



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROPUESTA DE TALLER PARA EL MANEJO DEL “ACOSO ESCOLAR” (*BULLYING*), DIRIGIDO A PROFESORES DE NIVEL SECUNDARIA

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

LAURA ISABEL AGUILAR RAMÍREZ

DIRECTORA:

DRA. MILAGROS FIGUEROA CAMPOS.

SINODALES:

MTRA. MARGARITA MARÍA MOLINA AVILÉS

DRA. IRENE DANIELA MURIA VILA

LIC. OBDULIA GABRIELA LUGO GARCÍA

MTRA. CECILIA MORALES GARDUÑO



Ciudad Universitaria, Cd. Mx.

Junio, 2017.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A quien más si no a ti Champis, que has recorrido el camino conmigo, que eres mi amiga y confidente y... por si fuera poco “mi madre”. Gracias por tanto amor y cuidado que me has dado en todos mis años. Te amo.

A ti padre, que has sabido con tus sabias palabras formarme y con tu ejemplo de vida fortalecerme. Te amo.

A mis carnalitos Artu y Ale, por su compañía en el viaje de la hermandad y siempre estar. Por ser ustedes y permitirme ser, por ser tres en un sólo corazón. Los amo.

A ti Ra, cuñado querido, a tu valentía del tamaño de dos continentes fundido en uno, (EuroAmericano), por ser mi amigo y amar a mi hermana. Te quiero hartito.

A ti “Conejita” que hasta ahora eres la más pequeña del clan. A ti que me robaste el corazón, que me haces viajar a ser niña y que con sólo tus risas, sonrisas y “ser” acomodas la magia en esta familia. Te amo. Maia. Sobrinita hermosa.

A ustedes mis “Litos” en agradecimiento por todo su amor, compañía y guía, por estar para mí y conmigo. Con mucho amor, siempre en mi corazón.

A los que ya no están aquí pero en un futuro los alcanzaré, ustedes saben quiénes son, por recordarme que el amor trasciende y perdura hasta la eternidad.

Con mucho amor y admiración.

Agradezco a la UNAM por formar parte en mi crecimiento profesional y la oportunidad de aportar un poco de lo mucho que he recibido; a mis sinodales, que, contribuyeron con su tiempo, experiencia y valioso conocimiento en la realización de mi tesina, pero también y principalmente a mi asesora (Directora), por creer en mí y por guiarme a cumplir ésta ilusión.

Les dejo aquí lo mejor que pude hacer.

Índice

Resumen	1
Introducción	3
Capítulo 1. Diferencias entre la violencia en la escuela y el escolar.	13
1.1 Definición de violencia	13
1.1.1 Factores	15
1.1.2 Tipología	17
1.2 La violencia escolar (contexto)	19
1.3 Definición de violencia entre iguales, (<i>bullying</i>)	25
1.4 Tipos de acoso escolar	29
1.4.1 Físico	29
1.4.2 Verbal	29
1.4.3 Psicológico	29
1.4.4 Social	29
1.4.5 Sexual	30
1.5 Características y modalidades del acoso escolar	31
1.6 Triada: agresor, víctima, espectador	34
1.6.1 Agresor	35
1.6.2 Víctima	36
1.6.3 Espectador	37
1.7 Dinámica del acoso escolar (<i>bullying</i>)	37
1.7.1 Teoría basada en el poder	42
1.7.2 Teoría del aprendizaje social	44
1.8 Consecuencias del acoso escolar (<i>bullying</i>)	45
1.9 Conclusiones del capítulo	47
Capítulo 2. El adolescente y la escuela secundaria	52
2.1 Adolescencia	53
2.1.1 Características de la adolescencia (aspectos sociales, amigos, noviazgo, normas de socialización)	55

2.1.2 Problemas de adolescencia más frecuentes en la familia, la escuela, la sociedad	60
2.2 La educación secundaria en México	68
2.2.1 Objetivos de la educación secundaria.	72
2.2.2 Propósitos-plan	74
2.2.3 Proceso (enseñanza-aprendizaje)	78
2.2.4 La disciplina, la convivencia y el comportamiento de los estudiantes de secundaria	82
2.3 Conclusiones del capítulo	89
Capítulo 3. Problemática del profesor en el manejo del <i>bullying</i> en la secundaria	92
3.1 El profesor de secundaria	92
3.2 El profesor ante el acoso escolar	95
3.3 El docente y la resolución No violenta de conflictos	97
3.3.1 Propósitos-estrategias	103
3.3.2 Modelos de intervención	108
3.3.3 La problemática en la secundaria, de los estudiantes (adolescentes)	112
3.4 Conclusiones del capítulo	120
Capítulo 4. La formación al docente de secundaria: propuesta de taller para el manejo del “acoso escolar” (<i>bullying</i>).	123
4.1 Marco de referencia teórico-metodológico del taller.	123
4.2 Introducción/Presentación	125
4.3 Objetivos generales	126
4.3.1 Objetivos específicos	126
4.4 Participantes	127
4.5 Materiales	127
4.6 Instrumentos	127
4.7 Escenarios	127
4.8 Procedimiento	128
4.9 Evaluación	129
Cartas descriptivas	130
Conclusiones	162
Alcances y limitaciones	165

Referencias

166

Anexos

188

Resumen.

El fenómeno del acoso escolar denominado *bullying*, o violencia entre pares, o violencia entre iguales, se refiere a un comportamiento agresivo o acto intencional de hacer daño a algún o alguna estudiante, de manera constante durante un periodo de tiempo y en el que existe una relación interpersonal caracterizada por una asimetría de poder. (Magendzo, 2009). La expresión de *bullying*, es una palabra inglesa que significa intimidación, que se ha venido denominando a nivel nacional e internacional, en su terminología “*bully*” representa al agresor y “*bullied*” a la víctima.

Éste fenómeno dentro del contexto escolar está directamente influenciado por variables como la ubicación geográfica (país, estado, comunidad, escuela); el proceso de desarrollo personal (relación con los padres, género, estado emocional), por tanto es un proceso complejo y con características únicas.

En el *bullying* convergen tres personajes a los cuales se le denomina triángulo de *bullying*: víctima, agresor y/o acosador y espectador u observador. Generando inseguridad en la población más vulnerable, el adolescente - estudiante de secundaria - De acuerdo a la OMS (2002), la adolescencia es la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, considerándose dos fases: la adolescencia temprana (10-14 años) y la adolescencia tardía (15-19 años). Periodo en formación de su identidad, en la adquisición del sentido de pertenencia, la adopción de valores y donde se ve reflejada la conducta inmadura.

Esta etapa es precisamente donde deben estar reforzados y vigilados por adultos informados, capacitados e instruidos en su manejo. Los profesores, quienes pueden convertir a la escuela en un lugar estratégico para la formación de una comunidad segura. Son ellos quienes pueden lograrlo y es para ellos a quien va dirigido. Éste es precisamente, el fin del presente estudio.

Objetivo general: Proponer un taller que sensibilice a los profesores en el manejo del *bullying*, otorgándoles estrategias y técnicas para implementarlas dentro de su entorno escolar, favoreciendo la disminución del fenómeno en los estudiantes de nivel secundaria.

Con el propósito de mejoría en las relaciones interpersonales que se dan en ámbitos escolares; entre profesores y alumnos, entre éstos y las familias.

El taller propuesto es de carácter psicoeducativo y de corte vivencial, por lo que las teorías del aprendizaje y psicología educacional que lo fundamentan son la teoría cognoscitiva-social, combinando el interés conductual por las consecuencias y un interés cognoscitivo en el pensamiento, interactuando la conducta, el ambiente y las características personales. Permitiendo poner a prueba el uso de respuestas adecuadas y eficaces, que resulten esenciales para el manejo del *bullying* en el estudiante. Sin dejar de considerar las limitantes que implica sólo ser analizado teóricamente y el poco tiempo con el que cuentan los maestros para asistir, debido a sus múltiples actividades, responsabilidades u obligaciones.

Palabras clave: *Bullying*, adolescencia, violencia escolar, escuela secundaria, formación, manejo, profesor, elaboración, intervención, estrategias, técnicas.

Introducción.

Miles de niños, niñas y adolescentes en México, crecen en un contexto de violencia cotidiana que deja secuelas profundas. Gran parte de esta violencia, que incluye violencia física, sexual, psicológica, discriminación y abandono, permanece oculta y en ocasiones, es aprobada socialmente (Gamboa y Valdés, 2012).

El experto Independiente Pinheiro (2006), opinó que ninguna violencia contra los niños está justificada y toda violencia puede ser prevenida. Todos los países pueden y deben poner fin a la violencia contra los niños.

En México, hasta los años noventa, las investigaciones sobre violencia escolar eran relativamente pocas, sin embargo, esta tendencia ha cambiado. Referente a esto Arroyo (2011, en Velázquez 2009), comenta que la violencia ahora se presenta con nuevas expresiones y matices. Tienen su origen en la vida social fuera de ella. Pensemos por ejemplo en sus relaciones con la exclusión social, la pobreza, la ilegalidad, la discriminación o la corrupción.

La violencia es un mal que permanecía latente y silencioso y en estos momentos afecta muy fuerte a una institución y a un grupo de sujetos que por naturaleza son muy vulnerables socialmente: La escuela y sus alumnos.

De acuerdo a investigaciones en México:

En 2005, un estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE (2011), indicó que el 19% de los alumnos de primaria y el 11.1% de secundaria a nivel nacional había participado en forma activa en peleas que incluían golpes, patadas y agresiones físicas.

Con base en este estudio, la Presidenta de la Comisión de Salud de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, estableció que a la fecha esta cifra ha aumentado entre el 5 y 8%. A partir de este dato las autoridades educativas mencionaron que el combate a la violencia escolar, en específico, la referida al acoso escolar o *bullying* debe ser atendida desde una perspectiva integral fortaleciendo la capacidad de gestión de los centros educativos e incrementando la participación social. (INEE, 2011).

Así, en la medida en que se incida sobre la violencia escolar, se incidirá también en los factores que generan violencia comunitaria ya que por lo general, el ambiente educativo es un reflejo y un marco de referencia de las formas de convivencia en otros espacios del contexto cotidiano.

La Comisión Nacional de Derechos Humanos CNDH (2011), señala que tres de cada diez estudiantes han sufrido algún tipo de violencia escolar y especifica también que las agresiones pueden presentarse de alumno a alumno, de maestros hacia alumnos, de estudiantes a profesores y de padres de familia a maestros y alumnos.

La organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2015), indica que México ocupa el primer lugar a nivel internacional, con mayores casos de *bullying* en el nivel de secundaria.

En América Latina señala que México ocupa uno de los primeros lugares al ser el país con mayor violencia verbal, física, psicológica y social entre alumnos de educación básica (Muñoz, 2008).

En nuestro país se ha resaltado la importancia de esta problemática social, ya que de acuerdo con un estudio publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (en Román & Murillo, 2011), señala que 11% de los estudiantes mexicanos de primaria han robado o amenazado a algún compañero, mientras que en secundaria ese porcentaje alcanza a poco más de un 7%. Según el informe sobre violencia de género en la educación básica realizado por la Secretaría de Educación Pública SEP y Foro de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2009), en México el 90% de las y los alumnos que cursan entre sexto grado de primaria y tercero de secundaria han sufrido alguna agresión por parte de sus compañeras o compañeros.

INEE (2009), en su informe “Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas para la salud en escuelas primarias y secundarias”, indica que existe mayor propensión a la violencia en estudiantes de primaria y secundaria que reúnen las siguientes características:

- 1.- Mayor edad en relación con su grupo.

- 2.- Poca o nula supervisión parental.
- 3.- Tendencia a uso de alcohol y otras sustancias.
- 4.- Características físicas o psicológicas con percepción de mayor poder.
- 5.- Buscar ser el centro de atención del grupo.
- 6.- Propensión a conductas antisociales.
- 7.- Vida escolar irregular.
- 8.- Baja o nula empatía.
- 9.- Pertenencia a familias con incidencia de agresión y violencia.
- 10.- Dificultad para respetar límites internos y externos.

De igual modo, existe mayor propensión a ser agredido cuando se reúnen las siguientes características:

- 1.- Características físicas o psicológicas con percepción de mayor vulnerabilidad.
- 2.- Problemas para interactuar y relacionarse.
- 3.- Desempeño escolar que sobresale por alto o bajo.
- 4.- Poca supervisión parental.
- 5.- Herramientas de afrontamiento poco desarrolladas frente a un ambiente hostil y rechazante.

Dichas conductas provocan efectos negativos tales como descenso de autoestima, estados de ansiedad, depresión, ausentismo y bajo rendimiento escolar, entre otros; sin embargo, es importante recalcar que las secuelas afectan a la(s) víctima(s), al agresor(es) y a los observadores. (Magendzo, Toledo & Rosenfeld, 2004).

Este fenómeno en su actual expresión se ha venido denominando a nivel nacional e internacional con el término *bullying*, también conocido como “acoso escolar”, “violencia entre pares”, “hostigamiento escolar”, “matonaje escolar”, “matoneo escolar”. Poniendo de manifiesto la dificultad para su definición, tanto en su

contenido como en sus formas y manifestaciones; mucho más cuando se trata de indagar en el contexto escolar, esto podría dar origen por ejemplo a pensar en violencia cotidiana, tradicional, cultural, económica, social, sexual, abuso, maltrato físico y psicológico. El análisis de las diferentes definiciones demuestra que el término depende de la disciplina y el enfoque del cual se desarrolla el estudio. Por tanto se hace necesario esclarecer la distinción entre violencia y *bullying*.

Furlán (2012), comenta “*la definición de violencia es profundamente subjetiva y nos dice más sobre los sujetos que la experimentan que sobre las conductas que la motivan*” (p.51).

La Organización Mundial de la Salud OMS (2002), define a la violencia como “*el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o afectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones*” (p. 13).

La violencia se puede clasificar en: a) Violencia física, b) Violencia psicológica, c) Violencia sexual y d) Violencia económica.

Explica Dato (2007), que el criterio para diferenciar entre violencia y acoso parece estar únicamente en la opción de la respuesta dada por el estudiante cuando señala: “alguna vez”, se interpreta como maltrato, como violencia; mientras que si se elige “con frecuencia” se categoriza como acoso o *bullying*. El carácter repetitivo, sistemático y la intencionalidad de causar daño o perjudicar a alguien que habitualmente es más débil son las principales características del acoso.

Para Magendzo (2009), el problema del acoso escolar llamado *bullying*, o violencia entre pares, o acoso escolar, es definido como un comportamiento agresivo o el acto intencional de hacer daño a algún o alguna estudiante, de manera constante durante un periodo de tiempo y en el que existe una relación interpersonal caracterizada por una asimetría de poder. El fenómeno de la violencia en la escuela resulta un viejo problema, tan viejo, que se gestó como objeto de estudio en la comunidad de investigadores en la década de los 70's, Smith, Morita, Junger, Catalano y Slee, (en Olweus 1999).

El trabajo de Olweus, sobre el maltrato entre alumnos, suele ser reconocido como pionero a nivel mundial.

Para otros autores como Arellano, Chirinos, López y Sánchez (2008) lo definen como agresiones realizadas por sujetos en edad escolar, con una intencionalidad que se plasma de manera persistente, sin una motivación aparente y que busca el dominio a través del ejercicio de un poder que intenta controlar a otro sujeto más débil, utilizando prácticas de hostigamiento, intimidación y violencia física, verbal y/o psicológica, generando desde daños a la integridad corporal, hasta menoscabo en la autoestima y autonomía del individuo, afectándose así las relaciones interpersonales con sus pares.

La palabra **Bullying** es una palabra inglesa que significa intimidación y se ocurren sin una razón clara, adoptadas por uno o más estudiantes contra otro u otros, mencionado en el (“Estudio del Secretario General de la ONU sobre la violencia contra los niños”, 2007).

Cobo y Tello (2008), comentan que *bullying* también refiere a formas de agresión entre pares como la exclusión, la molestia sistemática y el encierro. En su terminología “*bully*” representa al agresor y “*bullied*” a la víctima.

En el *bullying* confluyen tres personajes conformando lo que se denomina triángulo de *bullying*: la víctima, el victimario también conocido en la literatura sobre el tema como agresor y/o acosador y un tercer sujeto denominado espectador u observador.

Ahora bien en el caso específico de la violencia escolar, García (2011), señala que su concepto se refiere a la acción u omisión intencionadamente dañina ejercida entre miembros de la comunidad educativa y que se produce dentro de los espacios físicos que le son propios a ésta (instalaciones escolares), o bien en otros espacios directamente relacionados (alrededores de la escuela o lugares donde se desarrollan actividades extraescolares), concibiéndola entonces como manifestaciones de agresión vinculadas y referidas a la institución y los miembros que la conforman.

Para el caso de la violencia escolar, que como ya se mencionó puede ser efectuada, experimentada o vinculada a cualquier miembro de la comunidad educativa, Muñoz (2008), realiza la siguiente clasificación: a) Física, b) Verbal, c) Social.

La violencia escolar incluye toda clase de agresiones entre los miembros de la comunidad escolar, éstas se presentan con mayor frecuencia entre pares (estudiantes del mismo centro educativo y no precisamente del mismo grado) y están directamente influenciadas por variables como la ubicación geográfica (país, estado, comunidad, escuela); el proceso de desarrollo personal (relación con los padres, género, estado emocional), por tanto es un proceso complejo y con características únicas. (Lutzker, 2008).

Además para Olweus (1993), es un tipo específico de violencia que se caracteriza por: desigualdad entre acosador y víctima, debido generalmente a que el acosador suele estar en una posición de superioridad (real o percibida).

Se repite y prolonga, con el riesgo de hacerse cada vez más grave. No hay provocación previa por parte de la víctima. Hay inacción o falta de solidaridad por ignorancia o pasividad de los alumnos que rodean a los agresores y a las víctimas, sin intervenir directamente. Comprende diversos tipos de conducta violenta, iniciándose generalmente con agresiones de tipo social y verbal e incluyendo después coacciones y agresiones físicas. Por lo general, se relaciona y vincula con futuras conductas anti-sociales y delictivas. Cobo & Tello, 2008; Jiménez, 2007).

Blanchard y Muzár (2007), describen que la principal edad de riesgo de aparición del *Bullying* es a nivel secundaria entre los 11 y 14 años de edad y se presenta en todas las instituciones secundarias ya sean públicas o privadas, tal como ocurrió en la investigación realizada por Domínguez y Manzo (2011), en donde la media fue de 13.7 años de edad y el segundo año de secundaria resultó ser el año que presentó mayor incidencia.

Problemática de continuo avance en estos tiempos de cambio que genera inseguridad en el adolescente que es la población más vulnerable, etapa en donde se forma la identidad, se obtiene el sentido de pertenencia, la adopción de valores y se ve reflejada la conducta inmadura; por ello la etapa más controversial por los muchos cambios y de todo que sufren y viven.

Como bien comenta Erausquin (2010), las conductas violentas de los “adolescentes” se sitúan dentro de la “etapa de la adolescencia” que refiere en sí ya una complejidad por los muchos cambios que se experimentan desde físicos, fisiológicos, emocionales, psicológicos, conductuales, sociales etc; además de su fase de grandes determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social.

De acuerdo a la OMS (2002), la adolescencia es la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, considerándose dos fases: la adolescencia temprana (10-14 años) y la adolescencia tardía (15-19 años).

Para Serrano (2006), es esta etapa donde los jóvenes carecen de una conducta madura, es precisamente donde deben estar reforzados y vigilados por adultos informados, capacitados e instruidos en su manejo. Los profesores, quienes están a cargo ante distintas situaciones dentro del ámbito escolar.

Los hallazgos del estudio realizado por (Elizalde, 2010; Conde, 2011) reflejan que existe una falta de utilización de estrategias en el manejo del *bullying* por parte de los profesores, ya que la frecuencia con las que la utilizan de manera global es del 36%; manejando como posible explicación el que no perciben el *bullying* o no lo consideran serio; y por otro lado el que creen que no les corresponde, mientras que en otros, porque dicen no contar con herramientas para resolver conflictos. Esta falta es un indicador clave para resolver estas situaciones, es posible que la escuela no esté preparada para abordar la problemática de violencia entre alumnos debido a carencias en redes y actividades de prevención.

