos que tenemos o queremos obtener. Es conveniente decir lo que se piensa, pensarlo que se dice y no a que la otra persona pueda leer la mente de uno.

Otra forma es llegar a conocerse uno mismo, siendo expresivo con los demás, no guardando sentimientos, ni auto sabotearse, pero el ir por la vida intentando caerle bien a toda la gente, no molestando a nadie, tratando de agradar a todo el mundo, asegura una existencia falsa, frustrante y vacía.

Si uno se comporta siempre como cree que los demás esperan, nunca será uno mismo, desvalorizara su autenticidad como persona.

La crítica hace daño a la autoestima, devalúa al que la recibe, conduce a la defensiva, provoca resentimientos, se centra en las dificultades en vez de en las soluciones y crea conflictos, en vez de resolverlos.

Cuando surgen conflictos, en lugar de criticar al otro individuo, es mejor buscar soluciones, pensar en estrategias específicas para arreglar el problema, el planteamiento básico es pedir un cambio en el comportamiento en vez de atacar a la persona misma.

### **3.7 Aplicaciones y evidencia empírica**

Dryden, David y Ellis (2010) analizaron los estudios que tratan de aportar evidencia empírica sobre la TRE. Agrupan las investigaciones en dos tipos de estudios. 1) Son todos aquellos que tratan de constatar empíricamente los principios teóricos y 2) Los que pretenden encontrar datos que apoyen la eficacia o efectividad de sus estrategias de intervención.

En el primero, mencionan los autores que hay un patrón específico de creencias irracionales en diferentes trastornos emocionales, como por ejemplo, que el pensamiento exigente y la baja tolerancia a la frustración están presentes en los problemas de ira, la auto descalificación global en el ánimo depresivo y catastrofismo y pensamiento exigente en los trastornos de ansiedad.

Y en lo segundo, DiGiuseppe (2010) señala que desde los años 70 se han llevado a cabo más de 500 estudios, de los cuales, la mayoría han quedado recogidos en alguna o en varias de las 16 revisiones que se han llevado hasta el momento, con el fin de describir los estudios realizados o para realizar análisis cualitativo o meta-analíticos de los resultados.

Las investigaciones se han llevado a cabo tanto con población adulta como infantil, se ha realizado tratamientos en grupos e individuales, y en personas con problemas emocionales moderados y con trastornos psicopatológicos serios.

Un número importante de estos estudios se ha llevado a cabo con problemas sub-clínicos que presentan malestar emocional relacionado con problemas de pareja, amorosos, laborales, falta de habilidades sociales, etc.

En todo caso y a pesar de su diversidad, son muchos las investigaciones cuyo resultado dan apoyo empírico a la efectividad de la TRE para el tratamiento de problemas emocionales en general y en varios trastornos psicopatológicos en particular.

Aunque hay cada vez más estudios controlados que apoyan empíricamente la efectividad y eficacia de la Teoría Racional Emotiva, apenas existen investigaciones que avalen inequívocamente el supuesto de esta, ya que el cambio emocional alcanzado es debidamente fundamental al debate y modificación de las creencias irracionales.

Esto se debe entre otros factores a la dificultad de llevar a cabo investigaciones que traten de aislar la influencia específica del debate de las creencias en el

cambio emocional de la que pudiera deberse al uso de técnicas conductuales y emotivas.

Porque aunque estas técnicas se utilizan es esta teoría como procedimientos para facilitar el debate, desafío y modificación de creencias, muchos teóricos del campo de la Terapia de Conducta señalan que existe evidencia empírica suficiente sobre la efectividad de las técnicas conductuales, sin necesidad de acudir a ningún tipo de creencias para explicar el cambio emocional.

## CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

***“El primer paso para combatir el bullying es dejar de creer que es cuestión de moda.”***

**AUTOR DESCONOCIDO**

### **Justificación**

La etapa de la adolescencia es una etapa difícil de afrontar, porque cuando van descubriéndose acerca de quiénes son y cómo son, en algunas ocasiones les da miedo enfrentar ese tipo de circunstancias que pasa por su vida. Y si le agregamos que tiene que convivir con chicos de su misma edad, que están pasando por los mismos cambios pero que cada uno de diferente manera y forma, la convivencia se vuelve fundamental para el adolescente.

Pero existen chicos que no logran encajar dentro de un círculo de amigos ya sea por características físicas, sociales y culturales, debido a lo cual comienzan hacer agredidas, violentadas y acosados por los demás.

Lo real es que en todas las escuelas de México hay personas que sufren por el acoso al que les someten sus iguales y otras que adquieren conductas antisociales, teniendo para todos los implicados, víctima y agresores, consecuencias muy negativas, en muchos casos para toda la vida.

Desde esta perspectiva, me interesa realizar un taller vivencial donde los adolescentes logren desarrollar competencias para la vida, por medio de actividades que los haga interactuar, pensar, opinar, meditar, analizar, relacionarse con los demás, tomar decisiones y sobre todo que comiencen a tener una conducta asertiva, ya que con ello nos permitirá dar un paso importante para vivir sin violencia y mejorar la convivencia escolar.

Basándome en la Teoría Racional Emotiva, la cual intenta ayudar a los individuos a aceptarse como seres humanos, brindando herramientas para resolver sus problemas de una forma asertiva, inculcándoseles habilidades que les permitirá

afrontar en cada problema o situación amenazante, que recordaran para toda su vida.

**Objetivo General:** Modificar las creencias del acoso escolar a partir de la TREC en adolescentes para que lo puedan aplicar en su vida escolar.

**Objetivo Específico:** Identificar y analizar creencias, emociones, sentimientos y percepciones para cambiar formas de pensamientos.

**Participantes:** Estudiantes de nivel secundaria que oscilen entre los 12 y 15 años de edad.

**Número de asistentes:** 15 a 20 adolescentes

**Escenario:** Cualquier secundaria publica de la Ciudad de México con un salón amplio, iluminado y limpio con sillas para cada participante.

**Materiales:** Hojas de Rotafolio, proyector, DVD, grabadora, cartulinas, hojas blancas y de color, bolígrafos de colores, plumones de colores, revistas, periódico, tijeras, pegamento, cinta adhesiva, sobres, pintura facial, pañuelos desechables, gafas sin cristales.