“Esta preocupación se explica por la creciente confirmación de que las escuelas son escenarios de disturbios, agresividad e intimidación. Lo que ha puesto en evidencia la necesidad de que, en las escuelas, se aborden los conflictos y problemas sociales de forma dialogada y pacífica”. (Furlán, 2012, p.31)

Para hacer frente al problema en México han surgido diversas iniciativas desde distintos ámbitos a nivel federal, estatal y municipal, por parte de autoridades gubernamentales u organizaciones ciudadanas, de modo que existen distintos programas y proyectos que buscan disminuir la ocurrencia de agresiones en el ámbito escolar, promover la sana convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

Por mencionar algunos de estos programas de implementación reciente a nivel nacional se encuentra el “Programa Nacional para Abatir y Eliminar la Violencia Escolar”, implementado por la CNDH; el Programa “Construye T: Convive con la diversidad” (cuya campaña de lanzamiento se realizó en noviembre de 2011 y está enfocado a las escuelas de nivel medio superior) e impulsado por la SEP, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO y UNICEF en coordinación con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación CONAPRED. A nivel local existen programas como: “Escuela Segura”, “Sendero Seguro” a cargo de la SEP, la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal SSP y el llamado “Escuelas sin violencia”, ambos implementados en el Distrito Federal.

El entorno puede nutrir, fortalecer y fomentar la convivencia escolar hacia una orientación de relaciones interpersonales sanas, pero también, como se ha especificado, puede ser fuente de riesgos, conflictos y contradicciones. En tales circunstancias, es posible que se generen prácticas de violencia, intolerancia y delincuencia además de otros rasgos contrarios a una convivencia armónica. Si la escuela no logra ofrecer nuevas formas de convivencia, los códigos del ejercicio de la violencia se perpetuarían, representando entonces un entorno incierto, inseguro y agresivo en donde no exista transformación de comportamientos, de formas de relación y de convivencia de acuerdo a lo comentado por (Conde, 2011).

En este sentido, la escuela con el trabajo del profesorado, se puede convertir en un lugar estratégico para la formación de una comunidad segura porque además de facilitar y transmitir conocimientos, puede incidir de forma directa en el refuerzo de valores tales como el respeto, la solidaridad y la justicia; son ellos los profesores quienes pueden lograrlo y es para ellos a quien va dirigido. Éste es precisamente, el fin del presente estudio.

Objetivo general:

Proponer un taller que sensibilice a los profesores en el manejo del *bullying*, otorgándoles estrategias y técnicas para implementarlas dentro de su entorno escolar, favoreciendo la disminución del fenómeno en los estudiantes de nivel secundaria.

Con el propósito de contribuir al manejo de esta forma de violencia escolar; para futuras investigaciones dar seguimiento e ir especializando las técnicas de intervención en la restructuración y mejoría del conjunto de las relaciones interpersonales que se dan en ámbitos escolares; entre profesores y alumnos, entre éstos y las familias.

El documento se encuentra estructurado en cuatro capítulos, en el primero se define y caracteriza diferencias entre la violencia en la escuela y el escolar, exponiendo el abordaje teórico que guió el estudio.

En el segundo capítulo se contextualiza al adolescente dentro de la escuela secundaria, su problemática en el acoso escolar; las características de su desarrollo y contexto.

Siguiendo con el capítulo tercero, en donde se analiza y se expone la problemática del profesor de secundaria, en el manejo del *bullying*.

Finalizando con el cuarto capítulo, donde se presenta la propuesta del taller, que contiene los siguientes objetivos:

Objetivos del taller.

- a) Informar a los profesores en qué consiste el fenómeno del “acoso escolar” (*bullying*) y cuáles son sus manifestaciones en el adolescente dentro de su contexto escolar.
- b) Ofrecer y capacitar a los profesores con algunas estrategias de intervención adecuadas en el manejo del “acoso escolar” (*bullying*) para que sean capaces de ejercerlas, favoreciendo su resolución y disminución dentro del ámbito escolar.
- c) Orientar al profesorado sobre el programa más adecuado de intervención y prevención del acoso escolar (*bullying*) de acuerdo a sus necesidades.
- d) Promover y concientizar mediante el taller, la importancia del acoso escolar, para afrontar el *bullying* en el adolescente de secundaria.

Continuando con las conclusiones, alcances y limitaciones.

Las aportaciones que se hacen en el presente estudio permiten profundizar en estos factores a fin de repotenciar la acción educativa que permita fortalecer las pautas relacionales positivas, evitando prácticas de violencia explícitas o implícitas. Protegiendo a las personas que actúan, por invisibles y dejan un silencio y espacio de soledad y vulnerabilidad alrededor de la persona que lo recibe.

Capítulo 1. Diferencias entre la violencia en la escuela y el escolar.

A lo largo de este capítulo se revisará el fenómeno de la violencia escolar desde diferentes autores, nombrada también violencia entre pares, iguales o compañeros; en idioma inglés: (*bullying*).

Se comenzará con la definición de violencia, seguida de sus factores y tipos, continuando con su desarrollo dentro del contexto escolar, dando origen sobre todo a través de los últimos años, exponiendo sus características y modalidades, así como el perfil de los que conforman la “triada de la violencia entre pares” (agresor, víctima y espectador, finalizando con sus causas y repercusiones de ello.

1.1 Definición de violencia.

La violencia abarca una gran gama de definiciones, debido a la gran diversidad de aspectos del ser humano. Tiene múltiples formas y manifestaciones: puede ser individual o colectiva, organizada, imprevisible, instrumental, irracional o ritualizada; así como puede responder a intereses, pasiones, sentimientos o ideologías (Furlán 2012).

La violencia está en todas partes, real o potencial, legítima o no; que no puede reducirse a un fenómeno objetivo medible, ya que ésta se define por su representación, porque no es otra cosa que aquello que es vivido como una violencia dentro de una cultura, dentro de un grupo, y dentro de un contexto de interacción (Furlán 2012).

La violencia en si también depende del espectador, cultura, género, etc., a partir del reconocimiento de la heterogeneidad de conductas que son consideradas actualmente como violencia algunos autores dan sus diversas definiciones.

Sanmartín define la violencia como: “*toda acción (u omisión) intencional que puede dañar a terceros, su naturaleza es dañina, sin importar los fines para los que se ejerza*” (en Serrano, 2006, p.22).

También Sanmartín (2010), manifiesta otro punto de vista con respecto a la agresión, donde comenta que “*la violencia es agresividad alterada, principalmente,*

por diversos tipos de factores (en particular socioculturales) que le quitan el carácter indeliberado y la vuelven una conducta intencional y dañina” (p.11).

Ante estas connotaciones sobresalen dos aspectos básicos con respecto a la violencia, por un lado que es intencional y por el otro que es de naturaleza dañina.

Por otra parte, Valenzuela et al. (2006), proponen que:

La violencia es todos aquellos actos u omisiones que atentan en contra de la integridad física, psicológica, sexual y moral de cualquier persona. Toda acción violenta tiene la intención de causar daño y ejercer abuso del poder; puede provenir de personas o instituciones y realizarse de forma activa o pasiva. Estos actos de violencia son tangibles, como una violación, maltrato o golpes o bien, intangibles, es decir, que no se ven ni dejan huella física, pero que de igual manera lesionan a las personas en su vida emocional. También se considera violencia las acciones o actitudes negligentes que denotan falta de atención con calidad y oportunidad (p.11-12).

Serrano (2006), menciona que *“la violencia podría conceptualizarse como toda acción (u omisión) intencional que puede dañar o daña a terceros. Lo que quiera lograrse a través de la violencia (el control de la víctima, el placer, la libertad de una población dada, la defensa de valores que se creen amenazados, etc.) no altera su naturaleza dañina” (p.27).*

Para la Organización Mundial de la Salud OMS (2002), la violencia es: *“el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (p. 5)*

La definición comprende tanto la violencia interpersonal como el comportamiento suicida y los conflictos armados. Cubre también una amplia gama de actos que van más allá del acto físico para incluir las amenazas e intimidaciones. Además de la muerte y las lesiones, la definición abarca igualmente innumerables consecuencias del comportamiento violento, a menudo menos notorias, como los daños psíquicos, privaciones y deficiencias del desarrollo que comprometen el bienestar de los individuos, las familias y las comunidades.

De acuerdo con la OMS (2002), la violencia es un fenómeno sumamente complejo que hunde sus raíces en la interacción de muchos factores biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos; pues no existe un factor que explique por sí solo por qué una persona se comporta de manera violenta y otra no lo hace, ni por qué una comunidad se ve desgarrada por la violencia mientras otra comunidad vecina vive en paz.

Esto invita a conocer los factores que intentan explicar la violencia y de los cuales serán comentados en el siguiente tema.

1.1.1 Factores.

Las raíces de la violencia.

Al respecto, por intentar comprender la naturaleza multideterminada de la violencia, el Informe mundial sobre la violencia y la salud, de la OMS (2002), recurre a un “modelo ecológico” (Bronfenbremer). Dicho modelo, está todavía en fase de desarrollo y perfeccionamiento como instrumento conceptual. *“Su principal utilidad estriba en que ayuda a distinguir entre los innumerables factores que influyen en la violencia, al tiempo que proporciona un marco para comprender cómo interactúan”* (p.11)

El modelo permite analizar los factores que influyen en el comportamiento (o que aumentan el riesgo de cometer o padecer actos violentos) clasificándolos en cuatro niveles.

1.- En el primer nivel se identifican los factores biológicos y de la historia personal que influyen en el comportamiento de los individuos y aumentan sus probabilidades de convertirse en víctimas o perpetradores de actos violentos. Entre los factores que pueden medirse o rastrearse se encuentran las características demográficas (edad, educación, ingresos), los trastornos psíquicos o de personalidad, las toxicomanías y los antecedentes de comportamientos agresivos o de haber sufrido maltrato.

2.- En el segundo nivel se abordan las relaciones más cercanas, como las mantenidas con la familia, los amigos, las parejas y los compañeros, y se investiga cómo aumentan éstas el riesgo de sufrir o perpetrar actos violentos.

3.- En el tercer nivel se exploran los contextos comunitarios en los que se desarrollan las relaciones sociales, como las escuelas, los lugares de trabajo y el vecindario, y se intenta identificar las características de estos ámbitos que aumentan el riesgo de actos violentos.

4.- El cuarto nivel se interesa por los factores de carácter general relativos a la estructura de la sociedad que contribuyen a crear un clima en el que se alienta o se inhibe la violencia, como la posibilidad de conseguir armas y las normas sociales y culturales.

La diversidad de factores familiares, socioculturales, comunitarios y agentes externos interactuando con elementos internos y los de índole biológicos, crean una situación que beneficia el apareamiento de la violencia.

Existen también factores centrales básicos para la génesis de las conductas de riesgo, comprenden tres factores individuales y tres contextuales. De acuerdo a Castro (2007), son los siguientes:

Individuales.

1.- La edad.

2.- Las expectativas respecto de la escuela y de las calificaciones escolares.

3.- Conductas generales, tales como acciones inapropiadas.

Contextuales.

1.- Observar influencias antisociales.

2.- Influencias de los padres, particularmente sus estilos autoritarios, permisivos y/o violentos.

3.- La influencia del entorno en donde viven.

Todos ellos enmarcan una posible aparición y adopción de la violencia como parte de su vida cotidiana. Pudiendo ser factores influyentes en la violencia escolar, fenómeno del cual será abordado subsecuentemente.

De acuerdo a lo que reporta la OMS (2002), los factores de riesgo y protección relacionados con la violencia están presentes en todos los niveles del modelo, incluidos el contexto individual, interpersonal, escolar y el contexto social más amplio.

Entendiéndose como factores de riesgo aquellos que hacen que un individuo tenga más posibilidades de desarrollar problemas frente a la adversidad; no causan necesariamente en sí mismos dificultades.

Los factores de protección son aquellos que protegen al individuo y evitan que desarrolle problemas incluso en condiciones adversas. Es muy difícil desentrañar los factores causales específicos, ya que las variables que interactúan son múltiples. Sin embargo, los estudios de investigación por la OMS (2002), En su informe sobre la violencia y salud, que siguen el desarrollo infantil desde una edad temprana pueden identificar estos factores de riesgo y protección que aparecen en las cadenas de causalidad, ofreciendo así un conjunto de pruebas como base para el diseño de intervenciones.

La violencia puede ser expresada de diferentes maneras, para ello existen diversos tipos, que serán descritas a continuación.

1.1.2 Tipología.

La clasificación que propone la Organización Panamericana de la Salud PAHO (2003), divide la violencia en tres categorías generales, según las características de los que cometen el acto de violencia: la violencia auto-infligida, la violencia interpersonal y la violencia colectiva.

*“La **violencia auto-infligida** comprende el comportamiento suicida y las autolesiones”* (PAHO, 2003, p. 6). Siendo víctima y agresor la misma persona.

La **violencia interpersonal** se divide en dos subcategorías:

a) **Violencia familiar o de pareja:** esto es, la violencia que se produce sobre todo entre los miembros de la familia o de la pareja, y que por lo general, aunque no siempre, sucede en el hogar.

b) **Violencia comunitaria:** es la que se produce entre personas que no guardan parentesco y que pueden conocerse o no, y sucede por lo general fuera del hogar.

La **violencia colectiva** se subdivide en violencia social, violencia política y violencia económica.

- a) **Violencia social:** grupos grandes.
- b) **Violencia política:** guerra y otros conflictos.
- c) **Violencia económica:** intereses económicos.

Otros autores también describen la tipología de la violencia, que ha continuación serán referidos.

Serrano (2006), propone otra clasificación, más detallada de la tipología de la violencia, desmenuzándola en:

1.- **Tipo de conducta:** puede consistir desde una acción como insultar a alguien hasta desatender la obligación de proporcionar los cuidados necesarios a otro (negligencia).

2.- **Tipo de daño:** esta puede abarcar desde física, psicológica o emocional, sexual y económica.

- a) **Física:** comprende cualquier acercamiento cuerpo a cuerpo del agresor a la víctima, las cuales provocan lesiones físicas como: golpes, empujones, jalones, etc.
- b) **Psicológica o emocional:** principalmente consiste en acciones de carácter verbal, omisiones o actitudes que provocan daño emocional.
- c) **Sexual:** consta de cualquier acción para que el agresor obtenga estimulación o gratificación sexual.
- d) **Económica:** es el uso ilegal y no autorizado de los recursos económicos con propiedades de una persona. Quitarle algo de valor a alguien o no proporcionar dinero necesario para su sustento.

3.- **Tipo de contexto:** la violencia puede ocurrir en cualquier escenario donde hay interacción humana, no obstante una de las principales fuentes de violencia suelen ser la familia y las escuelas; lugares donde se da la formación de la persona.

Ante ello cabe que para la UNICEF (1999, en Castro 2007), menciona que es más probable que los niños sean asesinados, agredidos físicamente, raptados o sometidos a prácticas tradicionales perjudiciales, o sometidos a la violencia mental por miembros de su propia familia que por extraños.

4.- **Tipo de víctima:** al igual que el tipo de contexto, las víctimas pueden ir desde niños hasta personas de la tercera edad, dependiendo del contexto en el que se encuentren; así mismo, pueden ser hombres o mujeres los que la padezcan.

Sin embargo, este fenómeno será revisado o abordado con más detalle en el siguiente tema, centrándose ahora desde su sentido escolar “violencia escolar”, su contexto e impacto.

1.2 La violencia escolar (contexto).

“La violencia escolar es muy compleja y por lo mismo, su definición resulta difícil por la multiplicidad de manifestaciones y formas en que se presenta, considerando además el contexto social y cultural en que ocurre la violencia escolar”. Dubet, 1992 (en Figueroa, 2014 p.26).

Se empezará entonces, por indicar la violencia escolar a través del tiempo. Smith, Morita, Junger, Catalano y Slee, (en Olweus, 1999), describen que en los años 70, cuando se hablaba de la violencia en la escuela, se pensaba sobre todo en la violencia disciplinaria, en los internados autoritarios.

Posteriormente por los años 80, se hablaba de alumnos “difíciles”, de problemas sociales de desinterés escolar. Llegando a los años 90, éste tema ocupaba un lugar marginal; en las huelgas de los preparatorianos y la demanda de seguridad emergía en principio de los sindicatos de profesores, más que dentro de las reivindicaciones de los alumnos. En la época se trataba de un tema no claro, de seguridad, de un tema de derecho.

Actualmente se comienza a ver a la violencia escolar como una nueva dimensión de los escenarios escolares contemporáneos, así como, un problema que día a día va

acrecentándose y que hoy, por hoy, es ya considerada como un factor negativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la socialización de los alumnos (Cobo y Tello, 2008).

Considerando que la investigación sobre el tema empezó sus acercamientos en Europa, actualmente hay una importante producción en investigación internacional y se cuenta con valiosas aportaciones desde la teoría para la comprensión del fenómeno de la violencia escolar. En la región iberoamericana destacan, por ejemplo, los trabajos de Miriam Abramovay, en Brasil; los de Alfredo Furlán y Sylvia Ortega, en México; así como los de Rosario Ortega, en Nicaragua y España. En Noruega y el mundo anglosajón sobresalen los estudios de Dan Olweus -el iniciador de la investigación sobre el tema- y de Peter K. Smith en Inglaterra; en Asia destacan, entre otros, los trabajos de Johi y Morita y de Mitsuri Taki (Muñoz, 2008).

Por ejemplo hay algunos estudios en otros países que buscan explorar la violencia en las escuelas, como los realizados en Francia e Israel, que exploran la relación de la violencia escolar con la conducta delictiva Avilés, 2002; Soen, 2002, (en Muñoz, 2008), el tema se ha analizado más como una dimensión de la interacción entre los actores escolares, particularmente los alumnos, en el contexto cotidiano en los diversos espacios de la escuela.

En lo que respecta a México, estudios hechos en 20 secundarias de cinco entidades del país, reportan que las agresiones verbales y físicas se presentan de manera más evidente en escuelas de contextos marginales; dichos resultados fueron comentados a partir del informe del (INEE, en Muñoz 2008), en donde también se observó que en los pocos casos -dos- en donde se detectó la tendencia de los alumnos a formar o ser parte de pandillas, claramente el personal de la escuela señaló la presencia de estos grupos alrededor de la institución. Aguilera, Muñoz y Orozco (2007, en Muñoz 2008).

Considerándose el porcentaje de estudiantes mexicanos de secundaria que han sido agredidos físicamente dentro del 14% (Muñoz, 2008).

Otro estudio realizado en México, en un Pueblo del Distrito Federal, sobre violencia escolar entre compañeros de secundaria, reportó como resultados que en primer orden se situaba la agresión verbal, seguida de física indirecta y directa, amenazas e

intimidación y por último exclusión social. Ocurriendo tanto en hombres como en mujeres, fuera y dentro de la secundaria (Figueroa, 2014).

Se observó además, en este estudio que los testigos adolescentes o adultos casi no intervenían para detener la violencia. En donde Figueroa (2014), menciona que:

Para los varones, la violencia es parte de la cultura adolescente entre compañeros de secundaria, es física y directa, ya sea individualmente o en grupo, involucrando en ocasiones a los profesores. En las mujeres, la violencia es verbal, social, física y, mediante *ciberbullying*; se presenta en grupo, por rivalidad personal o polémica por los novios. A diferencia de sus compañeros, ellas cuentan con recursos personales y familiares para afrontar la violencia escolar (p. 6).

México ha comenzado a trabajar sobre este fenómeno, ya sea de manera diagnóstica, preventiva o de intervención. Cuenta con instituciones interesadas en el tema, capacitando a mayor gente para disminuir la violencia escolar y tratar de erradicarlo (Díaz, 2005, 2006).

El fenómeno de la violencia escolar ha crecido en los últimos 30 años, en el seno de la propia comunidad escolar; convirtiéndose así en escenarios de los disturbios, agresividad e intimidación. (Furlán, 2012).

Esta perspectiva identifica al concepto de violencia escolar con el de acoso escolar o con el término en inglés de *bullying*, que se acepta ampliamente en los estudios que se llevan a cabo en todo el mundo (Harris y Petrie, 2006). La distinción es importante porque esta última es más bien el enfoque que ha generado principalmente el conocimiento disponible sobre la violencia escolar.

Para Furlán (2012), la violencia en el ámbito escolar la designa a conductas extremadamente heterogéneas, como el robo, la agresión contra los maestros, las peleas entre alumnos, el desorden, la falta de atención, las relaciones con los padres, pese a que todas esas conductas son diferentes y provienen probablemente de lógicas diferentes. Por ejemplo para algunos decir “no” a un adulto puede resultar un acto de violencia dependiendo de la edad y la cultura, mientras que para otras personas, este mismo acto resulta un inicio de independencia e identidad.