**Imparte:** Psicólogos y Pedagogos

**Duración:** La propuesta de intervención se divide en 10 sesiones, con una duración de 2 horas en cada una.

**Criterios de evaluación:** Al comienzo del taller se aplicara un pretest con preguntas sobre el conocimiento de sí mismo, acoso escolar y creencias irracionales; al finalizar el taller se aplicara un posttest para comprar si hubo cambios significativos en los adolescentes.

**Diseño de taller:** Desde el principio del taller se llevará a cabo la realización de una bitácora llamada La lista feliz; en la cual los alumnos reportarán en las hojas blancas los sentimientos que los hicieron sonreír en ese día, dando una pequeña explicación de esa experiencia que los llevo a sentirse bien con ellos mismos.

El instructor comenzará haciendo una pregunta al grupo en general: *“¿alguna vez alguien les dijo que ustedes pueden ser coleccionistas?”*, después de las respuestas de los alumnos, el instructor comentará: *“Algunas personas almacenan un monto de cosas, de tal modo que los lugares donde viven o trabajan se llenan de éstas. También hacemos esto con los sentimientos: los almacenamos, de tal manera que forman una colección cada vez más grande. Recordar buenos sentimientos es una forma de sentir seguridad y confianza en todas las situaciones. Por lo que a partir de hoy se comenzará a hacer una Lista feliz, durante lo que resta el taller. Ahora escriban cinco cosas buenas que les haya sucedido hoy, que los hizo sonreír”*.

Después se dará inicio al taller **Desterrando el acoso escolar para vivir con bienestar**, que está construido de 10 sesiones de 2 horas cada una; cada sesión consta de actividades donde participan todos (no hay eliminados, ni nadie pierde), existe la comunicación y la interacción amistosa, conduce a ayudarse mutuamente para contribuir un fin común, a combinar estímulos para crear algo nuevo y por último el grupo se divierte interactuando de forma positiva y constructiva con sus compañeros; al finalizar éste, se recogerán las bitácoras de cada estudiante, para que posteriormente sean analizadas.

## Carta Descriptiva 1

### Taller: Desterrando el acoso escolar para vivir con bienestar.

**Objetivo de la sesión:** Conocer y determinar las expectativas del grupo en relación al taller.

#### Sesión 1

Tema	Objetivos Particulares	Duración	Dinámicas	Materiales
<b>Presentación</b>	- Dar a conocer los temas del taller.	15 min.	Presentación del instructor y de cada integrante, para después explicar el objetivo y temáticas del taller al grupo.	Presentación en Power Point
	-Descubrir que tanto saben acerca de los temas del taller	25 min.	Se entregara el cuestionario para que lo contesten los alumnos.	Cuestionario diagnóstico
	-Establecer reglas para una mejor armonía en el grupo	20 min.	Se pide a los integrantes del taller que formen equipos de cuatro personas. Y entre ellas propongan las reglas que se establecerán en el taller. En un rotafolio se anotan todas las reglas propuestas por cada equipo. Se llega a conclusiones	Hojas blancas Plumones Rotafolio
<b>Los cambios del adolescente</b>	-Conocer los cambios físicos, cognitivos y emocionales de la adolescencia	60 min.	Se proyecta el documental "Pubertad y adolescencia" de National Geographic  Al término del documental, se forman equipos de cinco integrantes para que realicen un cartel informando de los cambios que suceden durante la adolescencia.	Proyector DVD del Documental Cartulinas Plumones Revistas Tijeras y Pegamento

## Carta Descriptiva 2

### Taller: Desterrando el acoso escolar para vivir con bienestar.

**Objetivo:** Explorar y darse cuenta de las características de cada uno para formar una identidad.

Reconocer los diferentes contextos del adolescente como parte de los cambios que suceden en esta etapa.

### Sesión 2

Tema	Objetivos Particulares	Duración	Dinámicas	Materiales
<b>Búsqueda de una identidad</b>	- Descubrir las características de cada participante para poderse identificar con algunos miembros del taller.	50 min.	Se entrega una hoja blanca y un lápiz a cada participante. El instructor indica que deben escribir 10 frases que inicien con la palabra "Soy..." refiriéndose a características de ellos mismos y se les da diez minutos para hacerlo. Cuando terminen se les entrega un trozo de cinta adhesiva para pegar la hoja en su pecho. Ya que todos tienen la hoja colocada, se les pide a los participantes que se coloquen de pie al centro del aula, para que puedan leer lo que los demás escribieron, teniendo la oportunidad de preguntar con respeto. Deben realizar este ejercicio en veinte minutos, al cabo de este tiempo se regresarán a su lugar y se les preguntará en modo de panel cómo se sintieron, qué fue lo que ocurrió, qué descubrieron, con quién se identificaron y qué les llamó la atención.	Hojas blancas Lápices Cinta adhesiva

			Se llegan a conclusiones.	
<b>Receso</b>	- Permitir que los participantes se relajen para continuar con las actividades.	10 min.	Se les pide a los integrantes que salgan un momento para tomar aire, tomar un poco de agua, ir al baño, etc. Se retomara las actividades en cierto tiempo.	
<b>El contexto del adolescente</b>	- Distinguir los cambios contextuales de la adolescencia	60 min.	El facilitador conformara equipo de cuatro personas dándoles una fotografía. Cada miembro del equipo, escribirá qué sucedió antes de esa foto, qué está pasando en ella y qué va suceder después. Cuando cada participantes haya escrito su narración comentara en forma verbal a sus compañeros de equipo su percepción del antes, el ahora y el después de la foto. Cuando cada quien haya dicho su percepción, el instructor pedirá a cada grupo que surja un voluntario para que exponga la fotografía y la narrativa que concluyeron en equipo. Se da retroalimentación.	Una fotografía que manifieste los diferentes contextos que puede tener un adolescente

### Carta Descriptiva 3

#### Taller: Desterrando el acoso escolar para vivir con bienestar.

**Objetivo:** Proveer a los participantes de información general sobre el fenómeno del acoso escolar.

#### Sesión 3

<b>Tema</b>	<b>Objetivos Particulares</b>	<b>Duración</b>	<b>Dinámicas</b>	<b>Materiales</b>
<b>Definición de acoso escolar</b>	- Identificar, con base a su experiencia, las conductas que se presenta en el acoso escolar.	50 min.	El facilitador dará una hoja y un bolígrafo a cada participantes y les pedirá que escriba 5 palabras que se le vengan a la mente al oír las palabras acoso escolar Posteriormente se les pedirá que digan las palabras que escribieron para que el facilitador las vaya anotando en un rotafolio. Cuando hayan terminado, el facilitador aclarara e invitara a la reflexión sobre lo que significa el acoso escolar.	Hojas blancas Bolígrafos Rotafolio
<b>Receso</b>	- Relajar a los participantes por medio del juego	15 min.	Todos se colocan por tríos formando apartamentos. Para ellos una persona se coloca frente a otra agarrándose de las manos, y la tercera se meterá en medio, rodeada por los brazos de las anteriores. La que está en interior será el inquilino y las que están a sus lados serán la pared izquierda y derecha respectivamente. El facilitador dirá una de estas cosas: pared derecha, pared izquierda, inquilino, casa o terremoto. En los dos primeros casos, las personas que	

			<p>están haciendo el rol nombrado tienen que cambiar de apartamento, momento que debe aprovechar la que no tiene sitio para ocupar uno.</p> <p>En el caso de que diga casa serán las dos paredes y si dice terremoto, serán todos los que tienen que cambiar y formarse nuevos apartamentos.</p> <p>Continúa el juego la persona que quedo sin sitio.</p>	
<p><b>Tipos de participantes: Víctima Agresor, y observadores</b></p>	<p>-Describir los tipos de roles que intervienen en el acoso escolar</p> <p>- Identificar a cuál de ellos se pertenece.</p>	15 min.	<p>Se explica los tipos de participantes que existen en el acoso escolar</p> <p>En seguida, se forman equipos de seis miembros y cada uno tendrá que interpretar algún hecho de la vida real donde se involucran estos perfiles.</p> <p>Al terminar los equipos las representaciones se discutirá en plenaria sobre las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué piensan de lo que acaban de ver?</p> <p>¿Por qué se dan estas situaciones?</p> <p>¿Qué piensan de las actitudes de los personajes?</p> <p>¿Qué elementos influye para que se dé una situación así?</p> <p>Finalmente el facilitador retoma los elementos relevantes y concluye</p>	<p>Presentación en Power Point Proyector</p>
		40 min.		

## Carta Descriptiva 4

### Taller: Desterrando el acoso escolar para vivir con bienestar.

**Objetivo:** Concientizar a los adolescentes de las consecuencias que pueda tener los efectos de ser una víctima del acoso escolar y que no solo existen repercusiones en ellos, sino también en los acosadores.

#### Sesión 4

Tema	Objetivos Particulares	Duración	Dinámicas	Materiales
<b>Consecuencias del acoso escolar</b>	- Descubran las consecuencias que puede presentar la víctima y el acosador en una situación de acoso escolar.	120 min.	Se reparte una hoja a cada menor con una oración escrita en relación a las consecuencias que puede tener una víctima y un acosador. Cuando se diga la palabra ¡Acción! todos comenzarán a moverse por el salón y no parar hasta oír la palabra ¡Alto! En ese momento se detienen y leen la oración de la persona que tengan más cercana. Si consideran que sus conceptos tienen relación se juntarán dándose la mano para ir formando una cadena de las consecuencias de la víctima y del acosador. Esto se repetirá hasta que todos los participantes pertenezcan a una u otra cadena. Cuando estén formados los dos grupos, se colocaran frente a frente y se les propondrá alguna de las siguientes tareas: Cada participante lee su oración en voz alta y pone un ejemplo de la vida cotidiana. Se concluye la sesión con la pregunta ¿A qué cadena pertenece cada uno de ustedes? ¿Permanecerían ahí sabiendo las consecuencias que propicia el acoso escolar?	Hojas con oraciones Cinta adhesiva

## Carta Descriptiva 5

### Taller: Desterrando el acoso escolar para vivir con bienestar.

**Objetivo:** Desarrollar habilidades para la convivencia de la víctima ante el acosador.

#### Sesión 5

Tema	Objetivos Particulares	Duración	Dinámicas	Materiales
<b>Técnicas de afrontamiento para una situación de acoso escolar</b>	- Crear estrategias para prevenir el acoso escolar	120 min.	<p>Se les comenta que actualmente en las escuelas se están creando proyectos para prevenir y combatir el acoso escolar, un ejemplo, es el Marco para la Convivencia y otros ejemplos.</p> <p>De acuerdo con ello, se les pide a los integrantes que se enumeren del uno al seis, se juntaran todos los unos, todos los dos y así sucesivamente.</p> <p>Entre ellos deben comentar algún acontecimiento que hayan vivido, observado o escuchado de acoso escolar dentro del colegio.</p> <p>Conforme a sus experiencias realizaran un tríptico informativo, dando alguna técnica o estrategia para prevenir o combatir el acoso escolar de acuerdo con lo hayan comentado.</p> <p>Al termino de este, cada equipo expondrá su tríptico explicando por qué escogieron técnica o estrategia, en qué experiencia se basaron.</p> <p>Se termina la sesión retroalimentado y enriqueciendo las ideas expuestas.</p>	Hojas de colores Plumones Revistas y periódicos Tijeras Pegamento



## Carta Descriptiva 7

### Taller: Desterrando el acoso escolar para vivir con bienestar.

**Objetivo:** Demostrar la interacción que existe entre emoción-cognición-comportamiento a través de la expresión de estas mismas modificando formas de pensamiento.