En el caso específico de la violencia escolar, García (2011) señala que su concepto se refiere a la acción u omisión intencionadamente dañina ejercida entre miembros de la comunidad educativa y que se produce dentro de los espacios físicos que le son propios a ésta (instalaciones escolares), o bien en otros espacios directamente relacionados (alrededores de la escuela o lugares donde se desarrollan actividades extraescolares), concibiéndola entonces como manifestaciones de agresión vinculadas y referidas a la institución y los miembros que la conforman.

En este sentido, Furlán (2012), comenta que la violencia en la escuela designa a la vez conductas realmente violentas, robos, agresiones, injurias, amenazas y el sentimiento difuso pero omnipresente de afrontar todo un conjunto de dificultades, que concierne tanto a la vida escolar misma y a los problemas sociales que la amenazan. Efectivamente, también reconoce que la violencia escolar no es un fantasma, ni una invención, que la violencia designa a la vez, conductas de riesgo reales y una percepción de esos riesgos.

De esta manera, la violencia escolar adquiere dos caras que se encuentran implicadas: los propios hechos que se conciben como violentos y la percepción, las representaciones y las concepciones que los propios sujetos construyen de estos hechos.

Como consecuencia de la heterogeneidad de comportamientos asociados con la violencia escolar, hay la tendencia equívoca a considerar como violencias sociales comportamientos y conductas que se desarrollan fuera del espacio y del tiempo escolar. Así los comportamientos que conciernen a los alumnos, aunque se realicen fuera de la escuela y del tiempo escolar, son definidos como violencias escolares y no como violencias sociales. (Dubet 1998, en Guzmán 2011).

La violencia escolar no puede explicarse sólo a partir del cambio de conducta de los alumnos, sino que deben considerarse también, por una parte, los cambios y las mutaciones que ha tenido la escuela, pero, por la otra, debe considerarse también un cambio en la percepción acerca de la violencia y en la propia concepción de la violencia tanto de maestros, autoridades y hasta de los investigadores.

Ante esto Serrano (2006, en Figueroa, 2014), comenta que la violencia escolar entre personas puede existir de tres modalidades:

- Violencia del profesor hacia el alumno. Caracterizado más de modo verbal que físico. Puede ser representado por exceso de trabajo hacia el alumno, asignación de bajas calificaciones sin razón aparente, ignorarlo o no dejarlo participar, entre otros
- Violencia del alumno hacia el profesor. Se puede presentar por falta de reglas en el salón de clase y/o escuela, por ejemplo: mal comportamiento, indisciplina, faltas de respeto. Furlán y Spitzer (2002-2011)
- Violencia entre compañeros (*bullying*). Suele presentarse más de manera verbal y física, así mismo, la violencia física se presenta más en niños y la verbal en niñas. Furlán y Spitzer (2002-2011)

De acuerdo con lo comentado por El Defensor del Pueblo (2007), respecto a investigaciones realizadas en diferentes países, uno de cada diez alumnos recibe algún tipo de maltrato por parte de sus compañeros y se presenta con mayor frecuencia entre los nueve y catorce años.

Además es a partir del reconocimiento de la heterogeneidad de conductas que son consideradas actualmente como violencia escolar que Furlán (2012), distingue tres tipos que responden a lógicas distintas: 1) la violencia “natural” de la adolescencia; 2) la violencia social y 3) la violencia anti escolar.

- 1) Con respecto a la violencia “natural” de la adolescencia se refiere a un tipo de violencia que ha existido siempre y que ha estado presente en la vida escolar de todos los tiempos y de que los miembros de distintas generaciones han sido partícipes. Se trata de peleas entre compañeros y grupos, de las ofensas, injurias tanto entre alumnos como hacia los maestros, y de algunas prácticas ritualizadas como las de inicio de los cursos.

De acuerdo al análisis expuesto en Furlán (2012), comenta que esto provoca un choque cultural para los maestros, quienes no comprenden los códigos culturales y las formas de relación de estos jóvenes. De esta manera, los maestros perciben como violentas algunas conductas que quizás han existido siempre, o bien, califican como violentas algunas conductas, que tienen otro sentido para

ellos. Estas percepciones han llevado a que los márgenes de tolerancia se vayan cerrando y que no se pueda dar salida a un desfogue necesario.

2) La violencia social. Ésta viene de fuera y entra a la escuela, es decir, es una violencia social que invade la escuela y la desestabiliza, porque la enfrenta a problemas no escolares, como los de carácter psicológico y social, para los cuales la propia escuela no tiene respuesta o no sabe cómo enfrentar. Esta es la visión más recurrente para explicar la violencia escolar y la que resulta más cómoda para la escuela, ya que bajo dichos argumentos se evade la responsabilidad de la escuela y esta aparece como víctima. Para este autor, la violencia social proviene de tres mecanismos:

a) El agravamiento de las condiciones de vida de ciertos barrios populares, aumento del desempleo, la precarización de las condiciones de vida que afectan los procesos de control y de socialización. Estos mecanismos afectan sensiblemente a los grupos de inmigrantes, para quienes, además de dichas condiciones de precariedad, se agregan distancias culturales entre su país de origen y el mundo en que viven, lo cual desemboca en problemas identitarios. Ante todo esta problemática social, la escuela no puede permanecer ajena, así como también puede contenerla.

b) El proceso de masificación escolar es otro de los mecanismos que explica la entrada de violencia en la escuela y que tiene que ver como el acceso a la educación media superior de grupos sociales que antes estaban excluidos; empezando a borrarse las diferencias entre el mundo juvenil y el mundo escolar y con ello, los problemas que conlleva, es decir, desde este punto de vista de origen socio-económico, se trataría de la inducción de grupos juveniles más desfavorecidos en el espacio escolar que había sido ocupado tradicionalmente por las clases media y alta de la sociedad.

c) Relacionado con los mecanismos anteriores, la experiencia de exclusión de la que son objeto ciertos jóvenes afecta el sentido de la experiencia escolar, esto es, el sentido que los jóvenes le otorgan a los estudios, lo construyen desde un contexto de pocas oportunidades, de tal manera, que esperan poco de la escuela. Si bien se acepta que la violencia escolar, se presenta en todo tipo de escuelas y niveles educativos, tampoco puede negarse que es más

frecuente en aquellas escuelas que se ubican en barrios populares y conflictivos; sin embargo, Furlán (2012), insiste en que esta no es la única violencia que existe, sino que es tan solo una modalidad, pese a que es la visión más común que se tiene para explicarla.

- 3) La violencia anti escolar. Esta distingue un tipo de violencia que no sólo emana de la escuela, sino que genera la propia escuela. Se expresa por medio de conductas como la destrucción de material escolar, las agresiones e injurias contra los maestros y, en ocasiones, también por los padres de familia o por amigos de los alumnos.

La violencia anti escolar responde a la violencia que ejerce la propia escuela; esta violencia es la más traumatizante, ya que no se puede acusar a la sociedad, ni a ninguna otra instancia, sino el problema viene de dentro y por esto, es el tipo de violencia que los maestros se resisten a aceptar, en tanto que los responsabiliza. Aceptar la existencia de la violencia anti escolar implica aceptar que la escuela jerarquiza, selecciona y ordena a los alumnos y en consecuencia, produce ganadores y perdedores (Furlán, 2012, p.57).

Para comprender por qué ocurre la violencia escolar, la OMS (2002), recomienda un enfoque abierto y flexible, en lugar de un análisis causa-efecto.

Sin embargo, debido a que la violencia escolar ha estado inmersa en los planteles desde tiempos remotos, la sociedad la ve como parte del proceso de socialización dentro de la misma y se ha considerado como “natural” el ser agredido ya sea de manera verbal o física por un(a) compañero(a) del plantel.

Al respecto en lo que concierne a esta agresión, a esta forma de violencia entre compañeros; tema que con las nuevas connotaciones dan origen al término de acoso escolar “*bullying*” será revisado detalladamente en el siguiente capítulo en donde también se analizará su desarrollo y su diversidad, su dinámica y consecuencias.

1.3 Definición de violencia entre iguales, (*bullying*).

A finales del año 1960 y principios de 1970, se comenzó a estudiar el acoso escolar en Suecia, donde se originó un profundo interés por este fenómeno conductual de

violencia entre escolares, al que se le denominó “acoso escolar”. Dentro de esa época Daniel Olweus quien era un investigador escandinavo, empezó a usar en sus primeros estudios los términos agresor/víctima y chivo expiatorio.

Actualmente este término, el de “acoso escolar”, se modificó por el de “maltrato entre iguales”, “agresión entre iguales” o “violencia entre pares”.

El maltrato entre iguales o violencia entre pares, no es un fenómeno nuevo, ni exclusivo de la época en la que estamos viviendo; ésta ha existido a lo largo de la historia, sin embargo, la violencia entre escolares se ha llegado a considerar como algo “normal” y ha comenzado a formar parte de la socialización y aprendizaje dentro de las aulas, inclusive socialmente se percibe como parte de la escuela.

El acoso escolar se ha posicionado como un tema de gran interés por parte de teóricos provenientes de diversos países (Avilés, 2006; Castro, 2007; Cobo, 2008), entre otros.

Comenzando con el psicólogo Olweus (1993), Para quien *“el acoso escolar es una conducta de persecución física o psicológica, que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Situando a las víctimas en posiciones en las que difícilmente pueden salir por sus propios medios”* (p.16). Provocando en la víctima efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad, cuadros de depresión, dificultándose su integración en el medio escolar y en el desarrollo normal de los aprendizajes.

Otra de las definiciones es la que menciona Ortega (2005, en Díaz 2012), refiriéndose al *bullying* la cual es una palabra inglesa que ha sido aceptada mundialmente para referirse al acoso entre iguales (compañeros), violencia entre iguales, llamada también intimidación, acoso, maltrato, hostigamiento o victimización entre iguales, la cual describe como *“una forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades en la que uno de los protagonistas —persona, grupo, institución— adopta un rol dominante y obliga por la fuerza a que otro se ubique en un rol de sumisión, causándole con ello un daño que puede ser físico, psicológico, social o moral”* (p.3).

Violencia entre iguales (*bullying*) “palabra en idioma Inglés que a nivel mundial se ha convertido en un término popular, utilizado en países de habla hispana tanto en los medios académicos, como los de comunicación y cuya comprensión remite al acoso, intimidación y maltrato entre compañeros” (Figueroa, 2014 p.28).

En todos los casos el *bullying* se refiere al deseo consciente y deliberado de maltratar a una persona y colocarla en tensión. Esta intimidación muchas veces es vista como un abuso de poder sistemático y puede manifestarse de forma: verbal, física, psicológica, relacional, material, sexual, y el más reciente *cyberbullying* (envío o publicación de material dañino, a través de Tecnologías de la Información y Comunicación) (Hayden y Blaya 2002, en Díaz 2012).

Por su parte, (Hirigoyen 1999, en Gómez 2013), menciona que existen varios términos que de alguna manera tratan de dar cuenta de estos abusos en el aula, pudiendo mencionar los siguientes:

- a) *Harassment*: traducido como hostigamiento, que significa “ataque repetidos e inapropiados de una persona u otra para atormentarla, minarla, frustrarla y provocarla; *ljime*, el término se utiliza para identificar principalmente a las novatadas y las humillaciones que sufren los niños en la escuela japonesa”. (Hirigoyen 2001, en Gómez 2007, p.40).
- b) Del inglés, *bully*. (González, 2009). “significa matón o agresor. En este sentido se trataría de conductas que tienen que ver con la intimidación, tiranización, aislamiento, amenaza, insultos, sobre una víctima o víctimas señaladas” (p.74)

Los *bullies*, son los matones o agresores. (González, 2009). Cuando es en plural.

Otras connotaciones en países de América Latina como Colombia, Argentina, Venezuela, a los agresores se les denomina “matones” y al *bullying*, le llaman “matonería” y “matonaje” (Lecanelier, 2007 en Figueroa 2014). En Chile, “le llaman ‘el casero o el mamón’ a las víctimas frecuentes de la agresión y en lengua Portuguesa, al *bullying* se le conoce como *maus-tratos entre os pares*” (Villalta, Saavedra y Muñoz, 2007 en Figueroa 2014, p.33).

En México, comúnmente en la escuela se les llama “agresivos, peleoneros o broncados, a quienes ejercen violencia contra sus compañeros, y como en otros

países de habla hispana los investigadores, los profesores, los medios de comunicación, los estudiantes y sus padres han popularizado el término 'bullying'. (Guerin y Hennesy, 2002 en Figueroa, 2014, p. 33).

De acuerdo a (Figueroa, 2014) no es recomendable el uso de anglicismos, pero debido a que el término *bullying* penetró fuertemente mediante los medios, esto hace difícil para la sociedad su eliminación. *“(Reforma, 2007, 4 de septiembre; Reforma, 2009, 4 de marzo; Reforma, 2010, 21 de junio; Reforma, 15 de agosto, 2010; Reforma, 2012, 13 de junio; 2012; El Universal, 2012, 17 de septiembre; Reforma, 2012, 22 de octubre)”* (p.33)

Así, el *bullying* es el término que se emplea para aludir a los actos negativos de acoso o maltrato escolar. Cerezo (2009) hace referencia a este fenómeno como: *“Una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación y, lo que quizá le imprime el carácter más dramático, la incapacidad de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento”* (p.48)

Por lo tanto *“bullying”* se define como *“la intimidación, abuso, maltrato físico y/o psicológico que un niño o grupo de niños ejerce sobre otro u otros. Incluye una serie de acciones negativas de distinta índole, como bromas, burlas, golpes, exclusión, conductas de abuso con connotaciones sexuales y desde luego agresiones físicas”* (Gómez, 2013, p. 845).

El *bullying* trata de un acoso sistemático, que se produce reiteradamente en el tiempo por parte de uno o varios acosadores a una o varias víctimas; tiene lugar ante un grupo que o bien permanece como espectador silencioso o participa activamente acosando en mayor o menor grado y, en general, no existe una disputa previa entre acosadores y acosados (Barri, 2006).

Refiere a todas las formas de actitudes agresivas, intencionadas y repetidas.

Por lo tanto para que pueda hablarse de acoso entre escolares de acuerdo a (Serrano e Iborra, 2005 en Defensor del pueblo 2007), deben cumplirse los siguientes criterios:

En concreto, que la víctima se sienta intimidada, que se sienta excluida, que perciba al agresor como más fuerte, que las agresiones vayan aumentando en intensidad, y que preferentemente tengan lugar en el ámbito privado. La manera en que se diferencia entre éste y el maltrato ocasional es, como en la mayor parte de los trabajos, la frecuencia o reiteración con que tienen lugar las diversas conductas de maltrato hacia una determinada víctima (p. 40-41).

1.4 Tipos de acoso escolar.

Los estudios de Magendzo, Toledo, y Rosenfeld (2004), muestran que mientras que los **hombres** generalmente utilizan métodos más **directos** de intimidación, las **mujeres** comúnmente desarrollan estrategias más **indirectas** y sutiles, como por ejemplo: crear rumores, historias injuriosas o imponen el aislamiento social a su víctima. Además, estos autores señalan que los hombres presentan una mayor propensión a participar en situaciones de intimidación en comparación con las mujeres.

En términos generales, se ha tendido a clasificar la violencia entre pares en: acciones físicas, verbales y psicológicas. Sin embargo aún se ha esclarecido en más rubros de clasificación, de acuerdo a (Serrano, 2006; Magendzo, 2004, 2009), siendo éstos los siguientes:

1.4.1 Físico. La intimidación adquiere la forma física cuando se trata de golpes, empujones, patadas, vandalismo, etc.

1.4.2 Verbal. La intimidación verbal, y por ello no menos violenta, se refiere a los insultos, las amenazas, las burlas, los sobrenombres, los rumores, las mentiras, el chantaje, etc.

1.4.3 Psicológico. La intimidación psicológica, tal vez más sutil pero no menos efectiva, refiere a la exclusión, el aislamiento, la indiferencia, el rechazo al otro, entre otras acciones.

1.4.4 Social. La exclusión es tanto una forma de intimidación como una consecuencia de ella. Esto, porque los jóvenes evitan las interacciones con el fin de disminuir su exposición a los actos violentos.

1.4.5 Sexual. Consta de cualquier acción para que el agresor obtenga estimulación o gratificación sexual.

Estos tipos de acoso se pueden presentar por separado o de manera conjunta, de forma que un alumno puede llegar a ser acosado de forma física, verbal, psicológica y social.

El informe del INEE (en Muñoz, 2008) de su investigación: “Violencia escolar en México y en otros países”, que contiene resultados de dos acercamientos, uno denominado de gran escala y otro de pequeña. Incorpora a esa información lecturas sobre la manifestación de la violencia en combinación con datos de la propia escuela, de la familia y del contexto de los planteles, con base en información que proporcionaron los mismos actores.

Los resultados del acercamiento de gran escala que ofrece el INEE, en el mismo informe de Muñoz (2008) *“son generalizables al sistema educativo mexicano así como a los estratos o modalidades principales en que se divide el servicio educativo que para el caso de secundarias, se trata de escuelas generales, técnicas, a distancia o telesecundarias y particulares”* (p.198).

El INEE también encuentra que son los alumnos de escuelas particulares, en el caso de la secundaria, quienes aceptan en mayor medida que las otras modalidades haber participado en actos de violencia en el acercamiento de gran escala.

Con respecto al acercamiento de pequeña escala que se reporta en el mismo informe del INEE, hecho en 20 secundarias de cinco entidades del país ofrece datos que vinculan el contexto propio de la escuela; siendo las agresiones verbales y físicas las que se presentan de manera más evidente en escuelas de contextos marginales (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007 en Muñoz 2008).

Ante esto también implicaría sumarse el conocimiento de las características y modalidades del fenómeno “acoso escolar”, para lo cual será detallado en el tema siguiente.

1.5 Características y modalidades del acoso escolar.

Al enfocarnos dentro del tema de las características y modalidades del acoso escolar, es importante destacar que puede alcanzar a otras personas (profesores), instalaciones, mobiliario, instituciones, alumnos etc., además de que se trata en realidad de patrones de conducta recurrentes.

Para Castro (2007), las características del acoso escolar son las siguientes:

- **Debe de existir una víctima atacada por un compañero o grupo:** esto dependerá del tipo de agresor con el que se enfrente la víctima, por lo regular el agresor activo realizará las provocaciones él mismo y buscará soporte por medio de compañeros que pasarán a ser agresores pasivos. Así mismo el agresor social indirecto será aquel que de órdenes a los demás para que lleven a cabo las agresiones, él es solo el líder del grupo pero no realiza las intimidaciones por sí mismo.
- **Debe de existir una desigualdad de poder entre el más fuerte y el más débil:** la víctima se encuentra indefensa. Muchas veces, esta diferencia de fuerza se ve reforzada por la apariencia física; las víctimas en este sentido suelen ser más delgadas, bajas de tamaño y débiles a comparación de su agresor o agresores, o pueden presentar alguna discapacidad, como el uso de anteojos, algún aparato especial que ellos requieran, inclusive la facilidad de aprendizaje que presenten.
- **Se busca la exclusión de la víctima:** no se le permite acceder a grupos sociales y se espera que poco a poco vaya apartándose de sus grupos dentro de la escuela o simplemente se lo prohíben.
- **El objetivo suele ser un solo alumno o varios, siempre a personas concretas, nunca al grupo junto:** precisamente, para esto se busca la exclusión de sus grupos.
- **Supone la persecución sin causa aparente:** no existe una causa razonable para la victimización.
- **El maltrato psicológico siempre está presente** aunado a alguna(s) de las otras formas de maltrato (físico, sexual, y/o social) con diferente grado.

- **La continuidad en el tiempo y la focalización de la víctima** prueba que no es un comportamiento casual o aislado y provoca un dolor en la víctima, no solo en el momento del ataque, sino de forma consentida, ya que crea la expectativa en la víctima de poder ser blanco de futuros ataques. (Avilés, 2006, en Castro, 2007).

De acuerdo a la investigación realizada por (Martínez y Gras, 2007) en su artículo “La conducta antisocial percibida por adolescentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria: frecuencia, contexto y atribución causal” establece algunas diferencias especialmente en relación con la edad y el género.