#### Sesión 7

<b>Tema</b>	<b>Objetivos Particulares</b>	<b>Duración</b>	<b>Dinámicas</b>	<b>Materiales</b>
<b>Expresando mis emociones</b>	- Recordar y revivir las emociones experimentadas durante su vida.	30 min.	Se les pide a los participantes que recuerden todas las emociones que han experimentado a lo largo de su vida. Después cada participante pintara su rostro de modo que represente una emoción específica. Todo el grupo se sentara formando un círculo y cada uno pasara al centro para que los demás adivinen que emoción quiso representar. La persona que está adentro del círculo comentará qué pasa o tiene que pasar para que sienta esa emoción.	Pintura facial
<b>Receso</b>	- Respirar y relajarse después del ejercicio.	10 min.	Se les pide a los participantes que desmaquillen su rostro.	Pañuelos desechables
<b>Juguemos a decir mentiras</b>	-Identificar y crear modificaciones en la estructura de pensamiento con respecto a problemáticas o	60 min.	Se informa al grupo que se comenzara con una actividad muy importante para visualizar todo lo que nos hace poco felices en las circunstancias de nuestras vidas. Se dividirá al grupo en dos sub grupos. Uno de los equipos se colocara en círculo con sus sillas mirando hacia fuera y el otro equipo formara un círculo frente a los participantes del primer equipo.	

	vivencias marcadas que son cruciales para la adquisición de modos y medios de pensamiento.		<p>Con la persona que tienen enfrente, le platicaras una situación divertida que te haya sucedido, pero lo contaras como si estuvieras llorando, enojado o algún sentimiento que sea lo contrario de feliz.</p> <p>El círculo de adentro girara a la derecha para escuchar otro historia, esto se hará tres veces.</p> <p>Una vez relatado, se pide a los participantes del círculo de afuera que ahora ellos platiquen algún episodio triste de su vida sea presente o pasado, pero ahora se relatara con carcajadas, bromeando o feliz.</p> <p>Ahora el círculo de afuera girará a la izquierda para que siga escuchando más anécdotas.</p> <p>Después, se relatara un acontecimiento penoso y desastroso que recuerde haber vivido, aquel en el que se haya sentido más vergüenza, se platicara como gangoso.</p> <p>Se piden comentarios y conclusiones sobre la experiencia.</p>	
<b>Relajación</b>	-Destensar el cuerpo de las emociones surgidas de la dinámica anterior.	20 min.	<p>Se les pide a los participantes que tomen una postura más cómoda y cierren los ojos, realicen respiraciones y escuchen con atención la narración.</p> <p>Se da una breve retroalimentación.</p>	Grabadora Melodía para relajación

## Carta Descriptiva 8

### Taller: Desterrando el acoso escolar para vivir con bienestar.

**Objetivo:** Explicar el modelo A-B-C de la Teoría Racional Emotiva Conductual con la cual, se puede generar modificaciones positivas.

#### Sesión 8

Tema	Objetivos Particulares	Duración	Dinámicas	Materiales
<b>El ABC de la teoría TREC</b>	- Comprendan el modelo A-B-C de la Teoría Racional Emotiva Conductual para poderla ejercer en su vida cotidiana.	20 min.	Una breve explicación de la teoría.	Presentación en Power Point Proyector  Cartulina Plumones de colores Crayolas Gises
	- Identificar y crear modificaciones en la estructura de pensamiento con respecto a nuestras creencias y emociones.	50 min.	Se les pide que escuchen las siguientes instrucciones: “Cuenta la leyenda que existió una mujer hace muchos años que se hacía llamar Felicia, dicha mujer utilizaba todo lo que le pasaba como puentes para ir construyendo su vida y tenía una frase demasiado peculiar que hacía botar de risa a cualquiera, un día iba camino a casa con sus dos hijos quienes por cierto eran muy bien portados, cuando de pronto uno de los botes repletos de agua que llevaban para poder beber en casa se soltó del carrizo en donde lo llevaban. Su hijo menor (Alberto) muy preocupado comenzó a correr como loco preguntando hacia el cielo porque a ellos les pasaba esto. Felicia que siempre era tan relajada le dijo: Si mi amor ahora solo tenemos un bote de agua, “pero no importaaaaaaaaa” a mí siempre me gusta caminar por las mañanas así que llegaremos a casa y yo regresaré por el agua. Y así todas las situaciones estaban sazonadas con un “pero no importaaaaaa” que hacía que Felicia tuviera una visión	

			<p>distinta o solución para sus conflictos.</p> <p>Se les pide que hagan un recuento de su vida y lleven a tu mente 3 episodios que hayan sido de mucha importancia, de los cuales por cualquier circunstancia no han podido contárselo a alguien y los dibujes en la cartulina, añadiéndole al final de cada dibujo la frase de Felicia “Pero no importaaaaaa....”</p> <p>Se pide comentarios y conclusiones sobre la experiencia.</p>	
<b>Receso</b>	- Permitir que los participantes se relajen para continuar con las actividades.	10 min.	<p>Se les pide a los integrantes que salgan un momento para tomar aire, tomar un poco de agua, ir al baño, etc.</p> <p>Se retomara las actividades en cierto tiempo.</p>	
<b>Conversación Agresivo-Frustración</b>	- Expresar y experimentar sentimiento de coraje en diferentes formas	40 min.	<p>El grupo se divide en parejas.</p> <p>Uno de cada par desempeñara el papel de un hijo de 9 años que no obedece a su mamá, el otro hará de madre o padre.</p> <p>Cada pareja comienza una conversación escrita. El padre comienza escribiendo frases de coraje, por ejemplo: ¡Hazme caso!, el hijo hace su contestación en el papel y se lo devuelve al padre par que este conteste y así continúa el ejercicio durante 15 o 20 min.</p> <p>Este ejercicio se puede realizar con binas, se asignara un rol diferente a cada pareja dentro del grupo, se intercambian los escritos de los roles entre parejas para que todo el grupo vivencia una situación y otra (pareja de novios, alumno-maestro, entre hermanos)</p> <p>En foro se analizan las convivencias e inconveniencias del proceso del ejercicio.</p>	<p>Lápices</p> <p>Hojas blancas</p>

## Carta Descriptiva 9

### Taller: Desterrando el acoso escolar para vivir con bienestar.

**Objetivo:** Identificar y cuestionar los pensamientos que obstaculizan el comportamiento asertivo en las situaciones sociales con las que nos encontramos en nuestra vida.