La diferencia entre agresiones con respecto a la edad, de acuerdo a lo encontrado por Loeber y Stouthamer-Loeber (1998, en Martínez y Gras 2007), enmarca que también existen “agresiones” directas en etapas infantiles y otras manifestaciones de conductas agresivas más variada, indirecta y sofisticada a partir de la adolescencia; el rol de agresores en los de más edad y víctimas en los más jóvenes; y la mayor cantidad de conductas agresivas entre los adolescentes más jóvenes, especialmente de género masculino, que entre los de más edad (Olweus,1993; Perry, Kusel y Perry,1998, en Martínez y Gras 2007).

Referente al género, lo expuesto por Galen y Underwood (1997, en Martínez y Gras 2007), se refiera a la agresión “abierta” más frecuente en chicos, frente a la “encubierta” características de las chicas. También los chicos han iniciado y han sufrido más que las chicas.

Las conductas de acoso, se representan globalmente en los siguientes contextos: instituto y alrededores (44,75%), lugares de ocio al aire libre (20,11%), lugares de ocio cerrados (14,04%), lugares de práctica deportiva (8,04%), casa de amigos/as (7,33%) y casa propia (5,73%). Dentro de este análisis cabe mencionar que en las zonas de practicar deportes “se critica a los profesores” y en las zonas de ocio al aire libre los jóvenes ven “forzar o intentar relaciones sexuales”, mientras que en los locales de ocio se “quitan cosas y dinero”. (Martínez y Gras, 2007).

En definitiva, existen matices interesantes cuando vemos cómo se relacionan contextos.

En México, en un estudio realizado por Mejía (2007, 2008), en dos escuelas secundarias, al sur del Distrito Federal, ambas en turnos matutino y vespertino, se observó que las prácticas derivan en agresiones relacionales y violencias físicas, en las cuales se establecieron seis “razones” que las propias chicas de secundaria – adolescentes entre los 12 y los 15 años de edad-esgrimen como válidas para pelear entre ellas, tales como: el prestigio, la rivalidad y la atención de los chicos, logro de su identificación femenina, independencia, cólera reprimida y lealtad a sus amigas.

También otros autores como Oñate y Piñuel (2007), presentan las 8 modalidades más frecuentes de acoso y violencia escolar, siendo éstas de acuerdo a su frecuencia las siguientes:

-Bloqueo social: 29,30% acciones que buscan bloquear socialmente al niño. De todas las modalidades es la más difícil de combatir en la medida que es una actuación muy frecuentemente invisible y que no deja huella

-Hostigamiento: 20,90% conductas que consisten en acciones de hostigamiento y acoso psicológico que manifiestan desprecio y falta de respeto y de consideración por la dignidad del niño.

-Manipulación: 19,90% conductas que pretenden distorsionar la imagen social del niño y “envenenar” a otros contra él. Con ellas se trata de presentar una imagen negativa, distorsionada y cargada negativamente del niño.

-Coacciones: 17,40% conductas que pretenden que el niño realice acciones contra su voluntad. Mediante estas conductas quienes acosan al niño pretenden ejercer un dominio y un sometimiento total de su voluntad. La puntuación en este factor debe encender la alerta del evaluador respecto a la posible existencia de estas conductas, que además suelen ser vivenciadas de un modo culposo por el niño.

-Social: 16,00% conductas que buscan excluir de la participación al niño acosado. El “tú no”, es el centro de estas conductas con las que el grupo que acosa segrega socialmente al niño.

-Intimidación: 14,20% conductas que persiguen atemorizar, amedrentar, limitar o consumir emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria.

-Agresiones: 13,00% conductas directas de agresión ya sea física o psicológica.

-Amenazas: 9,10% conductas que buscan atemorizar mediante las amenazas contra la integridad física del niño o de su familia o mediante la extorsión.

El acoso escolar por lo consiguiente comprende una gama muy diversa de conductas que se pueden clasificar en tres categorías: el acoso físico, el verbal y el relacional.

El primero de esta categoría diríamos que es el más representativo cuando uno escucha la palabra acoso o violencia, son golpes, empujones, mientras que el segundo se describe mas como las amenazas verbales, los insultos, las burlas especialmente crueles acerca de la ropa, aspecto físico, de la raza, origen étnico, de algún defecto o anomalía visible o de alguna rareza del habla o de la conducta y que tienen como objetivo ser hirientes y ofensivas y por ultima la tercera, el destierro de quien no encaja en nuestras pautas, la exclusión, discriminación. (Voor, 2000; Solberg & Olweus, 2003 en Díaz, 2012, p.4).

Profundizar en el *bullying*, permite la posibilidad de contar con más información sobre los participantes en esta dinámica de violencia: el agresor, la víctima y el espectador.

1.6 Triada: agresor, víctima, espectador.

Dentro de una situación de maltrato se pueden diferenciar tres tipos de participantes: los agresores, las víctimas y los espectadores.

De acuerdo con investigaciones realizadas por (Ortega y Mora-Merchán 2000, Díaz-Aguado 2004 y Avilés 2006, en Montañés, Bartolomé, Parra y Montañés, 2009), *“las víctimas son aquellas personas que sufren las agresiones en la situación de acoso. Para las víctimas, las causas que originan el maltrato radican en que los agresores quieren molestar sin otra razón aparente, y en su propia debilidad en comparación con los agresores. Por el contrario, para los espectadores, la mayoría de las agresiones están justificadas por la provocación de las víctimas”*. (p. 7).

Para (Sierra, 2010), *“se dan ciertas características en las relaciones entre los participantes, se dan ciertas reglas específicas que se crean para sus juegos y sus relaciones con los demás compañeros, vivencian a su manera las situaciones de*

conflicto, y se observa cómo interiorizan los valores que la sociedad les ofrece y cómo interiorizan y trasladan los valores que la sociedad les presenta". (p.17).

A partir de esta base, se realiza una descripción de las características típicas tanto de las víctimas, como de los agresores y espectadores, para que así mismo se puedan proponer estrategias de intervención y alternativas de solución a la problemática de la violencia en las instituciones educativas.

1.6.1 Agresor.

El perfil del agresor radica en las siguientes características. (ver figura 1).

• Perfil psicológico.	<ul style="list-style-type: none">• Necesidad de dominar y ejercer el poder.• Faltas de respeto.• No controla su ira.• Impulsivo e impaciente.• Exceso de confianza en sí mismo y baja autoestima.• Dificultad para relacionarse.• Interpreta como ataque conductas insignificantes (miradas, gestos, sonrisa, etc.).• Insensible al sufrimiento de los demás.• Se excusa con facilidad.• Culpa a los demás. No muestra sentimientos de culpa.• Minimiza sus actos.• Generalmente justifica sus agresiones como una broma o un juego.
• Conducta social.	<ul style="list-style-type: none">• Agresivo en sus relaciones.• Se enoja si no se cumplen sus deseos.• Insulta, humilla y ridiculiza en público.• Rompe y esconde materiales.• Baja empatía con las víctimas.• Necesita dominar a los demás.• Puede mostrarse simpático o molestar a los docentes. Pero nunca de forma tan cruel como con sus compañeros.

Figura 1.

Perfil del agresor (Castro, 2007).

1.6.2 Víctima.

El perfil de la víctima radica en las siguientes características. (ver figura 2).

• Perfil psicológico.	<ul style="list-style-type: none">• Inseguros y ansiosos.• Temerosos.• Baja autoestima.• Tímido y callado.• Se percibe poco hábil socialmente.• No responde a las agresiones.• Se siente incapaz para defenderse.• Evita pedir ayuda.• Disimula y oculta su sufrimiento.
• Conducta social.	<ul style="list-style-type: none">• Realiza actividades individuales y solitarias.• Se le ve frecuentemente aislado.• Busca la cercanía de los adultos.• Le faltan materiales con frecuencia.• Baja competencia social.• Es considerado débil por sus compañeros.• Es inhibido.• Sumiso y pasivo• Dependiente y apegado al hogar.• Cambios de humor repentinos.• Irritabilidad y explosiones de enojo.

Figura 2.

Perfil de la víctima (Avilés, 2006).

1.6.3 Espectador.

El perfil del espectador radica en las siguientes características. (ver figura 3).

• Perfil psicológico.	<ul style="list-style-type: none">• Temerosos y sumisos.• Indecisos.• Baja autoestima.• Pasivos.• Egoístas e individualistas.• Baja capacidad de empatía.• Se percibe con carencias en sus habilidades.• Evita involucrarse.• Creencias falsas.
• Conducta social.	<ul style="list-style-type: none">• Decide no tomar partido.• Decide ver lo que pasa, en vez de hacer algo.• Actores esenciales.• Prefiere no actuar. Se limitan a no hacer nada.• Actitud indiferente ante las injusticias.• Piensa que intervenir empeora las cosas.• Sentimiento de no ser “su problema”.• Preferencia por conductas que le faciliten una integración con el resto.• Son quienes conocen la situación muy bien.• Cuando hay acuerdo entre ellos, confirman “quien pega” y “a quien le pegan”, difícilmente están equivocados.

Figura 3.

Perfil del espectador (Montañés, Bartolomé, Parra y Montañés, 2009).

En resumen, “en el acoso escolar intervienen tres agentes: agresores, víctimas y observadores, la tríada que reproduce el círculo de la violencia, y donde los roles pueden ser intercambiables en diferentes contextos” OMS (2006, en Figueroa, 2014 p.39). Veamos ahora, como se desarrolla la dinámica del acoso escolar (*bullying*).

1.7 Dinámica del acoso escolar (*bullying*).

Según lo planteado por Olweus (1999), un estudiante no se transforma en víctima por poseer características físicas peculiares, tales como presentar sobrepeso, usar anteojos, vestirse diferente, hablar dialectos, sino que se torna víctima porque

carece de habilidades sociales, es poco asertivo y raramente logra defenderse a sí mismo.

De acuerdo a este planteamiento, las características físicas no son una causa que expliquen por qué una persona está siendo intimidada. No obstante, es importante señalar que, una vez que una víctima ha sido elegida, cualquier característica puede ser utilizada para hacer operar la intimidación.

Otros autores Magendzo et al. (2004), plantean que presentar una discapacidad física o una necesidad educativa especial puede ser factor causal para que un estudiante sea intimidado. De este modo, niños con necesidades educativas especiales presentan dos a tres veces más riesgos de ser intimidados o de participar intimidando a otros.

Características como la tartamudez y la torpeza pueden convertir a un estudiante en víctima de intimidación. Además, los estudiantes pueden llegar a ser intimidados por sus características étnicas como por su orientación sexual (Magendzo, et al., 2004).

Con base en lo anterior y lo polémico que refiere el hablar de las causas del acoso escolar, parece necesario comentar de la dinámica de los roles en la participación de este maltrato, ya que es evidente que forman parte circunstancial de algunas de sus explicaciones.

Ante esto comentan Magendzo et al. (2004), que, por lo general, los intimidadores eligen a sus víctimas entre jóvenes de su misma edad o menores que ellos. Diversos estudios muestran que en los últimos años de la enseñanza básica (cuando los estudiantes tienen cerca de doce años) se produce un incremento considerable en el porcentaje de estudiantes que son intimidados.

Además también señalan que la intimidación directa (molestar, bromear, amenazar, golpear, robar) se incrementa en los primeros años de la escuela básica, tiene su más alta incidencia en los últimos años de este nivel y decrece durante la enseñanza media. La manifestación verbal o indirecta se mantiene constante en el tiempo o eventualmente tiende a aumentar.

Los resultados indican que los adolescentes manejan una cantidad importante de conductas violentas y que participan principalmente en el instituto y sus alrededores,

y que tienen que ver especialmente con incumplimiento de la normativa y prácticas escolares (Martínez, 2007).

En lo que respecta a México, la OMS (2006), comenta dentro de los contextos el fenómeno de violencia escolar, como:

Contexto individual.

Los niños y niñas agresivos son impulsivos, tienen poco autocontrol y poca resistencia a la frustración.

Contextos interpersonales.

Al mismo tiempo, la violencia debe tomarse en cuenta en el contexto de las relaciones interpersonales. Por ejemplo, los amigos pueden ser tanto un factor de riesgo como de protección para ser victimizado, dependiendo en la calidad de la amistad. Esencialmente, la naturaleza de las relaciones familiares desempeña un papel crítico en el desarrollo de las relaciones entre iguales en el colegio e indica que hay tres factores familiares relacionados con el riesgo de involucrarse en la violencia escolar:

- 1.- Ausencia de afecto y calor emocional entre padres y madres, y en general, en el grupo familiar que se pone de manifiesto en los primeros años de vida escolar.
- 2.- Existencia y uso de violencia física o psicológica en el grupo familiar; vivir en un ambiente familiar en el que la violencia es habitual.
- 3.- Ausencia de normas, directrices y controles razonables de parte de los adultos sobre conducta, actitud y actividades de los niños.

También lo reportado por la OMS (2006), quien ha descubierto que los niños inseguros son más propensos a involucrarse en problemas de acosador/víctima. La alta probabilidad de que los niños de familias en los que ocurren abusos (entre los padres así como de los padres a los hijos) sean propensos a repetir los mismos patrones de inseguridad en las relaciones con sus iguales.

Por ejemplo, para Tresgallo (2008) en su artículo “violencia escolar” afirma que los investigadores consideran que hay varios factores determinantes en la génesis y el desarrollo de la reacción violenta de los alumnos; estos son:

- **La actitud emotiva de los padres o personas encargadas de su cuidado y/o educación.** Se refiere a la falta de expresión en los sentimientos de los padres, la falta de tacto, así como, a las conductas negativas que los encargados de los niños muestren.
- **El grado de permisividad de los padres ante una conducta agresiva del niño.** Esto tiene que ver con los modelos de crianza que cada familia adopta, el modelo permisivo carece de reglas límites ante sus hijos, el estilo autoritario no importa lo que los demás opinan, siempre se hará lo que el jefe de familia ordene y se adoptará la manera que él quiera; por lo regular en este estilo de crianza prevalece la violencia y se ejerce de manera indistinta con los miembros de la familia; por último el estilo negligente, este es aquel que a los padres de familia no les importa mucho lo que sus hijos sientan o piensen, como su nombre lo dice, les es indiferente.
- **Métodos de afirmación de la autoridad.** Los mismos encargados de los alumnos pueden ejercer violencia (física, emocional, monetaria, como la extorsión) para lograr la atención de los mismos o para ejercer su autoridad sobre ellos.
- **Poca o nula supervisión de las actividades llevadas a cabo fuera o dentro de la escuela, en horas de ocio.** Si bien sabemos, que cada vez más se incorporan al ámbito laboral ambos padres, haciendo que los abuelos o familiares del adolescente los cuiden, aunque dependiendo de la edad, los alumnos también pueden cuidar de sí mismo. Este factor ocasiona que los alumnos permanezcan más tiempo solos y ocupen su tiempo en cuestiones que dañen a terceros o así mismos sin que los padres lo sepan.

El “Informe Monbuso” (1994, en Tresgallo 2008), indica que el 50.6% de los padres no saben que sus hijos son víctimas del *bullying* y que se enteran por las víctimas y no por el centro escolar 67.4%.

- **Relaciones de pareja. Familia disfuncional o problemas constantes dentro del hogar.** Los constantes problemas dentro de la familia hacen que los niños aprendan comportamientos que sus progenitores o familiares en general les realizan a ellos o entre sí. Así mismo, sin olvidar que la familia es el primer núcleo y que influye directamente en el comportamiento de los alumnos.
- **El uso que se hace de la televisión.** Depende del tipo de programas que se ven dentro del hogar o tiempo excesivo del mismo. Con ello aunado el avance tecnológico que día con día crece y que influye de manera significativa en ellos.

En una investigación realizada por Carmona (2009), acerca del maltrato e intimidación entre estudiantes de escuelas públicas en la Ciudad de México. se menciona que:

Tanto la extrema tolerancia de las familias, como el bombardeo de información que de manera anárquica reciben los niños y adolescentes a diario, ha provocado que en las últimas décadas se desarrolle en ellos la extraña convicción de que todo se puede hacer y que nada tiene consecuencias; que vivimos en una sociedad donde cualquiera puede salirse con la suya y nadie está dispuesto a reconocer los derechos de los demás, de la misma manera en que reivindica sus propios deseos, y, por último estamos ante una generación de jóvenes entre los cuales la violencia se ha convertido en un discurso rutinario, cotidiano, que se renueva todos los días por los medios de comunicación, tanto en las series y películas de entretenimiento como en los espacios comunicativos. En este escenario, tal parece que los niños y jóvenes están creciendo en una sociedad en la que ser exitoso significa ser agresivo, salirse con la suya, desordenar, etc., haciendo todo lo posible para que nadie los llame a cuentas, para que hagan lo que hagan no haya consecuencias de sus actos. (p.16).

Ante lo cual, comentan Hsieh y Kirk (2003, en Martínez 2007), que las causas en general, son diversas y las diferentes corrientes pueden agruparse entorno a los polos social (en el que la importancia recae en el entorno) e individual (en el que la importancia recae en la persona). Probablemente la explicación se encuentre en la interacción entre aspectos.

De tal manera que los problemas de conflictividad escolar están condicionados por la situación social, por los valores socio culturales del entorno y por las relaciones sociales entre individuos (Bronfrenbrenner y Morris, 1997).

Otra explicación atribuible a las causas de las conductas de acoso escolar, de acuerdo a Martínez y Gras (2007), es la explicación de una atribución causal, que da origen a dos tipos de causas más generales: internas y externas. Los resultados ponen claramente en evidencia que los adolescentes consideran que se deben principalmente a causas internas (62% frente a 48%).

Las causas internas predominan sobre las causas externas. Ambas causas se encuentran bastante equilibradas “insultos”, “malos modales”, “beber” y “uso de otras drogas” y en aquellas más directamente relacionadas con las prácticas escolares “no hacer los deberes, llegar tarde o ausentarse sin justificación del instituto”.

En una visión global de acuerdo a la investigación realizada por Martínez y Gras (2007), las causas que atribuye al acoso escolar son: hacerlo les produce satisfacción (19,83%), no saben controlarse (19,75%), imitación y presión de los amigos (18,9%), falta de sentimientos y conciencia (15,85%), influencia de los medios de comunicación (7,59%), los suelen ver en su casa (7,42%), son así desde que nacen (6,55%) y se lo han enseñado en la escuela (4,1%).

Los esfuerzos por explicar esta problemática no han sido pocos. A continuación presentaré solo algunas de las teorías que parecen más relevantes.

1.7.1 Teoría basada en el poder.

Pikas (2002), señala que la intimidación se vincula con situaciones en que el poder entre los jóvenes se encuentra desigualmente distribuido. Este se ejerce por parte de un grupo que tiene fuerza y poder contra otro grupo o persona que está en una situación de fuerza inferior. En esta situación, es difícil que la víctima de la intimidación pueda defenderse.

A partir de lo anterior, es posible señalar que: existe intimidación cuando un miembro del grupo recibe más ofensas que los demás y/o es reiteradamente excluido del grupo. En este sentido, la intimidación define dos posiciones desiguales y complementarias. Una violenta y fuerte, la otra sumisa y débil, una de victimario y la otra de víctima.

En la figura 4 se ejemplifica dicha forma y conceptualización.

	conflictos simétricos= partes iguales en fuerza	conflictos asimétricos= partes desiguales en fuerza
Dinámica de individuos	Duelos, peleas a golpes entre estudiantes conflicto común 1	Una persona hostiga a una víctima intimidación individual 2
Dinámica de Grupo	Se enfrentan grupos pandillas de igual fuerza 3	o Violencia de un grupo (física o psicológica) Dirigida contra una persona Intimidación grupal 4

Figura 4.

Intimidación, posición desigual y complementaria. (Pikas, 1998).

Se ha señalado que los intimidadores presentan un intenso deseo de dominar a otros. Por ello, el deseo de sentirse poderoso y popular frente a los demás se constituye en una de las razones fundamentales que explicaría la existencia de comportamientos intimidatorios entre estudiantes. (Magendzo et al., 2004).

En este marco, se entiende que el poder es parte de toda relación social y ubica a los individuos según su posibilidad de acceder a ciertos recursos o beneficios, no obstante, dicho acceso no es gratuito, siendo que el status se logra como resultado de una serie de intercambios individuales, luchas o juegos competitivos. De esta competencia, existen aquellos individuos que logran dominar y acceder favorablemente a los recursos, mientras que otros no pueden hacerlo.