#### Sesión 9

<b>Tema</b>	<b>Objetivos Particulares</b>	<b>Duración</b>	<b>Dinámicas</b>	<b>Materiales</b>
<b>Llego el cartero con buenas noticias</b>	- Sentir aprecio y aceptación con los comentarios positivos de sus compañeros del grupo, centrándose en las cualidades positivas de otros.	30 min.	<p>Cada participante escribe su nombre al principio de una hoja de papel</p> <p>El facilitador recogerá todos los papeles y lo pasara a cada integrante. Dándoles la instrucción de escribir un comentario positivo sobre la persona que está al comienzo de la hoja.</p> <p>Sí reciben su propio papel, tendrán que escribir algo que les guste de sí mismos Se continúa hasta que todo el grupo haya escrito en cada hoja.</p> <p>El facilitador recolectará los papeles y los colocara dentro de un sobre individual con los nombres de cada participante por fuera.</p> <p>Se entregaran a los participantes para que se lean en ese momento.</p> <p>Realizar una reflexión sobre su sentir cuando leen lo que piensan y creen los demás acerca de ellos.</p>	Hojas blancas Sobres para cartas Bolígrafos de colores
<b>Respuestas racionales asertivas</b>	-Hacer consciencia de la agresión que se refleja.	60 min.	<p>El instructor indica que al grupo que van a realizar un ejercicio alegre y dinámico, en cual se tendrá la oportunidad de castigar a alguien del grupo.</p> <p>Diciendo las instrucciones se entregara un trozo de papel en donde en donde viene el nombre de uno de</p>	Hoja con la leyenda "De:", "Para:", espacio para escribir

<p><b>¿Quién castiga a quién?</b></p>			<p>los participantes, se redacta un castigo y se deposita en una caja, se revuelven y se van sacando uno por uno.  Acto seguido, pasa el primer participante a leer uno de los trozos de papel, pero antes el instructor indica lo siguiente:  “Los autores del castigo son quienes tienen que ejecutarlo”.  Después, cada participante realizara su propio castigo.  En plenaria se hace la reflexión sobre la “Ley de Tali3n”, pidiendo al grupo que aporte lo que aprendió del ejercicio.</p>	<p>Bolígrafos  Una caja</p>
<p><b>Las gafas</b></p>	<p>- Comprender el punto de vista de los otros y cómo una determinada postura condiciona nuestra visión de la realidad.</p>	<p>30 min.</p>	<p>El instructor plantea: "estas son las gafas de la desconfianza. Cuando llevo estas gafas soy muy desconfiado. ¿Quiere alguien ponérselas y decir qué ve a través de ellas, qué piensa de nosotros?".  Después de un rato, se sacan otras gafas que se van ofreciendo a sucesivos voluntarios (por ejemplo: la gafas de la "confianza", del "todos me quieren", y del "nadie me acepta", etc. Primero se ponen las negativas y después las positivas.  Se concluye con cada uno expresando cómo se sintió y qué vio a través de las gafas.</p>	<p>Gafas sin cristales o de alambre o cartulina</p>

## Carta Descriptiva 10

### Taller: Desterrando el acoso escolar para vivir con bienestar.

**Objetivo:** Expresar de forma explícita los sentimientos y emociones que han experimentado los participantes provocados por el taller.

#### Sesión 10

Tema	Objetivos Particulares	Duración	Dinámicas	Materiales
<b>Cierre del taller</b>	- Permitir que cada miembro del grupo exprese sus vivencias en relación con el trabajo realizado durante el taller.	60 min.	El coordinador coloca las sillas una al lado de la otra. Y le plantea al grupo que cada uno debe sentarse sucesivamente en cada silla y exteriorice sus vivencias. En la primera silla comente “Cómo llego”, en la del medio platique: “Cómo se sintió durante la sesiones” y la tercera silla es: “Qué se lleva del taller “. Se concluye la actividad hasta que pase todo el grupo.	Tres sillas
<b>Retroalimentación y despedida</b>	- Proporcionar una reflexión sobre los temas vistos en el del taller.  -Aplicar  - Gratificar a los participantes por su colaboración	25 min  30 min.  25 min.	Se realiza comentarios de acuerdo a los comentarios de acuerdo con la actividad anterior y se sintetizan los temas expuestos durante el taller.  Se aplica el postest.  Se reparte los reconocimientos, agradeciendo a cada participante su asistencia a este mismo.	Cuestionario diagnóstico  Constancias personalizadas

## CONCLUSION

Nos enfrentamos ante un problemática que no podemos ignorar, donde las autoridades educativas deben intervenir para dar soluciones a estos sucesos.

Hopkins (2004) afirma que durante los últimos años se ha observado un incremento del “analfabetismo” emocional en nuestra sociedad, lo que ha provocado un aumento del cinismo, de las patologías sociales y de la violencia. Este autor mantiene, asimismo, que hemos sobrevalorado los logros académicos en detrimento de cualidades emocionales como la empatía, la responsabilidad, la perseverancia, el cuidado de los otros y el control de la ira.

La adolescencia es un momento en el que se producen muchos cambios de forma simultánea tanto en el individuo como en la familia y en la escuela, incluyendo la pubertad y las preocupaciones relacionadas con la imagen corporal, la aparición de algunos aspectos del pensamiento operacional formal, incluyendo los conscientes cambios que se producen en la cognición social, una mayor responsabilidad e independencia de los padres; el paso de una estructura limitada al aula a un sistema escolar más grande e impersonal, la existencia de un mayor énfasis en los logros, los resultados y en su evaluación.

La escuela después del hogar, es el lugar donde los chicos pasan más tiempo, es una de las instituciones donde circulan elementos culturales, normas y sentimientos, actitudes y valores. Pero, también es el punto de referencia donde aprenden a defenderse de pares y maestros y en algunos casos, en donde por primera vez saben lo que es el miedo, el robo, las peleas, el consumo de alcohol y drogas.

Si bien las escuelas, no están llenas de violencia, el fenómeno existe y se presenta en varias formas, de una u otra manera, afecta a todos los miembros de la comunidad pues, cuando emerge, se deteriora todo el sistema de convivencia.

Es importante diferenciar si estamos o no ante un caso de acoso escolar, nos podemos dar cuenta de ello observando la existencia de una o más de las conductas de hostigamiento reconocidas como tales, la repetición de la conducta que ha de ser evaluada por quien la padece como no meramente incidental, sino como parte de algo

que le espera constantemente en el entorno escolar de aquellos que le acosan, y la duración en el tiempo, va a ir mermando la resistencia del niño y afectando significativamente a todos los órdenes de su vida ya sea académico, afectivo, emocional y familiar.

La aparición de estas tres características acredita que el niño está siendo sometido a un cuadro de acoso psicológico en la escuela o acoso escolar.

En ocasiones los adultos y los jóvenes entienden de forma diferente el término de bullying que es usado a menudo en el entorno escolar, por lo que, los adultos, padres, tutores y profesores pueden no actuar cuando un niño les dice que está siendo acosado, y esto provoque que el chico entienda que la conducta agresiva este “justificada”.

Es evidente que los progenitores no están enseñando a sus hijos a resolver sus conflictos pacíficamente, la violencia que se adentra en las aulas generalmente tiene raíces en la casa.

Obviamente, un modo de ayudar a los padres es hacerles saber que para combatir las situaciones de acoso escolar debe evitar los conflictos, las prácticas disciplinarias severas y las relaciones de mala calidad con su hijo.

Por el contrario, mostrar cariño y respeto mutuo, demostrar interés en las vidas de sus hijos, reconociendo el desarrollo cognitivo y socioemocional de los adolescentes y adaptarse a él, comunicar las expectativas de elevados estándares de conducta y de logros y poseer recursos constructivos para tratar los problemas y las situaciones de conflicto.

Ha de considerarse que el trabajo de prevención e intervención funciona mejor desde el principio, cuando se aborda, esta cuestión con los niños antes de que tales conductas se conviertan en parte de su repertorio normal o que sean consideradas como conductas aceptables por sus iguales.

Sin embargo, lo que necesitan son evaluaciones cuidadosamente controladas de estos programas de intervención para que se pueda identificar si hay algunos componentes

activos clave en estas intervenciones y así poder llegar a unas conclusiones más firmes sobre lo que funciona y por qué.

Las emociones juegan un papel fundamental en los modos en que los adultos y niños trabajan, interactúan y aprenden juntos. Corremos un grave riesgo al ignorar nuestras emociones, en particular si lo hacemos en el contexto de la violencia escolar.

La teoría de la TRE argumenta que si bien una filosofía de vida basada en absolutismos y demandas está en la base de muchos problemas emocionales, una filosofía basada en el relativismo y en lo deseable es una característica central de la persona psicológicamente saludable.

Esto implica que las personas, a pesar de su tendencia al pensamiento irracional, no son esclavas de ella puesto que pueden trascender sus efectos eligiendo, aunque con esfuerzo, si desean cambiar su forma de pensar irracional y, como consecuencia, eliminar sus emociones negativas perturbadoras.

Para cambiar uno debe de entender las razones de su conducta, mucha gente conoce las razones de sus sentimientos y comportamientos y siguen sin cambiar, independientemente de lo motivados que estén. Por el contrario, personas que están dispuestas a trabajar duro han cambiado con éxito su comportamiento negativo sin necesidad de explorar sus orígenes.

Es más probable superar pensamientos, comportamientos o sentimientos desadaptativos diciendo “hacer” algo diferente aquí y ahora que detenerse en lo que una vez hace tiempo ocurrió, el saber por qué uno es como es no le capacitara necesariamente para cambiar.

Lo esencial es que la persona se sienta capaz de actuar asertivamente; que lo haga o no es su derecho y es ella quien, en última instancia, debe decidir cómo comportarse. No es horrible actuar de modo asertivo, aunque muchas veces será lo más conveniente.

La gente decidirá lo que quiere hacer, evaluando las consecuencias más probables y actuando teniéndolo en cuenta, incluso cuando un individuo no actúa asertivamente

queriéndolo hacer, tampoco es ninguna tragedia. Puede ser inconveniente, una situación, desafortunada, pero nada más.

Hay que tratar este problema no como una conducta aislada, sino como una expresión de conflictos de convivencia escolar que afecta el desarrollo social y moral de los escolares y tienen efectos en la construcción de su personalidad, así como en su posterior integración social, aunque aún no podemos afirmar cuales son los efectos directos en fenómenos, igualmente complejos, como la violencia juvenil.

## ALCANCES Y LIMITACIONES

Al comienzo de este trabajo, estuve interesada más en tratar a la víctima como el foco del problema, pero ahora descubro que tanto la víctima como el agresor e incluso la familia, la escuela y la comunidad influye en el caso escolar que sucede en las aulas y su entorno.

La propuesta está diseñada para adolescentes de edades que oscilen entre los 12 y 15 años, pero se puede adaptar para alumnos de edades entre 10 a 18 años de edad, lo sustancial, es que logren expresar sus sentimientos y las necesidades que aqueja a estos.

En este taller se podría involucrar a los padres de familia, aunque con poca frecuencia conocen sobre la victimización entre iguales en el colegio. Aunque, a nivel práctico puede ser difícil reclutar a los padres que pueden proporcionar tales informes. En cambio con los profesores, que solo se necesita a uno para que informe con detalle lo que está sucediendo alrededor de la escuela

Además, los investigadores tienen a menudo un contacto más directo con los profesores a través de su trabajo en los colegios, mientras que reclutar a padres es un proceso indirecto que implica enviar cartas a través de la escuela.

Por otra parte, a nivel metodológico puede ser que los padres sean menos conscientes de la conducta del niño del colegio, ya que no pueden observarla directamente, siendo probable que haya oído hablar de ella de segunda o tercera mano, esto puede convertirlos en fuentes menos fiables, puesto que en algunos casos solo escuchan una parte de la victimización que ocurre o en el caso que el problema sea muy fuerte, pueden ser informados por su hijo o por la escuela.

Igualmente, puede haber dificultades para reclutar a aquellos padres cuyos hijos estén implicados directamente como autores de esas conductas, pues estos padres pueden estar menos dispuestos a completar los cuestionarios o acceder a ser entrevistados por los investigadores.

Una característica de los padres de chicos violentos en la secundaria regularmente no van a la escuela para enterarse de cómo van sus hijos, cuando se les llama no asisten y los alumnos lo saben, solo acuden en casos extremos, por ejemplo cuando ya no se les permite entrar a la escuela.

Es importante señalar que en México, como en otros países, aun no hay medidas legales concretas que atiendan el tema del acoso entre escolares pero no significa que no se pueda hacer nada, debido a que la Convención de los Derechos del Niño es un instrumento legal internacional, puede echarse mano de este para valer (en temas de violencia) los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes, a través de responsables de crianza, de instituciones educativas, de la comunidad y de los medios de comunicación principalmente.