De acuerdo a Magendzo et al. (2004), la intimidación se constituye en una estrategia que utilizan algunos individuos para interactuar en un grupo con el fin de acceder al poder y, por consiguiente, lograr el control de ciertos recursos o beneficios según esto, durante la fase inicial de conformación de un grupo es posible encontrar mayores índices de manifestaciones agresivas y de intimidación, las cuales disminuirían una vez establecidas las relaciones de jerarquía y dominación al interior del grupo.

1.7.2 Teoría del aprendizaje social.

Autores como Magendzo et al. (2004), argumentan que la intimidación es un comportamiento socialmente aprendido más que un deseo de dominar a otros. En este sentido, el foco de atención se sitúa en el aprendizaje que los niños tienen en su contexto familiar y su relación con futuros patrones de comportamientos agresivos.

Bajo esta perspectiva, se han descrito algunos factores familiares que predisponen el desarrollo de conductas intimidatorias por parte de los niños. Entre ellos se señala:

- Una actitud emocional negativa por parte de los padres o de los que están a cargo del niño o niña, caracterizado por una escasa contención e involucramiento respecto a las necesidades afectivas de éstos.
- La inexistencia de límites claros en relación a la agresión debido a una actitud tolerante y permisiva de la misma.
- Un estilo de crianza fundado en el poder, donde se utilizan métodos de castigo que implican maltrato físico y emocional. Debido a esto, muchos estudios concuerdan en que los intimidadores en la escuela son usualmente víctimas de violencia en sus hogares. (Magendzo et al., 2004).

Otras de las interesantes contribuciones para la comprensión del fenómeno, es la de Ortega (1998a, en Del Rey y Ortega, 2007), cuando explica las dos leyes que mantienen el maltrato entre escolares: **la ley del silencio y la ley del dominio-**

sumisión. Según Ortega, *“estas dos leyes son las que posibilitan que el bullying se mantenga. Por un lado, las personas implicadas, directa o indirectamente, tienen a mantener en silencio lo que está sucediendo, lo que dificulta que deje de ocurrir; y, por otro, las personas implicadas directamente mantienen un vínculo por el cual uno aprende a dominar y otro, a ser sumiso a esta dominación”* (p.79)

Al momento de ser intimidada, se generan en la víctima una serie de emociones muchas veces entre mezcladas. Entre dichas emociones, se evidencia la rabia, el miedo, la impotencia y la pena, las que, a largo plazo, dan origen a sentimientos de tristeza, impotencia, inseguridad, temor, indefensión y soledad (Magendzo et al., 2004).

Con respecto a los efectos del acoso escolar, se reconocen repercusiones, tanto para la víctima como para los agresores que desarrollan comportamientos intimidatorios hacia sus compañeros(as) durante su vida escolar. Tema que será abordado a continuación.

1.8 Consecuencias del acoso escolar (*bullying*).

Los saldos del *bullying* son muchos y de distinta índole, algunos son rápidamente identificables, pero otros dejan secuelas graves, lo que se traduce en acciones traumáticas para las víctimas pues, como lo señala Hirigoyen (1999, en Gómez, 2013) *“cuando las víctimas no consiguen desembarazarse del dominio, su vida puede quedar detenida en el trauma: su vitalidad se embota, su alegría de vivir desaparece y las iniciativas personales se vuelven imposibles”* p. 861.

Los reportes, sobre el daño que provoca el *bullying* y buena parte de la literatura se ha ocupado de dar cuenta de los maltratos, traumas e incluso suicidios que se han registrado, mostrando que sólo se mira la punta del *iceberg* Ricou (2005, en Gómez, 2013). *“la mayor parte del fenómeno a que nos estamos refiriendo no es visible y tiene dimensiones mucho mayores de las que se ven. Desafortunadamente, nos enteramos del bullying hasta que ya el daño es muy grave.”* (Gracia, 2002, en Gómez, 2013) p 861.

Las consecuencias del *bullying* son múltiples: baja autoestima, ausentismo escolar, disminución del rendimiento escolar, involucramiento en acciones violentas, uso

lúdico de sustancias nocivas y repercusiones en la salud física y mental, entre otras (Baeza Herrera et al., 2010; Rigby, 2003 en Santoyo y Frías 2014).

Incluso, para algunos niños y adolescentes, el acoso escolar produce enfermedades psicosomáticas, ideación suicida o suicidio (Olweus, 1993; Gruber y Fineran, 2007, en Santoyo y Frías 2014).

“Un niño acosado puede presentar depresión, temor, baja autoestima, aislamiento y sentimientos de rechazo. Estas y otras características del niño acosado afectan su vida diaria, su desarrollo personal y, en general, todas sus actividades. El acoso puede incluso impulsar al alumno a tomar decisiones extremas como el suicidio”. (Cepeda, Pacheco, García y Piraquive, 2008) p.518.

También Magendzo et al. (2004), reportan que las víctimas de acoso escolar, muestran un alto grado de ansiedad, son inseguros, cautelosos y poseen una imagen negativa de sí mismos. Al mismo tiempo, experimentan mayores niveles de ansiedad, culpa, vergüenza, desprotección y depresión en comparación con niños y/o jóvenes que no han sido acosados.

Han observado además que el ser acosado por otros aumentaría los niveles de estrés y angustia de la persona (Smith, K 1999, en Oñederra, 2008).

Frente a esto, las consecuencias más comunes revelan rasgos como:

- Irritabilidad.
- Sensación de pánico.
- Recuerdos repetitivos de incidentes de acoso.
- Falta de concentración.
- Baja en el rendimiento académico.
- Se tornan desordenados.
- Tornarse silenciosos y retraídos, por lo que parecen tímidos o introvertidos.
- Desarrollan actitudes de miedo a la escuela, considerándola un lugar poco seguro y confiable, que produce infelicidad. Por esta razón, suelen inventar excusas para no

ir al colegio, desean cambiarse y algunos, efectivamente terminan cambiándose de establecimiento educacional.

Además, a veces los niños y/o jóvenes víctimas de acoso escolar, usualmente tienden a canalizar sus frustraciones a través de la familia. Como resultado de ello, las relaciones familiares corren el riesgo de deteriorarse significativamente.

Es importante comentar que Magendzo et al. (2004), señala que los acosadores, especialmente hombres, presentan una mayor tendencia a involucrarse en conductas antisociales y de delincuencia tales como robos, vandalismo, consumo de droga, en la vida adulta. Además, ha estudiado que presentan cuatro veces mayor probabilidad, que los no acosadores, de ser detenidos por delitos a la edad aproximada de veinticuatro años.

Dentro de las consecuencias más fuertes de acuerdo a las investigaciones por Magendzo et al. (2004), es la vivencia de la soledad, experiencias de temor y angustia. El efecto de las acciones de acoso escolar es tal, que ponen en duda la identidad. Esto, producto de la situación de sometimiento ante el poder de los otros.

También las consecuencias del acoso escolar (*bullying*), dependen en gran medida de la persona que lo esté presentando (víctima, agresor, espectador), sin embargo todas ellas poseen el común denominador de miedo y frustración (Magendzo, 2009).

Las consecuencias pueden ir desde el miedo por asistir a la escuela, ansiedad, dificultad para dormir, depresión, agresiones físicas, hasta el suicidio por cualquiera de los implicados (Magendzo, 2009).

1.9 Conclusiones del capítulo.

A modo de conclusión, se ha proyectado el marco del acoso escolar (*bullying*), dejando ver que la violencia y acoso escolar son fenómenos viejos; ambos son subtipos de agresión, por lo tanto, el *bullying* es violencia; sin embargo, la violencia escolar que es considerada *bullying*, marca características definitorias en éste, que al identificarlas permiten guiar las estrategias de atención. El *bullying* o su traducción en castellano como acoso escolar (Olweus, 1993) es un tipo de agresión que incluye conductas de maltrato físico, emocional, sexual, que se repite y prolonga a lo largo

del tiempo; existiendo una relación de desequilibrio de poder entre el acosador y la víctima.

Las investigaciones señalan que el tipo de *bullying* que con mayor frecuencia se presenta es la exclusión (no dejar participar a los compañeros en grupos de trabajo o lúdicos), escalando a agresión verbal, a la física, y en algunos casos puede llegar a niveles extremos, como abuso sexual, y uso de armas. Por lo que pueden desarrollarse estrategias de detección temprana comenzando por identificar a alumnos que son ignorados, que reciben burlas constantemente de los compañeros al participar en clase, así como al alumnado que solicita con frecuencia al profesorado trabajar solo.

Conviene destacar que el *bullying* no es una conducta que “surge azarosamente”, no es una conducta que se consolida “de un día para otro”. Se le refuerza el uso de la conducta de *bullying*, debido a que generalmente su comportamiento no tiene consecuencias, es decir, el profesorado no lo castiga, e incluso en algunos casos sí lo hace con la víctima, y con el paso del tiempo los niños, adolescentes, jóvenes aprenden el valor funcional del comportamiento de *bullying*, por lo que extienden su uso a lo largo del tiempo.

Tradicionalmente en las investigaciones de acoso escolar, los escolares se han clasificado como agresores, víctimas y espectadores. Definen a la víctima escolar como aquellos estudiantes que únicamente expresan recibir conductas agresivas de otros; al agresor escolar como aquellos que únicamente ejercen conductas de agresión hacia otros; a la víctima/agresor como los que reportan conductas indicativas de acosar a otros y de ser acosados por otros, y finalmente, definen a los “no involucrados” como estudiantes que no participan ni como víctimas, ni como agresores.

Muchos han sido los esfuerzos para identificar las características del alumnado, participante en este tipo de situaciones. Con respecto al *bully*, (agresor), se ha identificado que es un estudiante que abusa de su fuerza para dominar a otros (suelen ser físicamente más fuertes que los demás), tiene dificultad para ponerse en el lugar de los otros (empatía) (Olweus, 1993), exhibe actitudes intolerantes y elevada justificación de la violencia, así como comportamiento impulsivo, baja

tolerancia a la frustración; dificultad para cumplir normas y comportamiento disruptivo; interactúa negativamente con el profesorado y presenta problemas académicos.

La mayoría de los estudios encuentra que entre los *bullies* (agresores), hay más hombres que mujeres.

Los agresores tienen una fuerte orientación a dominar a los demás, cuyo comportamiento les funciona para obtener poder, comunicación y protagonismo, que no obtienen al exhibir un comportamiento distinto.

Con respecto al alumnado víctima, se ha identificado que se encuentra en mayor riesgo de serlo cuando tiene escasas o nulas relaciones sociales; son tímidos, tienen alguna incapacidad o interacción familiar disfuncional. Presentan déficits en habilidades asertivas, exhiben una conducta muy pasiva ante situaciones violentas, elevada inseguridad y baja autoestima (Olweus, 1999); la víctima es un estudiante hombre o mujer que se identifica con el estereotipo femenino tradicional.

El alumnado que desempeña doble rol: víctima-agresor, es un tipo de víctima más reactiva, impulsiva, que exhibe incluso comportamiento antisocial (Olweus, 1999). Se distingue por tener muy baja aceptación social y pocas habilidades para solucionar problemas. Son escolares que se encuentran en circunstancias de riesgos sociales y familiares.

El alumnado que no se involucra en situaciones de *bullying* se caracteriza por ser un estudiante que no justifica el uso de la violencia, acepta la diversidad que exhiben sus compañeros de clase y exhibe tolerancia ante ellos, es decir, no se identifica con el estereotipo femenino o masculino tradicional, ya que incorpora la totalidad de los valores y comportamientos, tanto masculinos como femeninos inmersos en la sociedad.

En estudios en los que se ha identificado que los niños que exhiben comportamiento agresivo se encuentran menos motivados para desarrollar tareas escolares. También se ha observado que los agresores y los agresores-víctima, tienen más problemas de comportamiento disruptivo que sus compañeros.

La violencia escolar es un fenómeno hipercomplejo, que exige una pluralidad de soluciones y requiere de armarse de mucha paciencia, pues el camino es muy largo y el avance sumamente lento. Hay causas cuya atención requiere de transformaciones profundas (como por ejemplo sacar de la pobreza extrema a millones de mexicanos, o reducir a su mínima expresión el narcotráfico), que son factores de importancia en la configuración de la violencia estructural que es, a su vez, el caldo de cultivo donde germinan las violencias escolares. Recordemos que la discriminación es una de las formas de la violencia, y que carga con todo el peso de la violencia simbólica ejercida contra los grupos más vulnerables.

Sin embargo, dentro del acoso escolar, las causas del comportamiento agresivo que enmarca la falta de disciplina en general, son diversas y las diferentes corrientes pueden agruparse entorno a los polos social (en el que la importancia recae en el entorno) e individual (en el que la importancia recae en la persona). Probablemente la explicación se encuentre en la interacción entre dichos aspectos. Hsieh y Kirk (2003, en Martínez 2007).

En general, las causas o factores que provocan el acoso en los centros educativos suelen ser personales, familiares y escolares. El acosador se ve superior porque cuenta con el apoyo de otros atacantes, o porque el acosado es alguien con muy poca capacidad de responder a las agresiones.

Existen una gran multiplicidad de dimensiones que los adolescentes agresores absorben en su diario vivir ya sean estos productos de su entorno familiar, social, cultural, político, psicológico o de género, que están potenciando la conducta agresiva de los adolescentes en los centros educativos.

Las causas del acoso escolar pueden residir en los modelos educativos que son un referente para los estudiantes, en la ausencia de valores, de límites y de reglas de convivencia; en recibir castigos a través de la violencia o la intimidación y en aprender a resolver los problemas y las dificultades con la violencia. Cuando una persona está expuesta constantemente a esas situaciones acaba por registrar automáticamente todo en su memoria, pasando a exteriorizarlo cuando lo vea oportuno. (Morales y Pindo 2014)

Debido a esto, las consecuencias de este fenómeno en el adolescente enmarcan emociones que evidencian la rabia, el miedo, la impotencia y la pena, las que, a largo plazo, dan origen a sentimientos de tristeza, impotencia, inseguridad, temor, indefensión y soledad (Magendzo et al., 2004).

Esto nos invita a seguir analizando el desarrollo de conductas de acoso escolar, en el adolescente, sobre todo en el marco de la secundaria, lugar donde se sitúa y enmarca esta etapa tan vulnerable de los jóvenes.

Con lo cual se continuará en el siguiente capítulo.

Capítulo 2. El adolescente y la escuela secundaria.

Este capítulo inicia con la caracterización de la adolescencia, etapa en la cual se encuentran los estudiantes que cursan la secundaria.

“La educación a nivel secundaria cumple un papel trascendental por su carácter formativo, y donde el profesor juega un papel importante, ya que él es quien debe mantener el equilibrio en el aula creando un ambiente de trabajo ordenado pero a la vez flexible, para que se desarrolle de manera satisfactoria la enseñanza y favorezca el aprendizaje” (Córdova, 2013 p.3), tema que será abordado con mayor amplitud en el capítulo tercero.

Pero para que los alumnos y alumnas adquieran los aprendizajes esperados, intervienen una serie de factores que hay que tener en cuenta. La disciplina dentro de la convivencia en el aula, es uno de ellos, jugando un rol preponderante para sus logros los siguientes referentes: el incumplimiento de las tareas, el desorden en clase, la falta de respeto entre compañeros como se mencionó en el capítulo anterior, referente al *“bullying”*; sin dejar a un lado la etapa por la cual éstos estudiantes se encuentran, la llamada adolescencia, que es otro tema abordado dentro de este capítulo, desde la perspectiva social-familiar.

Es cierto que el ser humano se va formando desde la familia, en este sentido los padres juegan un papel importante en el desarrollo emocional, social y cognitivo de los hijos. Igual sucede en la escuela, cuando los niños(as), tienen que asistir a ella; *“los maestros se aúnan a la labor de los padres y con sus enseñanzas ejercen una influencia primordial en la formación integral de los educandos”* (Córdova, 2013 p.6). Sin embargo, en lo que respecta a la disciplina o al adecuado comportamiento dentro y fuera del aula y/o escuela, los docentes, en más de una oportunidad han descuidado esta formación. Los docentes dan por sentado que los padres están cumpliendo con dicha formación conductual, mientras que los padres transfieren esa responsabilidad a los docentes ocasionando un problema en el buen accionar de las conductas de los alumnos, que se visualiza en la distorsionada disciplina observable en el aula (Córdova, 2013).

Con este tema con el que finaliza este capítulo referente a los problemas más frecuentes del estudiante de secundaria en su contexto social (amigos), de violencia entre iguales “bullying” y de los profesores.

El profesor quien tendrá que cumplir a cabalidad su rol de mediador y facilitador, otorgándoles a los estudiantes libertad para expresarse, actuar y manifestar todo tipo de opiniones, sin romper la barreras{sic} de la tolerancia y el respeto que debe existir dentro de un espacio de convivencia y en base a esto conducir la formación de sus hábitos tales como la asistencia, puntualidad, independencia, trabajo, colaboración, estudio entre otros (Córdova, 2013 p.3).

Todo ello hace necesario que se piense en cómo debe de ser ese ambiente en el aula, en relación a los comportamientos de los alumnos o a las características disciplinarias en la convivencia que se desean lograr dentro de ella; la falta de respeto entre compañeros y con su profesor(a), que en muchas ocasiones las permite, indicando su permisividad y la falta de habilidad para poder equilibrar dicha situación en el aula o escuela (Córdova, 2013). Es por ello que este trabajo va dirigido a ellos, profesores, en el manejo de la violencia entre iguales “*bullying*”, considerando la heterogeneidad existente entre un individuo y otro.

2.1 Adolescencia.

Aristóteles (siglo IV a.C.) argumentó que el aspecto más importante de la adolescencia es la capacidad de elección y que esta autodeterminación se convierte en un sello distintivo de la madurez. (Santrock, 2003).

Las postrimerías del siglo XIX y los primeros años del siglo XX fueron un importante periodo para la construcción del concepto que ahora denominamos adolescencia. Los historiadores consideran a G. Stanley Hall como el padre del estudio científico de la adolescencia, quien la definió como “*el periodo comprendido entre los 13 y los 23 años de edad y se caracteriza por la tempestad y el estrés*” (Santrock, 2003, p.5).

Para él ésta idea de que la adolescencia es una etapa turbulenta dominada por los conflictos y los cambios anímicos, influyó considerablemente sobre la forma de concebir la adolescencia durante la mayor parte del siglo. Ahora a principios del siglo

XXI, nos damos cuenta de que durante ese tiempo a los adolescentes se les estereotipo demasiado negativamente. (Santrock, 2003).

Los adolescentes de hoy en día, los contextos, los ambientes donde tiene lugar el desarrollo, desempeñan un papel importante. Estos contextos incluyen las familias, los compañeros, los centros de enseñanza y la cultura. El desarrollo adolescente está determinado por procesos biológicos, cognitivos y socioemocionales. El desarrollo se suele describir por períodos.

Los Procesos biológicos, implican cambios físicos en el cuerpo de un individuo; los procesos cognitivos, implican cambios en el pensamiento y la inteligencia; los socioemocionales, implican cambios en las relaciones de un individuo con otras personas, las emociones, la personalidad y el papel que desempeñan los contextos sociales en el desarrollo. Teniendo en cuenta esto, se define a la adolescencia actualmente como “*el periodo evolutivo de transición entre la infancia y la etapa adulta; que implica cambios biológicos, cognitivos y socioemocionales*” (Santrock, 2003, p. 14).

Para autores como Aberastury (2002) y Blos (1986), la adolescencia se divide en tres etapas:

1. Adolescencia temprana: Donde inicia el desinterés por los padres, se buscan relaciones con compañeros del mismo sexo, se pone a prueba la autoridad, se cela la intimidad. Así como el desarrollo de capacidades cognitivas, el dominio de la fantasía, la inestabilidad emocional y la falta de control de impulsos.
2. Adolescencia media: Se intensifican los conflictos con los padres, la relación con los compañeros y la experimentación sexual. Se conforman sentimientos de invulnerabilidad y conductas omnipotentes.
3. Adolescencia tardía: El adolescente llega a sentirse más próximo a sus padres y a sus valores, da prioridad a las relaciones íntimas. Desarrolla su propio sistema de valores e identidad personal y social que le permite intimar. (Gómez, 2008).

La manera en que los jóvenes se comprenden y perciben a sí mismos, y su propia actividad y personalidad, tienen un poderoso efecto sobre sus reacciones posteriores a diversos acontecimientos de la vida. El dilema esencial para un joven

que desea integrarse plenamente en la sociedad es el que existe entre “desempeñar los roles apropiados” y el “yo”. Por una parte, es importante poder desempeñar los roles correctos en diversos entornos sociales, y seguir las reglas prescritas para esas situaciones. Por otra, es igualmente importante poder mantener elementos de individualidad o el yo (Coleman y Hendry, 2003).