Sabemos que con un taller vivencial de diez sesiones, no podremos modificar las conductas de los adolescentes, menos de personas agresoras o víctimas de acoso escolar, sin embargo, no deja de ser una aportación para intervenir y mostrarle a los jóvenes que tienen alternativas, herramientas, estrategias que pueden ocupar para afrontar el problema, independientemente del estilo de crianza, de su formación, de su estatus social, etc., ellos podrán hacer la diferencia.

## REFERENCIAS

- Abbasi, V. (1998) Growth and normal puberty, *Pediatrics*, 102, 507-511.
- Aberastury A., y Knobel M. (1994) *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*, México, Paidós.
- Acevedo, A. (1996) *Aprender jugando: dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría*, México, Limusa.
- Adler, A. (1927) *Understanding human nature*, Nueva York: Garden City.
- Álvarez L., Álvarez D., González, P., Núñez, J. y González, J, (2006) Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos, *Psicothema*, 18 (44), 686-695.
- Antonio, N. (2013) Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (58), 839-870.
- Archibal, A., Graber, J., & Brooks-Gunn, J. (2003) Pubertal processes and physical growth in adolescence, *Handbook on adolescence*, Malden MA: Blackwell.
- Arnett, J. (2008) *Adolescencia y Adulthood Emergente*, (3ª. ed.) México, Pearson educación.
- Auchus, R., & Rainey W. (2004) Adrenarche-physiology, biochemistry, and human disease, *Clinical Endocrinology*, 60,288-296.
- Avilés-Dorantes, D., Zonana-Nacach, A., y Anzaldo-Campos, M. (2012) Prevalencia de acoso escolar (bullying) en estudiantes de una secundaria pública, *Salud Pública De México*, 54(4), 362-363.
- Avilés, J. (2003) *Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado*, Bilbao: STEE-EILAS.
- Beltrán-Catalán, M., Zych, I., & Ortega-Ruiz, R. (2015) El papel de las emociones y el apoyo percibido en el proceso de superación de los efectos del Acoso Escolar: Un estudio retrospectivo, *Ansiedad Y Estrés*, 21(2/3), 215-232.
- Blaya, C. (2002) Elementos para la reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro: los casos de Francia e Inglaterra, *Organización y Gestión Educativa*, 4, 12-20.
- Blos, P. (2003) *Los comienzos de la adolescencia*, Buenos Aires, Amarrótu.

- Bourdieu, P., Passeron J. & Mayer M. (2008) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, México: Siglo XXI.
- Buhrmester, D. (2003) Unpublished review of J. W. Santrock's, *Adolescence*, (10<sup>th</sup> ed) New York, Mc Graw-Hill.
- Caballo, V. y Cols (1998) *Manual de Técnicas de Terapia y modificación de la conducta*, México, Siglo XXI.
- Conger, J. (1998) Hostages to the future: Youth, values, and the public interest, *American Psychologist*, 43, 291-300.
- Craig G. (2009) *Desarrollo psicológico*, México, Prentice Hall.
- Cuevas Jaramillo, M. C., & Marmolejo Medina, M. A. (2014) Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol, *Psicología Desde El Caribe*, 31(1), 103-132.
- Del Rey, R., & Ortega, R., (2005) Violencia interpersonal y gestión de la disciplina, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 805-832.
- Díaz-Aguado, M. J. (1995) Educar para la tolerancia. Programa para fomentar el desarrollo de la tolerancia en la diversidad, *Infancia y aprendizaje*, 27/28, 248-259.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, Madrid, Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. (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*, Madrid, Instituto de la juventud, Ministerio de trabajo y asuntos escolares.
- DiGiuseppe, R. (2010) Rational- Emotive Behavior Therapy, en Kazantzis, N., Reinecke M. y Freeman, F. (Eds), *Cognitive and Behavioral Theories in Clinical Practice*, New York, The Guildford Press, 115-147.
- DiLorenzo, T., David, D., & Montgomery, G. (2007) The interrelations between irrational cognitive processes and distress in stressful academic setting, *Personality and Individual Differences*, 42, 765-776
- Dryden, W. (2009) *Rational Emotive Behavior Therapy: Distinctive Features*, New York, Routledge.

- Dryden, W., David, D. & Ellis, A. (2010) Rational Emotive Behavior Therapy, en K.S. Dobson (Ed.) *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies*, New York: The Guildford Press.
- Dubet, F., Martuccelli, D., y Gudiño Kleffer, E. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Eccles, J. (2003) Education: Junior and high school, en G. Adams y M. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence*, Malden, MA: Blackwell.
- Eccles, J., Wigfield, A., & Byrnes, J. (2003) Cognitive development in adolescence, en B. Weiner (Ed.), *Handbook of psychology*, Vol. VI, New York: Wiley.
- Eisenberg, N. & Morris, A., (2004) Moral cognitions and prosocial responding in adolescence, en R. Lerner y L. Steinberg (Eds), *Handbook of adolescent psychology*, New York: Wiley.
- Elkind, D. (1976) *Child development and education: A Piagetian perspective*, New York: Oxford University Press.
- Elkind, D. (1988) *Educating the very young: A call for clear thinking*, NEA Today, 22-27.
- Ellis, A. (1984) The essence of RET, *Journal of Rational Emotive Therapy*, 2(1), 19-25.
- Ellis, A. (2002) *Overcoming resistance: A rational emotive behavior therapy integrated approach*, New York: Springer.
- Ellis, A. & Dryden, W. (1997) *The practice of Rational Emotive*, Vol. 2, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- Fernández. I. (1999) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de la calidad*, Madrid, Narcea.
- Fischer, K. y Pruyne, E. (2003) Reflective thinking in adulthood, en J. Demick y C. Andrealetti (Eds.), *Handbook of adult development*, New York: Kluwer.
- Funk, W. (2001) Violencia escolar en Alemania estado del arte, *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- Fritzen, S. (1999) *70 juegos para dinámicas de grupo*, Lumen, Buenos Aires, en Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2010) *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*, Madrid, Pirámide.

- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2010) *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*, Madrid, Pirámide
- Gómez Nashiki, A. (2013) Bullying: El poder de la Violencia, *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 18(58), 839-870.
- Grados, J. (2006) *Integración y sensibilización de equipos de trabajo: análisis estructural de la dinámica de grupos*, México. Editorial Trillas.
- Grados, J. (2006) *Liderazgo: dinámicas de competencia y cooperación*, México, Editorial Trillas.
- Hartup, W. (1983) The peer system, en P. H. Mussen (Ed), *Handbook of child psychology* (4<sup>th</sup> ed.), 4, New York, W.W. Norton.
- Hernández, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002) Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia "bullying" en el recinto escolar, *Psicothema*, 14 (1), 50-62.
- Hopkins, B. (2004) *Just School: a Whole School Approach to Restorative justice*, Londres, Jessica Kingsley.
- Joffre-Velázquez V., García-Maldonado, G., Saldívar-González, A., Martínez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., ... Villasana-Guerra, A. (2011) Bullying en alumnos de secundaria, Características generales y factores asociados al riesgo, *Salud Publica de México*, 53 (3), 193-202.
- Kaplan L. (1991) *Adolescencia el adiós a la infancia*, Argentina, Paidós
- Keating, D. (1990) Adolescent thinking, en S. S. Ferdman & G.R. Elliott (Eds) *At the threshold: the developing adolescent*, Cambridge, Harvard University Press.
- Legal, L., Caballo, V., & Ellis, A. (2002) *Teoría y práctica de la teoría racional emotivo-conductual*, Madrid, Siglo XXI.
- Loredo, A. (2004) *Diversas formas de maltrato infanto-juvenil. Maltrato en niños y adolescentes*, México, Editores de textos mexicanos.
- Loredo, A., Perea, A. y López, G. (2008) "Bullying": acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes, *Acta Pediátrica de México*, 29 (4), 210-214.

- Lyons, L. & Woods, P. (1991) The efficacy of ret: A quantitative review of outcome research, *Clinical Psychology Review*, 11, 337-369
- Mendoza, B. (2012). *Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar; estrategias para identificar, detener y cambiar la agresividad y la violencia a través de competencias*, México, Editorial Pax México,
- Mendoza, N. (2005) *Manual para determinar necesidades de capacitación*, Trillas, México
- Mora, C. (1993) *Dinámicas de grupos y capacitación con juegos vivenciales*, vols. 1 y 2, F.H., México
- Olweus, D. (1993) *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, Oxford: Blackwell Publishers, Inc.
- Olweus, D. (2004) Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and a new national initiative in Norway, *Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional papers*, 23, 5-17.
- Olweus, D. (2006) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, (2da. Ed.) Lima, Perú, Laucats.
- ONU y MTV (2007) *Bullying, el terror escolar*, Recuperado el 30 de septiembre de 2016, de <http://www.cinu.org.mx/prensa/comunicados/2007/07072NoticiasMTVUnicef.htm>
- Ortega, R. (1994) Violencia interpersonal en los centro educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros, *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (2000) A global, ecological and cultural model for dealing with problems of violence in European compulsory schools, *6<sup>th</sup> Meeting of TMR Programme: Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion*, Cruz Quebrada-Dafundo, Lisboa.
- Ortega, R. (2010) *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Madrid, Alianza.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2001) Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE), *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ovejero, A., Smith, P. K., & Yubero, S. (2013). *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*, Madrid, Biblioteca Nueva.

- Papalia, D., Feldman, R., Martorelli, G., Ortiz, M. y Dávila, J. (2012) *Desarrollo humano*, Ed. Mc Graw Hill,
- Petersen, A. (1993) Creating adolescents: The role of context and process in developmental trajectories. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 1-18
- Pinuel, I. y Oñate, A. (2005) *Informe Cisneros X: violencia y acoso escolar en España*, Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI).
- Prieto, M. (2005) Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1005-1026.
- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.) Madrid, España: Autor.
- Reyes, A. (2009) La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 147-174.
- Rice, P. (1997) *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*, Ed. Pearson, México
- Rigby, K., Smith, P. K., & Pepler, D. (2004) Working to prevent school bullying: key issues, *Bullying in Schools. How Successful Can Intervention Be?*, Cambridge University Press.
- Roldán, E. (2013) *Acoso escolar, terror en las aulas: cómo abordar el acoso escolar o bullying*, Bogotá, Colombia, Ediciones de la U, Altaria.
- Ronald, E. (2000) Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years, *Aggressive Behavior*, 26, 135-143.
- Ronald, E. (2010) *Orígenes y primeros estudios del bullying escolar*, en Ortega, R. (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Madrid, Alianza.
- Ruiz, M., Díaz, M. & Villalobos, A., (2012) *Manual de técnicas de intervención cognitiva-conductuales*, Bilbao, Desclée De Brouwer, S.A.
- Sánchez, C., (1992) *Juventud en Éxtasis*, Ed. Diamante, México.
- Santoyo, C., Colmenares, L. Cruz, A. y López, E. (2008) Organización del comportamiento coercitivo en niños de primaria: un enfoque de síntesis, *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 1, 71-87.
- Santrock, J. (2007) *Psicología del desarrollo. El ciclo de la vida*, México, Ed. Mc Graw Hill,

- Santrock, J. (2004), *Psicología del Desarrollo de la Adolescencia*, México, Ed. Mc Graw Hill
- SEDF (2009) *Estudio exploratorio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras*, Ciudad de México, Secretaría de Educación del Distrito Federal.
- Serrano, Á. (2006) *Acoso y violencia en la escuela: Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, Barcelona, Ariel.
- Smith, P., Ananadiadou, K., & Cowie, H. (2003) Interventions to Reduce School Bullying, *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 295-303.
- Smith, P., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004) Profiles on non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying, *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- Sullivan, K. & Sullivan, A. (1980) Adolescent-parent separation, *Developmental Psychology*, 16, 93-99.
- Torrego, J. C. (2000) *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*, Madrid, Narcea.
- UNESCO (2005) *Violencia. Focusing resources on effective school health*, Recuperado de: <http://portal.unesco.org/education/es/ev>.
- Velázquez, L. (2005) Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10 Núm. 26.