La adolescencia es una época en la que el individuo lucha para determinar la naturaleza exacta de su yo, y para consolidar una serie de elecciones en un todo coherente que constituya la esencia de su persona, claramente distinta de los padres y otras influencias formativas. “*Sin este proceso hacia la individualidad, el joven puede experimentar despersonalización*”. (Coleman y Hendry, 2003, p.59).

El adolescente puede alcanzar la libertad relativa para escapar del comportamiento que está gobernado por reglas por medio de variaciones de estilo del rol y la estructura de roles, y a través de la selección de contextos sociales y ambientales alternativos en los que desarrollarse fuera del hogar. (Coleman y Hendry, 2003).

2.1.1 Características de la adolescencia (aspectos sociales, amigos, noviazgo, normas de socialización).

Dentro de la adolescencia las amistades juegan un papel importante, cumpliendo seis funciones básicas de acuerdo con Gottman y Parker (1987, en Santrock, 2003), siendo las siguientes:

1. Compañerismo.
2. Estimulación.
3. Apoyo físico.
4. Autoestima.
5. Comparación social.
6. Intimidad/afecto.

La calidad de las amistades, también es un factor a considerar. Las amistades basadas en el apoyo mutuo entre sujetos socialmente competentes son beneficiosas desde el punto de vista evolutivo; pero las amistades caracterizadas por la coerción y el conflicto no lo son.

Dos características importantes de la amistad son la intimidad y la semejanza. La intimidad en la amistad “*se define específicamente, como la apertura o la tendencia a compartir pensamientos privados o íntimos*” (Selman, 1980; Sullivan, 1953, en Santrock, 2003, p. 164)

En cuanto a la semejanza es otra característica en donde los amigos se suelen parecer entre sí “*en lo que se refiere a la edad, el sexo, la etnia y otros muchos factores*” (Luo, Fang y Aro, 1995, en Santrock, 2003, p.165).

Los iguales desempeñan roles importantes en la vida de los adolescentes, ya que aprenden el modo de las relaciones de reciprocidad simétrica, principios de equidad y justicia. Estas habilidades constituyen los cimientos sobre los cuales se asentará la formación de relaciones de pareja en etapas posteriores. Sullivan (1953, en Santrock, 2003).

Dentro del grupo de iguales, los especialistas (Wentzel y Asher, 1995,) distinguen entre tres tipos de adolescentes cuyo estatus difiere del de los adolescentes populares: “(1) *los adolescentes rechazados*, (2) *los ignorados*, y (3) *los controvertidos*” (Santrock, 2003, p. 157).

Los adolescentes ignorados, no caen mal a sus compañeros aunque suelen ser difícilmente elegidos como mejores amigos. **Los adolescentes rechazados**, son despreciados por sus compañeros y difícilmente elegidos como mejores amigos. **Los adolescentes controvertidos**, con frecuencia, son propuestos como mejores amigos y, al mismo tiempo, caen mal a muchos de sus compañeros.

De acuerdo a Dishion y Spracklen (1996, en Santrock, 2003), los niños y adolescentes rechazados suelen tener problemas de adaptación más graves en etapas posteriores del desarrollo, que los que pasan desapercibidos. Algunos factores psicológicos y culturales también afectan a la popularidad entre los adolescentes.

Las habilidades sociocognitivas y las emociones, también juegan un papel importante en las relaciones entre iguales. Aquellos que tienen habilidades sociales apropiadas, tienen más probabilidades de un estatus positivo con sus iguales. Por

otra parte los individuos que muestran emociones negativas son más rechazados por sus iguales, que los que exhiben emociones positivas. (Saarni, 1999).

Por tanto los grupos satisfacen las necesidades personales de los adolescentes, los refuerzan, les proporcionan información, pueden elevar su autoestima y contribuyen a que se construya una identidad.

Otro de los aspectos importantes en el desarrollo del adolescente son las relaciones de pareja, ya que pueden convertirse en el objetivo fundamental de su vida (Harper, Welsh y Woody, 2002; Larson, Clore y Wood, 1999; Larson y Richards, 1999; en Santrock, 2003).

De acuerdo al enfoque de la construcción evolutiva, las relaciones que se establecen con los padres se mantienen a lo largo de toda la vida, influyendo sobre la construcción de otros tipos de relaciones, como por ejemplo las que se desarrollan con los miembros del otro sexo (Fangs y Bryant, 2000, en Santrock, 2003).

Hoy en día, las citas con miembros del sexo opuesto poseen por lo menos ocho funciones diferentes (Paul y White, 1990, en Santrock, 2003).

1. Disfrutan con ella y la consideran una alternativa para divertirse.
2. Es una fuente de estatus y de éxito social. Evaluando a las personas con las que se sale: las más atractivas, las más populares.
3. Forma parte del proceso de socialización propio de la adolescencia. Ayuda a aprender a tratar a otras personas y a relacionarse con ellas.
4. Implica aprender a establecer relaciones íntimas y oportunidad de establecer relaciones de pareja.
5. Puede ser un contexto adecuado para la experimentación y la exploración sexual.
6. Puede ser una forma de establecer relaciones de compañerismo y amistad mediante la interacción y realización de actividades compartidas.
7. Contribuye al desarrollo y formación de la identidad. Ayuda a conseguir una cierta independencia respecto a su familia de origen.
8. Puede ser una forma de elegir pareja, manteniendo la función original del cortejo (p. 173).

En lo referente al proceso de socialización, los diversos adultos (padres, profesores, líderes de la juventud), con los que el joven interactúa son relevantes como modelos de rol y agentes sociales, pero también son importantes las funciones del yo, la competencia percibida y la identidad coherente. El joven se compromete en un proceso en el que la clave para la maduración psicológica es dar sentido al mundo social y encontrar en él un lugar confortable.

Dentro del proceso de socialización es importante el autoconcepto del adolescente, en donde influye la autoestima y el desarrollo de la identidad.

Antes de comenzar un análisis de estos asuntos, debemos esclarecer la terminología. Al definir el término “*autoconcepto: se hace referencia a la idea global de un sentido del yo, que incluye la imagen corporal, la autoestima y otras dimensiones del yo. El término ‘autoestima’ se utiliza para referirse a la evaluación de sí mismo, del individuo o el sentido de autovaloración*” (Coleman y Hendry, 2003, p. 60).

Por último el término de “identidad” en donde Erikson (1968), manifiesta cuatro componentes principales dentro de su desarrollo.

En primer lugar, el **reto de la intimidad**. El individuo puede temer el compromiso o la implicación en relaciones interpersonales íntimas a causa de la posible pérdida de su propia identidad, este temor puede llevarlo a relaciones estereotipadas. En segundo lugar, existe la **posibilidad de una difusión de la perspectiva temporal**, en donde el adolescente encuentra imposible hacer planes para el futuro o conservar sus metas y creencias. (p.167).

En tercer lugar de acuerdo a Marcia (1966, 1980, 1993), ha utilizado las dimensiones conceptuales de crisis y compromiso de Erikson, para definir el tercer nivel de “**Moratoria**”. En donde el individuo en esta categoría no ha resuelto todavía la lucha por la identidad. Pero busca activamente alternativas en un intento por llegar a una elección de identidad. (Coleman y Hendry, 2003).

Por último el cuarto nivel de “**Consecución de la identidad**”. En este estadio, se considera que el individuo ha experimentado una crisis, pero la ha resuelto en sus propios términos, y ahora está firmemente comprometido con una ocupación, una ideología y con roles sociales. (Coleman y Hendry, 2003).

Ante ello y dándole contexto global al desarrollo de un perfil de autopercepción en los adolescentes, Harter (1990), se basó en un procedimiento de análisis factorial, e identificó como resultado ocho dominios específicos del autoconcepto: competencia académica, competencia laboral, competencia deportiva, apariencia física, aceptación social, amistad íntima, atracción romántica y comportamiento. (Coleman y Hendry, 2003).

Con base en lo anterior, además dentro de este estadio de la vida “la adolescencia” Offer (1969, en Coleman y Hendry, 2003), destacó que “*la manera más común de perfilar el autoconcepto ha sido describir varias dimensiones de las que se pueda decir que constituyen la totalidad del yo*” (p. 60).

En donde la autoimagen del adolescente se desglosa en cinco áreas globales de funcionamiento psicosocial y se divide luego además en diez escalas. Como se ilustra en la tabla 5.

Autoimagen adolescente			
Yo	Psicológico Control de impulsos Salud emocional Imagen corporal	Yo	Familiar Funcionamiento familiar
Yo	Sexual Sexualidad	Yo	De afrontamiento Independencia Seguridad en sí mismo Salud mental
Yo	Social Funcionamiento social Actitudes vocacionales		

Figura 5.

La autoimagen adolescente -Funcionamiento psicosocial- (Offer, 1969)

Es importante señalar que estos no son los únicos ejemplos de planteamientos del autoconcepto adolescente que hay en las publicaciones, pero proporcionan una idea de cómo ven los científicos sociales este asunto. *“Este modelo de Offer (1969), es útil para especificar que cuanto más alto esté el elemento del yo en la jerarquía, más estable será. Además el joven será también cada vez más consciente de que algunos aspectos del yo estarán sometidos a fluctuaciones diarias”.* (Coleman y Hendry, 2003, p.64).

2.1.2 Problemas de la adolescencia más frecuentes en la familia, la escuela, la sociedad.

La persona desde que nace ya es parte de toda una esfera social: familia, amigos, colonia, barrio, país; es parte de la sociedad y se va desarrollando conforme a ésta con sus ideas, tradiciones, normas, valores, entre otros. Es así que todos los contextos en los que se vea involucrada la persona interactúan e influyen de forma independiente uno sobre el otro. Cuando hay un intercambio de estos para ayudar a potenciar los recursos de cada contexto, la creación de nuevas alternativas para ofrecer soluciones a las dificultades o la satisfacción de necesidades, se forman las redes sociales. (DDF, “Escuelas Aprendiendo a Convivir”, (s.f.).

La formación de redes sociales se relaciona con el aprender a hacer y aprender a convivir, principalmente, ya que se forman relaciones interpersonales en la que cada persona, en este caso, el niño, la niña o el joven, se ve involucrado al participar en actividades: compartiendo ideas, sentimientos, emociones y valores. Este compartir, permite ir alimentando el proceso de desarrollo y los aprendizajes que la vida ofrece. Así, cuando esta acción conjunta está organizada, se convierte en una verdadera actividad que proporciona sentido personal y significado social a la que cada uno y una hacen, dicen, piensan y expresan (Del Rey y Ortega, 2003).

El DDF, en su publicación “Escuelas Aprendiendo a Convivir”, (s.f), Comenta que las principales redes de apoyo son las familias, los compañeros de escuela, los amigos, vecinos e instituciones. Estas redes son de gran importancia ya que ayudan a la

persona cuando se encuentra en alguna situación difícil, principalmente en lo afectivo. Se ha señalado que niños, niñas y jóvenes refieren que las redes de apoyo primero surgen con las amistades, principalmente cuando alguien los ha agredido, debido a que hay una identificación con ellos: *“han atravesado por la misma situación”, “si el problema es por los papás, la persona le contará a los amigos para desahogarse”, “uno acude a los amigos y amigas, porque si van con los padres, qué tal si no le creen”*. (p.17).

Posteriormente se acercan con la madre, hermanos y por último con el padre, en relación a la familia; en última instancia, la escuela y demás instituciones. (Consulta de América Latina en el marco del estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños y las Niñas, 2006, en DDF, “Escuelas Aprendiendo a Convivir” (s.f.).

Pero hay que recordar que a su vez estas relaciones, tanto por la naturaleza de los seres humanos, como de las necesidades de cada uno, los propios estilos de ser y estar son muy diversos y nunca están estáticos, por lo que suelen surgir conflictos; la forma en cómo se interpretan son cuestiones importantes para ir avanzando con buenas o malas relaciones sociales (Del Rey y Ortega, 2003).

Familia.

Desde la perspectiva de Fernández y Reyes (1997), la integración de los niños al sistema social depende de tres grandes dimensiones: la individual, la familiar y la comunitaria. (Gómez, 2008).

Es en la dimensión familiar donde se adquieren las normas, valores, derechos, obligaciones y roles; además de preparar a la persona para el papel que desempeñará en el futuro (Leñero, 1992, en Gómez, 2008).

Los adolescentes que pertenecen a familias con una mejor comunicación familiar, fuerte vinculación emocional entre sus miembros y mayor satisfacción familiar, son aquellos que también perciben más apoyo de sus relaciones personales significativas (Jiménez, Musitu y Murgui, 2005, en Gómez, 2008).

La familia influye considerablemente sobre el desarrollo de los adolescentes, y en la actualidad una gran cantidad de investigadores están analizando muchos aspectos

de la vida familiar, como el conflicto, el apego y el divorcio, para determinar como repercuten sobre el desarrollo (Buchanan, 2000; Dunn, Davies, Connor y Sturges, 2001, en Santrock, 2003).

La socialización recíproca en la familia, *“es el proceso por el cual los hijos socializan a los padres, del mismo modo que los padres los socializan a ellos”* (Santrock, 2003, p. 120). Las relaciones con los padres son importantes porque actúan como modelos que permanecen a lo largo de la vida, influyendo sobre la construcción de nuevas relaciones. Pueden actuar regulando las oportunidades de contacto social de sus hijos con sus iguales, amigos y otros adultos.

Baumrind (1971, 1991, en Santrock, 2003), identificó cuatro estilos educativos que se asocian a distintos aspectos del comportamiento social de los adolescentes:

Autoritario: es un estilo restrictivo y punitivo en el que los padres obligan al adolescente a seguir las normas que le imponen y le inculcan el valor del trabajo y del esfuerzo. Este estilo se asocia a la falta de habilidades sociales en los adolescentes.

Democrático: anima al adolescente a ser independiente pero sigue estableciendo controles y fijando límites a su comportamiento. Este estilo se asocia al desarrollo de habilidades sociales en los adolescentes.

Negligente: Es un estilo en el que los padres se implican muy poco en la vida del adolescente. Se asocia sobre todo a la falta de autocontrol.

Indulgente: Es un estilo en el cual los padres se implican mucho en la vida del adolescente, pero establecen pocos controles y le exigen muy poco. Se asocia sobre todo a la falta de autocontrol (p.128).

Otros aspectos que repercuten son: **la autonomía y el apego**. Las familias psicológicamente sanas, se adaptan a las mayores ansias de independencia de los adolescentes tratándolos de una forma más adulta y haciendo que participen en las decisiones que se toman en la familia. Las familias psicológicamente enfermas, suelen quedarse estancadas en el control paterno basado en las relaciones de poder, y los padres se vuelven incluso más autoritarios en las relaciones que se establecen con sus hijos. (Santrock, 2003).

Dentro del **apego y la vinculación**. Señalan los teóricos (Bowlby 1989, y Ainsworth 1979, en Santrock, 2003), que el apego seguro durante la primera infancia es muy

importante en el desarrollo de las habilidades sociales. *“Apego seguro: los bebés utilizan al cuidador, generalmente a la madre, como una base segura desde donde explorar al entorno. Apego inseguro: los bebés o bien evitan al cuidador o muestran una ambivalencia o resistencia considerable hacia él”*. (p.134).

Las relaciones entre hermanos. Comparten momentos positivos con sus hermanos a través del apoyo emocional y la comunicación social y ésta es más favorable a pesar de los conflictos razonablemente altos que puedan surgir entre ellos, durante la adolescencia.

El divorcio y las familias reconstituidas. Los adolescentes cuyos padres se han divorciado están mejor adaptados cuando sus padres mantienen una relación armónica y utilizan un estilo educativo democrático. Las familias reconstituidas, pueden tener diferentes estructuras (con padrastro, con madrastra y combinadas), los que viven en familias reconstituidas, tiene más problemas de adaptación que aquellos cuyos padres no se han divorciado. (Santrock, 2003).

Escuela

Durante la adolescencia, aprendemos, y un contexto importante para este aprendizaje son los centros educativos. Los centros de enseñanza no sólo fomentan el aprendizaje académico de los adolescentes, sino que además les proporcionan un contexto social donde los iguales, los amigos y el grupo pueden y tienen una gran influencia.

El tema de los adolescentes se ha ido colocando en la mesa de la reflexión y el análisis, así como se plantea en otras latitudes. (Ynclán 2003, en Zorrilla, 2004), afirma que *“la secundaria es una escuela de ayer para jóvenes de hoy. La verticalidad y el autoritarismo que caracteriza el funcionamiento de las escuelas la mantiene como una institución cerrada y ajena a las necesidades reales de sus estudiantes”*. (p.18)

Cuando los niños se convierten en adolescentes y cuando los adolescentes crecen y acaban convirtiéndose en adultos, experimentan transiciones en su escolarización (Seidman, 2000, en Santrock, 2003).

El desarrollo de los adolescentes en la escuela está influido por los profesores. Así mismo, una cuestión que está adquiriendo cada vez mayor importancia es la implicación de los padres en la enseñanza de los adolescentes (Santrock, 2003).

Debido a la importancia que tienen los profesores para los adolescentes en su desarrollo, es primordial que en el aula se respire una atmósfera positiva que favorezca el aprendizaje. Dos estrategias generales y eficaces para crear un ambiente de clase positivo son utilizar un estilo democrático y organizar de forma eficaz las actividades del grupo. *“Los profesores democráticos tienen alumnos con una mayor confianza en sí mismos, que saben posponer las gratificaciones, que se llevan bien con sus compañeros de clase y que tienen una autoestima elevada”* (Santrock, 2003, p. 199).

En cuanto a la comunidad educativa, está compuesta por un sistema de relaciones que giran alrededor del estatus, roles y funciones de cada una de las personas involucradas. De acuerdo a (Del Rey y Ortega, 2003), son las siguientes:

- El subsistema de los adultos, en el que se encuentran docentes, autoridades y demás personal que labora en la institución.
- El subsistema docente-alumnos y alumnas.
- El subsistema de los iguales, que es la relación entre compañeros de clase y de escuela.

La escuela es, entonces, un contexto de suma importancia para la socialización debido a que diariamente existen relaciones entre docentes, directivos, auxiliares, compañeros de clase y de otros grupos, jóvenes de edades similares; es aquí donde surgen relaciones de amistad a partir de las cuales se comparten una gran cantidad de experiencias (Miranda, Jarque y Tárraga, 2005), cabe señalar que de acuerdo en la forma en que se lleven a cabo estas relaciones, dependerá el tipo de convivencia en la escuela.

Dentro de la escuela intervienen diferentes factores para una buena convivencia escolar:

- a) Sentimiento de pertenencia a la escuela.- Surge a partir de las buenas relaciones con sus compañeros, y docentes, lo cual hace sentir al joven en un ambiente de seguridad y confianza, repercutiendo en su bienestar emocional para alcanzar la formación de su autoconcepto, el cual hace explícito en los demás contextos (Silas, 2008); es decir, si la autoimagen es buena, será más competente académica y socialmente (Miranda, et al., 2005).
- b) Organización de la escuela e instrucción.- Esto se ve relacionado con la filosofía del plantel, sus valores, el destacar el valor de la escuela como un elemento de reconocimiento social para que los alumnos continúen con su formación (Silas, 2008).
- c) Características de los docentes.- Debe brindar confianza, ser comprensivos y tener la sensibilidad para detectar alguna habilidad especial en cada uno de sus alumnos y hacérsela saber (Silas, 2008).
- d) Clima social del aula.- En este punto intervienen las conductas y características de los alumnos, así como la de los docentes, ya que de éstos va a depender en gran medida la autoestima, la motivación para aprender y la actitud hacia la escuela de los jóvenes (Miranda, et al., 2005).

Un clima escolar positivo se desarrolla cuando están presentes en las relaciones de todos sus miembros, valores que favorezcan el respeto, la comunicación, la solidaridad, la convivencia y la participación. Donde la profesora y el profesor, además de dirigir la educación acompaña en el crecimiento de sus alumnos, es susceptible de las necesidades concretas que puedan surgir en los procesos de aprendizaje y favorece la democratización en las relaciones con los educandos (Centros de Integración Juvenil, 2008, en DDF “Escuelas Aprendiendo a Convivir”, s.f. p. 22).

Existe una gran diferencia entre enseñar y educar. La inmensa mayoría de las actividades o tareas tienen un formato y se derivan de objetivos cognitivos, a esto se le denomina enseñar; sin embargo, la educación se basa en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, por tal, las grandes finalidades educativas se refieren a la formación de la personalidad social y moral de los escolares (Del Rey y Ortega, 2003).

La educación se define como: *“el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico, mediante la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad”* (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, art. 2º citado en Ministerio de Educación, 2003, p. 5).

En la escuela, se propone crear un ambiente propicio donde se impulse la participación del joven, donde se puede expresar francamente y se discutan sus opiniones, donde la libertad de expresión esté garantizada, así como la participación de los responsables del cuidado y la crianza de las actividades de sus hijos.

Para el DDF en su artículo “Escuelas Aprendiendo a Convivir”, (s.f), establece que: *“Los docentes deben de saber discernir, así como combatir todas las formas de discriminación en las escuelas y ser impulsados a afrontar y vencer sus propios prejuicios”* (p. 41).

Modificando conductas y actitudes se puede establecer un aula pacífica, definida como una comunidad cálida y acogedora, donde esté presente la cooperación entre alumnos, comunicación, tolerancia, expresión emocional positiva y la habilidad para responder creativamente ante los conflictos. Es por eso que así los jóvenes tienen derechos, también tienen compromisos, ya que dentro de esta dinámica las escuelas capacitan a los jóvenes de forma tal que éstos sean capaces de resolver sus conflictos.

Finalmente, una de las principales acciones para fomentar la educación para la paz, es la capacitación tanto a los profesores y profesoras, como responsables de cuidado y crianza.

Sociedad.

Los factores ambientales como la pobreza, el racismo, la ausencia de padres, relaciones carentes de afectividad y esquemas morales constituyen aspectos que día a día hacen que la humanidad se enfrente a diferentes factores de riesgo (Banda y Frías, 2006). Si vivimos en una época en la que no hay modelos estables, en la

que los adolescentes están percibiendo por medio de vínculos violentos y carentes de afecto hemos de entender que las respuestas peligrosas de los adolescentes y su vulnerabilidad es consecuencia de lo que cree y transmite la sociedad (Juárez, 2002, en Gómez, 2008).

En los esfuerzos múltiples por llegar a un enfoque efectivo para mejorar la calidad de vida de los jóvenes, existen diversos planteamientos. Uno de los más actuales es el de las habilidades psicosociales. Las habilidades, a diferencia de las actitudes o de las competencias, son destrezas específicas encaminadas a desempeñar una tarea, van acompañadas de conocimientos, actitudes y valores y a diferencia de las competencias, su objetivo no es medir la efectividad frente a otros sujetos, sino desarrollar comportamientos que contribuyan a la salud mental y social del propio sujeto (Roth, 2000, p.3).

El enfoque de las habilidades psicosociales, como se mencionaba, surge de la propuesta de la OMS en 1993, como una serie de diez habilidades llamadas habilidades para la vida, éstas son: conocimiento de sí mismo o sí misma, comunicación efectiva o asertiva, toma de decisiones, pensamiento creativo, manejo de emociones y sentimientos, empatía, relaciones interpersonales, solución de problemas y conflictos, pensamiento crítico y manejo del estrés (Mantilla, 2004, en Raineri, 2001).

Las habilidades para la vida también son llamadas habilidades psicosociales, ya que tienen componentes psicológicos tales como el autoconocimiento de las propias emociones y componentes necesarios para una adecuada interacción social, tales como la resolución creativa de conflictos (Raineri, 2001). La importancia de trabajarlas en grupos, es relevante, porque los problemas de violencia y exclusión de los jóvenes pueden estar vinculados a un escaso desarrollo de habilidades básicas en etapas anteriores; por otro lado, permite abordar problemáticas muy diversas a partir de un enfoque integral (Díaz- Aguado, 2006).

El adecuado desarrollo de estas habilidades para resolver tareas específicas de interacción con otros, hacen menos vulnerables a las personas en las situaciones de riesgo psicosocial en general, con lo cual constituyen factores de protección. Es por ello que deben trabajarse con cada uno de los actores involucrados en el *bullying*, ya que, como hemos visto tanto quien ejerce como quien recibe la violencia y quien la

observa, es un chico o chica con cierto grado de vulnerabilidad y de deficiencia en sus interacciones sociales (Díaz Aguado, 2006).

Estas deficiencias se producen debido a una falta de seguridad básica proporcionada en la infancia en la relación de apego, la cual le permitirá al niño, idealmente desarrollar expectativas positivas de sí mismo y de los demás, además de aproximarse al mundo con confianza, cuando el niño o la niña carece de esta seguridad básica desarrolla una visión negativa del mundo y se acostumbra a responder a él con violencia y retraimiento (Díaz-Aguado, 2006).

Es por ello que las habilidades psicosociales tienen un papel fundamental, que les ayude a expresar sus emociones y a tener relaciones más positivas con sus pares. Para la Secretaría de Educación del Distrito Federal (2009), a través del “Programa por una Cultura de No Violencia y Buen Trato en la Comunidad”, resalta que las habilidades psicosociales que a continuación se enlistan, son básicas en el fortalecimiento de las relaciones:

- Autoestima: Implica confianza y respeto por sí mismo. Respetar y defender sus intereses, necesidades y formas de pensar y vivir.
- Reconocimiento y manejo de emociones: Ayuda a reconocer y nombrar emociones propias y de otras personas y a ser conscientes para responder a ellas en forma apropiada.
- Resolución creativa de conflictos: El conflicto es parte inherente de las relaciones humanas. Pueden ser solucionados de manera creativa, encontrando formas como la negociación y la mediación.
- Comunicación asertiva: Capacidad de expresarse de forma clara, directa y segura, verbal o no verbal. Actuando en forma equilibrada sin tender a la agresión, ni a la pasividad para alcanzar objetivos.
- Manejo de límites: Implica el acuerdo y el diálogo como formas constructivas de establecer las “reglas del juego” con cada comunidad (SEDF, 2009).

2.2 La educación secundaria en México.

Haciendo un recorrido, dentro de la educación secundaria mexicana, un antecedente de ello es en el año de 1915, se celebró en la ciudad de Jalapa el Congreso

Pedagógico de Veracruz, del cual se derivó la Ley de Educación Popular del Estado, la cual fue promulgada el 4 de octubre de ese año (Santos, 2000, en Zorrilla, 2004).

Es posible considerar este acontecimiento como el momento en el cual se instituye y regula de manera formal la educación secundaria. Por este decreto se define la educación secundaria y se le desliga de la educación preparatoria, ésta última destinada a los estudios profesionales. El propósito consistió en instituir una enseñanza propedéutica y que fuera un punto intermedio entre los conocimientos de primaria (elementales) y los que se impartían en la universidad (profesionales). Sin embargo, es hasta un año después en 1916 cuando de hecho se inician las clases para jóvenes que hubiesen concluido la educación elemental. No obstante, en ese entonces no se logró una definición de los objetivos de esta educación que la distinguiera de los niveles educativos anterior y posterior.

Sus orígenes más remotos se encuentran en el siglo XIX, como ocurrió en la mayor parte de los países de América Latina. Sin embargo, la secundaria adquirió carta de ciudadanía en el sistema nacional de educación en los años posteriores a la Revolución Mexicana (1921) y se estableció su obligatoriedad hasta los primeros años de la última década del siglo XX. (Zorrilla, 2004).

La educación secundaria comprendida como el puente entre la educación elemental y la preparatoria tiene apenas ochenta años y se fue constituyendo de peculiar manera en México. Durante mucho tiempo se denominó la secundaria como “educación media básica” para distinguirla del bachillerato, al cual se le llama también “educación media superior”. En la actualidad, la educación secundaria se define como el último nivel de la educación básica obligatoria. (Zorrilla, 2004).

“El 9 de febrero de 2012 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la declaración del Congreso de la Unión que reforma los artículos Tercero y Trigésimo Primero de la Constitución para dar lugar a la obligatoriedad de la educación media superior en México”. (Rodríguez, 2012, p.1).

Desde ese momento y hasta la fecha, la gran mayoría de los órganos legislativos de las entidades federativas del país han procedido a plasmar en sus respectivas constituciones y leyes de educación las modificaciones que implica la nueva regulación. Pero de acuerdo con Rodríguez (2012), *“ya es un hecho consumado: a*

partir de ahora, con las reservas que establece la legislación transitoria de la reforma, la obligatoriedad educativa en México se extiende desde el nivel preescolar hasta la educación media superior, es decir, que abarca dieciocho años, y con ello establece una marca mundial en la materia". (p.1).

La enseñanza básica obligatoria se extiende hasta el bachillerato.

En México, al igual que en distintos países de la Región e incluso de Europa, la universalización de la educación primaria originó un crecimiento también importante en la educación secundaria; con ello se ha hecho más evidente la crisis de un modelo curricular y pedagógico que ya no responde a las necesidades de los adolescentes de hoy ni a las exigencias de una sociedad que se fundamenta cada vez más en el conocimiento. Los analistas coinciden en afirmar que *"es en la educación secundaria –básica y media– donde hay mayor densidad de los problemas pero una menor cantidad de soluciones"* (Zorrilla, 2004, p.1).

Tedesco (2001, en Zorrilla, 2004), afirma que la enseñanza secundaria debe brindar formación básica para responder al fenómeno de la universalización de la matrícula, preparar para los niveles superiores a aquellos que aspiran a continuar estudiando, preparar para el mundo del trabajo a los que dejan de estudiar y quieren o tienen que integrarse a la vida laboral y formar una personalidad integral. Los cambios que se requieren diseñar se dice que deben ser "integrales", esto significa que no se trata sólo de modificar los contenidos que se enseñan en este nivel de la educación, ni implantar nuevos métodos pedagógicos, sino de encontrar nuevas fórmulas pedagógicas e institucionales. Si la escuela no cambia sustancialmente sus prácticas es poco lo que puede esperarse. Y estos cambios no hay que olvidar que transitan por las personas que hacen posible ésta y otra educación.

En Francia, las primeras investigaciones en este campo, en el año 1972, se enfocaron en la indisciplina en el aula, desde una perspectiva sociológica; en este mismo país, son muy importantes los antecedentes encontrados en los trabajos desarrollados por (Bourdieu y Passeron, en Palacios, 1978), desde la teoría de la reproducción social de las desigualdades de la violencia escolar. El maltrato físico o psicológico ha sido considerado como una forma de violencia en contra de los menores, lo que no es un problema nuevo ni escaso y se presenta a nivel mundial.

En la actualidad, el sistema educativo también le ha conferido al profesor la aplicación y vigilancia del cumplimiento de los reglamentos de disciplina que la escuela elabora y aplica, para normar el comportamiento de los alumnos dentro de la escuela. Estos se utilizan como un mecanismo de control y de contención de la conducta de los niños y adolescentes dentro de los cauces que posibiliten al profesorado mantener las jerarquías entre profesor y alumnos, para ejercer su autoridad y favorecer un clima de trabajo en el aula y fuera de ella, con límites y respeto entre los miembros de la comunidad escolar.

Algunos problemas, como la falta de respeto de los alumnos hacia los profesores y sus compañeros, el exceso de autoridad por parte de los profesores o la ausencia del control sobre el comportamiento de los alumnos en la escuela, son ejemplos bastante comunes de indisciplina y sus efectos negativos sobre el trabajo docente.

La escuela es el lugar de la educación y del aprendizaje formal y no formal, es el lugar del pensamiento y de la disciplina intelectual y moral. Es el lugar de las mentes formadas y en formación al mismo tiempo. Allí viven y conviven hombres y mujeres que enseñan y persuaden a los alumnos y alumnas a aprender y construir saberes necesarios en la edificación integral del ser (León, 2012).

El DDF, en su artículo de “Escuelas Aprendiendo a Convivir” (s.f), establece que *“la educación en la escuela no debe tratarse únicamente de la adquisición de conocimientos, sino de la formación integral en la cual deben fomentarse habilidades y valores para el derecho a la dignidad humana que promueva la convivencia pacífica entre los miembros de una comunidad, esto encaminado a propiciar el buen desarrollo de niños, niñas y jóvenes”* (p.144).

Quienes enseñan y acompañan a los niños y a las niñas en el proceso de aprender deben ser educadores de talento, arropados por el espíritu de la verdad, del juicio y de la razonabilidad en el proceso de pensar juntos como partes de una comunidad. Los estudiantes vienen a ellos y a la escuela para ser enseñados y guiados. (León, 2012, p.8).

2.2.1 Objetivos de la educación secundaria.

De acuerdo con la SEP, en la educación secundaria se busca que los estudiantes adquieran herramientas para desarrollarse a lo largo de la vida, por medio del desarrollo de competencias. Los jóvenes que llegan a egresar de secundaria tienen la capacidad para reflexionar y analizar, ejerciendo sus derechos e intercambiando conocimientos.

La educación secundaria ha tenido –en la mayoría de los países del mundo– un papel estratégico en la dinámica, composición y funcionamiento de los sistemas educativos; en garantizar la educación obligatoria a las diferentes poblaciones nacionales y ha sido también un espacio de formación fundamental tanto para preparar a los adolescentes para la vida universitaria como para proveer de algunas competencias fundamentales de orden técnico y profesional para vincular a los jóvenes con el mercado de trabajo (McLean, 2004; Van Oijen, 2006, en Miranda y Reynoso, 2006).

La Reforma Educativa, iniciada en diciembre de 2012, responde a estos requerimientos; de ahí que la ley haya dispuesto que la SEP hiciera una revisión del modelo educativo. Con tal propósito, en 2014 la SEP realizó un amplio proceso de discusión participativa, cuyas principales conclusiones confirmaron la necesidad de generar una nueva propuesta de modelo educativo. (Modelo Educativo, 2016).

El modelo 2016, exige maestros mejor preparados para implementar interacciones educativas significativas con creatividad e innovación, con *“el fin de estimular a sus alumnos a alcanzar los resultados esperados. En ese sentido, se plantea la consolidación de los procesos de evaluación y del Servicio Profesional Docente, así como el fortalecimiento de la formación inicial, entre maestros y estudiantes, para atraer y retener a los mejores docentes”*. (Modelo Educativo, 2016, p. 18-19).

El nuevo planteamiento se nutre de experiencias previas exitosas, así como de los resultados de la investigación sobre la gestión escolar y el aprendizaje. El objetivo es sentar las bases para construir centros escolares que fomenten el trabajo colaborativo y colegiado, el aprendizaje entre pares y la innovación.

El nuevo enfoque busca impulsar la planeación estratégica y la evaluación para la mejora continua, así como el uso efectivo del tiempo en las aulas y la creación de ambientes adecuados para el aprendizaje. Por último, esta nueva gestión pedagógica busca fortalecer las prácticas docentes flexibles, la participación social responsable y la rendición de cuentas. (Modelo Educativo, 2016, P.24)

Por ende dentro del contexto de la educación, Díaz (2006) comenta los pilares, que son los que deben llevar al educando hacia el desarrollo pleno de las dimensiones de la educación: la ética y cultura, científica y tecnológica, y la económica y social.

Para ello la (UNESCO, en Díaz, 2006) establece que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares.

Estos son los siguientes:

Aprender a conocer: se refiere a adquirir los instrumentos de la comprensión; este tipo de aprendizaje se puede considerar como medio y a la vez finalidad de la vida humana. Donde el alumno tiene que comprender el mundo que le rodea, mediante métodos de aprendizaje que él mismo tiene que desarrollar y que tenga significado, lograr la meta cognición, para acceder a un conocimiento científico, mediante el interés por descubrir y querer conocer, estimulando el sentido crítico, autónomo y de interés para alcanzar un alto grado de aprendizaje, mismo que no sea guiado por un profesor, ya que el lograr ser autónomo significa que puede seguir desarrollando la capacidad de aprender en forma independiente.

Aprender a hacer: aquí se trata de una competencia que capacite a la persona para hacer frente a un gran número de situaciones, entre las cuales se puede mencionar: trabajar en equipo, tener iniciativa y asumir riesgos.

Aprender a convivir juntos: este aprendizaje va dirigido a aprender a ser interdependientes, a valorar lo común y las diferencias, ubicándose siempre en el lugar del otro, estimulando el respeto y las formas no violentas de comunicación, así también los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Aprender a ser: este aprendizaje se refiere a que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de

autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud de comunicar, entre otras.

“En general, la educación, en cualquier cultura tiene el objetivo general de formar la personalidad ideal sustentada en la vitalidad, la sensibilidad, el esfuerzo y la inteligencia, el orden, la disciplina”. (León, 2012) p.45

2.2.2 Propósitos – Plan.

Originalmente, El plan de estudios se planteó para tres años y se propuso impartir conocimientos relativos a los medios de comunicación intelectual, de matemáticas, física, química y biología, cuantificación de fenómenos, sobre la vida social y los agentes útiles en la producción, distribución y circulación de las riquezas. Este plan de estudios no consiguió su plena implantación ya que sólo duraría dos años, pues en 1918 se produjo un replanteamiento de los objetivos y en consecuencia de la distribución de materias (Santos del Real, 2000, en Zorrilla, 2004).

Hacia 1923 en la Ciudad de México, el subsecretario de educación, doctor Bernardo Gastélum, inspirado en la experiencia de Veracruz, llevó ante el Consejo Universitario la propuesta de reorganizar los estudios preparatorianos. En términos concretos, sugería la necesidad de establecer una clara distinción de la escuela secundaria, concibiéndola como ampliación de la primaria y cuyos propósitos fueran: realizar la obra correctiva de los defectos y desarrollo general del estudiante; vigorizar la conciencia de solidaridad con los demás; formar hábitos de cohesión y cooperación social, así como ofrecer a todos gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, a fin de que cada cual descubriese una vocación y pudiese cultivarla. (Zorrilla, 2004).

En el mes de diciembre de 1923, el Consejo universitario decide dar luz verde al proyecto del subsecretario Gastélum y éste fue promulgado por el Secretario de Educación Pública José Vasconcelos. Poco tiempo después el maestro Moisés Sáenz creó el departamento de escuelas secundarias, el cual tenía a su cargo sólo

cuatro planteles. *“En el año 1925 se expidieron dos decretos presidenciales, los cuales le dieron más solidez al proyecto de la educación secundaria”.* (Zorrilla, 2004, p.3).

El primero de ellos fue el Decreto 1848 del 29 de agosto, por el cual se autorizaba a la Secretaría de Educación Pública (SEP) para crear escuelas secundarias y darles la organización que fuese pertinente. El segundo se publicó el 22 de diciembre y fue el Decreto 1849 a través del cual se facultó a la SEP para que creara la Dirección general de escuelas secundarias mediante la cual se realizaría la administración y organización del nivel. (Zorrilla, 2004, p.3).

Actualmente, para la SEP (2016), dentro de la educación actual en el marco de sus fines, destaca principalmente una guía, que permite ejercer y estructurar programas para orientar mejor los esfuerzos de maestros, estudiantes, autoridades educativas y comunidad, así como la sociedad en general, en el propósito de que los alumnos vayan logrando progresivamente los aprendizajes que se esperan de ellos, a lo largo de su trayectoria escolar.

Los logros en el aprendizaje de un nivel educativo constituyen el fundamento de los logros del nivel siguiente. (SEP, 2016).

La esencia de la educación es educar, formar, liberar, ordenar, disciplinar. La buena educación forma al niño, a la niña, al joven y a la joven para el desarrollo y construcción del ser humano agradable, inteligente, productivo, libre, firme, sabio. El niño y la niña deben educarse en amor, respeto y excelencia (León, 2012, p.48).

“Los que son educados y las que son educadas, son capaces de gobernarse a sí mismos y así mismas, y de reafirmarse cuando es necesario hacerlo” (León, 2012, p.49).

La SEP (2016), enfatiza y describe **en el campo de los valores, convivencia y colaboración**, a todo aquel acto con apego a las reglas, que conoce, respeta y ejerce los derechos humanos y los valores de la vida democrática, emprende proyectos personales y colectivos. Se conoce y respeta a sí misma, asume y valora su identidad, reflexiona sobre sus propios actos, conoce sus debilidades y fortalezas,

y confía en sus capacidades; es determinada y perseverante; reconoce como iguales en dignidad y en derechos a todos los seres humanos, y es empática al relacionarse con otras personas y culturas; sabe trabajar en equipo y tiene capacidad de liderazgo; en la solución de conflictos privilegia el diálogo, la razón y la negociación; cuida de su salud física y mental; toma decisiones razonadas y responsables que le permiten adaptarse con rapidez y eficiencia a los cambios de su entorno; es capaz de diseñar un plan para construir una vida plena y llevarlo a la práctica.

De igual forma, tiene valores, se comporta éticamente y convive de manera armónica; conoce y respeta la ley; defiende los derechos humanos; promueve la igualdad de género; conoce la historia que nos une y da identidad en el contexto global; siente amor por México. (SEP, 2016).

En el campo del desarrollo físico y emocional: Conoce sus fortalezas, debilidades y capacidades, reflexiona sobre sus propios actos, es empático y construye vínculos afectivos, se mantiene sano y activo, y tiene una orientación vocacional. (SEP, 2016).

Actualmente se critica por múltiples razones a las instituciones públicas de educación y a los docentes de las mismas. Es interesante observar los diversos énfasis que se efectúan en relación con ellas: si preparan adecuadamente a los estudiantes, si se cumple con las tareas establecidas, si los maestros tienen la formación necesaria, etc.

Sin duda, un problema central de las instituciones educativas en este momento es cómo establecer, promover o recuperar un espacio académico dentro de sí.

“La expansión acelerada del sistema educativo, que motivó la contratación de docentes por periodos cortos en tasas muy elevadas, y la pauperización del trabajo académico. Esta situación originó que muchos espacios, necesariamente visualizados como académicos, se convirtieran en instancias dominadas por una racionalidad burocrática”. (Díaz, 2009, p. 45-46)

Con esta expresión queremos señalar un tipo de comportamiento de quienes consideran que lo más importante de su trabajo es prever cuáles son las ideas de su jefe, para así decidir cómo actuar. Este comportamiento logra, en los hechos, la renuncia de muchos docentes a la dimensión intelectual de su tarea, para atender preferentemente una razón burocrática. Así, hoy las instituciones de educación son vistas como espacios para realizar una carrera dentro de la burocracia en detrimento de la preservación de los espacios académicos. (Díaz, 2009, p.46).

La formación de los estudiantes constituye en realidad el núcleo central de la tarea docente. Por eso el maestro está obligado a experimentar permanentemente sobre las formas más adecuadas para trabajar con ellos. Sin embargo, *“el docente puede encontrarse en una situación individual en la cual su labor académica sea descuidada por él mismo. En ese caso, se limita a cumplir el programa desde la perspectiva del menor esfuerzo posible, con notas, textos y apuntes que le funcionaron en una época; en síntesis, efectúa un cumplimiento burocrático de su trabajo”* (Díaz, 2009, p.48).

La secundaria implica escuelas flexibles en sus sistemas de enseñanza. Persisten tres modalidades de atención, la secundaria general cuyo modelo se parece más al del bachillerato, la secundaria técnica que conserva la enseñanza de tecnologías específicas que le permitan al alumno eventualmente incorporarse al mercado de trabajo y la telesecundaria. (Zorrilla, 2004).

La educación secundaria se comprende ahora como un nivel de la educación básica obligatoria y de manera semejante a lo que acontece en otros países, hoy en día se encuentra cuestionada. La educación de los adolescentes reclama nuevos contenidos y formas de realizarla de manera tal que sea pertinente a su circunstancia presente, y significativa para su futura. (Zorrilla, 2004, p. 9).

El analista Braslavsky (2001, en Zorrilla, 2004), coincide en afirmar que la educación secundaria parece ser el nivel educativo más difícil de transformar en distintas partes del mundo. Esto en parte se debe a que no ha podido superar las condiciones que le dieron origen, es decir, atender a las elites de los sectores sociales medios y altos. Ahora, al irse consiguiendo la universalización de la educación primaria, ésta demanda jóvenes que provienen de todos los sectores sociales y en consecuencia,

la población escolar es más heterogénea y diversa. *“Finalmente, el derecho a la educación supone ante todo el derecho de los alumnos a aprender cuestiones que sean pertinentes para su vida presente y futura”*. (Zorrilla, 2004, p. 21).

2.2.3 Proceso (enseñanza-aprendizaje)

Algunos acontecimientos como las dos guerras mundiales, el auge industrial, la expansión del capitalismo, entre otros, hicieron que los pedagogos y educadores voltearan sus ojos hacia el tipo de hombre que se estaba formando en las escuelas; así se dieron cuenta de que la enseñanza tradicional era autoritaria, estaba exenta de conocimientos de psicología del desarrollo, se centraba básicamente en el docente, abusaba del verbalismo y la memorización, era rígida en la disciplina, etc.; por lo que vieron la necesidad de realizar grandes transformaciones educativas que dieron lugar al nombramiento Escuela Nueva. (Chávez, 2003).

La expresión Escuela Nueva se relaciona con el tratamiento diferente que se le da a la problemática de la educación (reacción ante la escuela tradicional) y a la creación de un conjunto de principios que ponen al alumno dentro del programa y de los métodos de enseñanza como persona, un ser evolutivo, afectivo, cognitivo y social; de tal manera que el movimiento no se circunscribe únicamente a un tipo de escuela o de métodos de enseñanza, sino que le apuesta a la educación como medio para crear redes de paz y comprensión, capaces de incidir en el medio en el que se desenvuelven. (Chávez, 2003).

“La Escuela Nueva como movimiento es progresivo, es decir, es un movimiento que desde su gestación fue avanzando paulatinamente y extendiéndose por varios países del mundo” (Chávez, 2003, p.26).

En este sentido la intervención docente es uno de los factores importantes en la construcción y/o reconstrucción de conocimientos en la escuela, pues dependiendo de cómo el maestro concibe y opera el currículum, del uso que hace de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, del establecimiento de la comunicación y de las relaciones sociales, de la concepción que tiene de sus alumnos así como de sus actitudes; será como propiciará el conocimiento y el aprendizaje en su aula.

Los docentes no podemos ni debemos ser radicales de una sola postura y privilegiar uno de los elementos que participan en el proceso educativo sobre otro, sino ubicarlos en su justa dimensión y darle el peso que cada uno tiene dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tratando de involucrar no solo la esfera cognitiva sino también la afectiva y la social, al momento de propiciar las condiciones necesarias para que los alumnos puedan desenvolverse en un ambiente que les permita potenciar las capacidades que los llevarán a aprender. (Chávez, 2003, p. 4)

Actualmente, dentro de los parámetros del servicio educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, educación secundaria, Ciclo escolar (2015-2016), se describen las siguientes dimensiones:

- 1) Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- 2) Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.
- 3) Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- 4) Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- 5) Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. (SEP, ciclo escolar 2015-2016).

Aunado a ello la educación media superior (EMS) se apoya en el esfuerzo y la aportación cotidiana de miles de maestros. La evidencia internacional señala que, junto con la habilidad cognitiva de los estudiantes, su motivación para llevar a cabo sus estudios y el involucramiento y respaldo de los padres de familia, el más importante factor de mejora en la educación es lo que los docentes saben y hacen. Los estudios más actualizados señalan que su actividad en el aula y el acompañamiento a sus alumnos explica alrededor de 30% de los cambios en los logros de aprendizaje de los estudiantes. (SEMS, 2016).

De acuerdo con la SEP (2016), de las diversas investigaciones realizadas sobre este tema, se puede establecer que un maestro excelente:

- a) Tiene conocimiento pedagógico de los contenidos (es decir, se trata de un maestro que organiza y utiliza el conocimiento que tienen sobre su asignatura, mediante procesos de enseñanza más adecuados a la disciplina específica).
- b) Guía el aprendizaje a través de interacciones deseables dentro del salón (creando ambientes de aula propicios para el aprendizaje, dónde se impulsa constantemente a los estudiantes y se establece como conducta sistemática el compromiso por aprender).
- c) Monitorea el aprendizaje y provee retroalimentación a los estudiantes sobre los aprendizajes y competencias que van desarrollando.
- d) Tiene una influencia positiva en el desempeño de los estudiantes y el desarrollo de sus competencias genéricas y disciplinares, incluyendo el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Por esa razón, la reforma educativa estableció que es obligatorio que todo ingreso a funciones docentes se realice por concurso para que sea el mérito el criterio clave para ingresar al servicio docente; determinó apoyar a los docentes de nuevo ingreso mediante programas de tutoría; mandató que los docentes en servicio se sujetaran al menos cada 4 años a una evaluación y rindieran cuentas por su desempeño; y dispuso el fortalecimiento de una oferta de programas de formación continua a los docentes en servicio para ampliar permanentemente sus capacidades y favorecer su dominio disciplinar y pedagógico.(SEMS, 2016, p.1)

El desarrollo profesional de los docentes representa un proceso complejo y de largo aliento, sustentado en sistemas de formación sólidos, sistemáticos y pertinentes. *“En el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente (artículo 59), las autoridades educativas deberán ofrecer formación continua para responder a los elementos que fortalezcan la práctica docente, el proceso de enseñanza aprendizaje y la mejora de los resultados del trabajo en el aula”* (SEMS, 2016, p. 2)

Al dar cumplimiento a este mandato de la Reforma Educativa, se estará impulsando un cambio profundo en las actividades de formación continua de los docentes en la

EMS, al ampliar de manera significativa los contenidos de los cursos que se ofrecen a los docentes de este nivel educativo.

En los últimos años, este proceso se había centrado prácticamente en una sola área: el desarrollo de competencias docentes. Esta orientación buscó responder a que si bien casi 95% de los docentes en la EMS cuentan con estudios de licenciatura o incluso de posgrado, estos maestros requerían desarrollar habilidades y métodos de enseñanza acordes al modelo de educación por competencias alineadas al Marco Curricular Común del bachillerato. (SEMS, 2016, p. 2).

“No sólo los mismos contenidos de este tipo de curso resultaron insuficientes para incidir efectivamente en la actividad docente en las aulas y en el fortalecimiento de sus interacciones con los estudiantes, sino que tampoco se apoyó la actualización y ampliación de sus conocimientos disciplinares y de los aspectos pedagógicos relevantes”. (SEMS, 2016, p. 2).

Cabe hacer notar que la evaluación de desempeño de los docentes en la EMS, en sus distintas etapas e instrumentos, se centraron precisamente en estas dos dimensiones: los conocimientos disciplinares y las competencias docentes.

De acuerdo al (Nuevo Modelo Escolar, 2016) justamente los cursos que se ofrecerán a los docentes que registraron resultados insuficientes se centran en estas dos dimensiones. La primera dimensión retoma los conocimientos relacionados tanto con cada una de las asignaturas que se imparten en el bachillerato (asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber) como con la forma específica de su enseñanza.

La segunda dimensión se refiere a las habilidades pedagógicas, de manejo de aula, y de desarrollo de interacciones con los alumnos, así como sus cualidades individuales, de carácter ético, profesional y social, que debe reunir el docente en su proceso de enseñanza en la EMS (SEP, 2016).

En la determinación del modelo que se seguirá para ofrecer formación continua a los docentes en la EMS, un dato fundamental a destacar es que en el primer ciclo de la evaluación de desempeño en la EMS fueron evaluados aproximadamente 29,000 maestros pertenecientes a los más de 30 subsistemas que integran este nivel

educativo (y a cerca de 150 expresiones organizativas e institucionales) en todas las entidades federativas.

Los rasgos principales de los cursos, alineados con los resultados de evaluación de desempeño, es que serán operados principalmente en una modalidad en línea, con sesiones complementarias presenciales y de trabajo con apoyo de colegiados docentes. Los cursos estarán respaldados por facilitadores capacitados para apoyar los aprendizajes en línea. (SEP, 2016).

Entre las competencias que se tendrán en cuenta para seleccionar y capacitar a los facilitadores en línea, se destacan: en primer lugar, la capacidad de motivar a docentes; en segundo lugar, proporcionarles apoyo para la gestión del tiempo en el aula, lo que incluye dar oportuna retroalimentación a los docentes participantes en los cursos; en tercer lugar, desarrollar empatía para comprender el punto de vista de los docentes; y, por último, estar comprometidos con el seguimiento del progreso de los docentes. (SEP, 2016).

Sin embargo, cabe hacer notar que la formación docente no sólo se vincula con la capacidad y las oportunidades de formación y desarrollo profesional al alcance, sino también de la voluntad del docente para mejorar, renovarse, cambiar y avanzar, lo que refleja su responsabilidad personal y profesional.

2.2.4 La disciplina, la convivencia y el comportamiento de los estudiantes de secundaria.

Lo relativo a la disciplina escolar en las escuelas primarias, secundarias técnicas y secundarias, han sido previos a la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, a la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y a la descentralización educativa acordada en 1992. Incluso, se trata de acuerdos que si bien no han sido derogados, fueron emitidos de forma previa a la publicación en 1993 de la Ley General de Educación vigente. (SEP, 1921-2011, Oficio Circular No. AFSEDF/642/2011).

Hasta ahora, no se disponía de un documento que integrara la normatividad vigente en materia de convivencia y disciplina escolar con las orientaciones más recientes sobre derechos del niño y que simultáneamente favoreciera la convivencia y

orientara la administración de la disciplina escolar. Por ello, se observa que en las escuelas existen dificultades para manejar adecuadamente medidas disciplinarias que coadyuven a un ambiente propicio para la convivencia y el aprendizaje (SEP, 2011).

Con el propósito de subsanar lo anterior y asegurar que el proceso educativo de los alumnos del Distrito Federal tenga lugar en un ambiente seguro y ordenado, que propicie el aprendizaje efectivo, la convivencia pacífica de la comunidad escolar y la formación de ciudadanos íntegros, basado en el respeto mutuo entre educandos, madres y padres de familia o tutores, docentes, directivos y personal escolar, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) emitió, a partir de la base legal aplicable, un Oficio Circular con lineamientos Generales, por los que se establece un marco para la Convivencia escolar en las escuelas del Distrito Federal, haciendo de este documento un medio de divulgación. (SEP, 1921-2011, Oficio Circular No. AFSEDF/642/2011). Ver tabla 1.

Tabla 1.

Conductas o comportamientos de los alumnos contrarias a la convivencia pacífica. (SEP, 1921-2011, Oficio Circular No. AFSEDF/642/2011).

Conductas de indisciplina		
Faltas (leves)	Faltas (perturban el orden)	Faltas (altamente perturbadoras y de peligro)
Inasistencia injustificada	Utilizar cerillos y/o encendedores.	Salir de clase o de la escuela sin autorización escolar.
No entrar a clase estando en la escuela	Apostar y/o participar en juegos de azar.	Ingresar a clase o intentar hacerlo sin permiso, fuera de horarios establecidos.
Llegar tarde a la escuela o clases sin justificación.	Mentir, falsear información o engañar al personal escolar.	Asistir a la escuela con personas no autorizadas.
Utilizar dentro de la escuela equipos, materiales u objetos prohibidos.	Usar pertenencias de otros sin autorización	Dañar, cambiar o modificar registro o documento escolar, aplicando cualquier método.
Permanecer en áreas no correspondientes a su actividad escolar.	Comportarse de manera que perturbe el proceso educativo.	Apropiarse o sustraer intencionalmente objetos de otra persona.
No portar credencial escolar.		Violar el reglamento, lineamientos de seguridad o

Utilizar cualquier equipo de la escuela sin autorización.

privacidad.
Conductas de deshonestidad académica: engañar, hurtar, copiar en el examen, plagiar exámenes, hacerse pasar por un alumno, sobornar, coludirse.
Activar injustificadamente alarmas.
Realizar amenaza de bomba.
Provocar combustión, detonación o riesgo de incendio.
Actos de vandalismo, daño intencional a bienes de la escuela o pertenecientes al personal, estudiantes o terceros.
Emplear insultos de cualquier índole y realizar actos de intimidación.

Este apartado de faltas describe conductas o comportamientos, que de alguna manera impide que el proceso educativo se lleve a cabo en un ambiente seguro, ordenado y respetuoso, necesario para el aprendizaje. Dichos comportamientos se consideran como faltas y han sido clasificadas de acuerdo a su naturaleza, acompañándolas de consecuencias en términos de medidas disciplinarias que apoyan la formación de los educandos.

Ante cualquier falta cometida por los alumnos se debe privilegiar el diálogo como mecanismo fundamental para su corrección. Es indispensable que el docente recurra al razonamiento y a la persuasión, proporcione información concerniente a los acuerdos de la comunidad educativa, los derechos y las responsabilidades que los alumnos tienen en la escuela y manifieste una actitud consistente, para lograr que la intervención docente se constituya en una experiencia reguladora positiva. (SEP, 1921-2011).

Toda falta disciplinaria deberá ser informada a los padres de familia o tutores además de quedar registrada en el expediente del alumno, detallando hechos, la intervención y compromisos contraídos por el educando y sus padres, así como las medidas que implemente la escuela para apoyarlo.

En la aplicación de las medidas disciplinarias se deberá tener en cuenta el contexto en que se produjo la falta, así como la edad, los antecedentes de conducta y las circunstancias personales, familiares o sociales del alumno.

“Las escuelas se apoyarán en los servicios de Apoyo Educativo (SAE) para el manejo de las medidas disciplinarias. Tratándose de escuelas particulares incorporadas, los servicios de SAE deberán ser proporcionados con recursos propios, toda vez que estos solo están disponibles para escuelas oficiales”. (SEP, 1921-2011, Oficio Circular No. AFSEDF/642/2011, p.13).

Las medidas disciplinarias adoptadas por los docentes, podrán ser revisadas por la dirección de la escuela; las impuestas por la dirección las podrá revisar el Consejo Consultivo Escolar (secundarias técnicas) o el Consejo Técnico Escolar (secundarias generales) y las determinadas por éstos, podrán ser revisadas por la autoridad educativa que resulte superior a cada escuela. (SEP, 1921-2011, Oficio Circular No. AFSEDF/642/2011, p.13).

Tabla 2.

Conductas o comportamientos de los alumnos contrarias a la convivencia pacífica. (SEP, 1921-2011, Oficio Circular No. AFSEDF/642/2011).

Conductas de indisciplina		
Faltas (violentas)	Faltas (agresivas de índole sexual)	Faltas (riesgo por posesión, consumo o distribución de sustancias tóxico-aditivas y/o armas blancas)
Expresiones o gestos groseros, insultantes.	Emitir comentarios, insinuaciones o proposiciones verbales o no verbales con alguna sugerencia sexual o incurrir en conducta física de naturaleza sexual.	Posesión de sustancias tóxico-aditivas (cigarros, bebidas alcohólicas). Consumo. Distribución.
Empujar, disputas, agresión física.	Realizar actos de agresión sexual física de manera individual o en grupo u obligar a otros a participar de dicha actividad.	Posesión de medicamentos sin ser prescritos por un médico. Consumo. Distribución.

Colocar o distribuir escritos y/o gráficos con calumnias, amenazas, violencia, lesiones o prejuicios.

Actos de coerción o amenazas. Planear, participar y realizar actos de *bullying*.

Riesgo de lesiones, mediante utilización de objetos que causen daño físico.

Riñas dentro y fuera del plantel.

Posesión de sustancias químicas industriales (disolventes volátiles o inhalables). Consumo. Distribución.

Posesión de drogas. Consumo. Distribución y venta.

Posesión de arma blanca o instrumento que ponga en riesgo la salud o la integridad.

Utilizar cualquier arma blanca, lesionando al personal de la escuela, estudiantes o terceros.

Poseer arma de fuego.

Utilizarlas

La escuela deberá identificar los factores del entorno escolar que pudieran estar obstaculizando el aprendizaje y participación del alumno e implementar los apoyos necesarios. También realizará un seguimiento sistemático de la atención que reciba el alumno, colaborando activamente con la institución. Orientando de manera permanente a los padres o tutor.

Dentro de las instalaciones del plantel, con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAE, se organizan medidas disciplinarias en atención a los comportamientos de los alumnos descritos en la tabla 6, las cuales se conforman en: sanción disciplinaria interna –actividades extracurriculares sobre el tema en que incurre la falta-, suspensión por parte de la dirección, por 3 a 5 días dentro de las instalaciones del plantel. Invitación a los padres de familia o tutor, para que lleven a su hijo(a) a atención psicológica en alguna institución pública. “*La madre, padre o tutor, proporcionarán a la escuela la valoración del psicólogo y dependiendo de ésta, la escuela solicitará los informes periódicos de los avances*”. (SEP, 1921-2011, p.19).

En casos extremos, suspensión sugerida por el Consejo Consultivo Escolar de 5 a un máximo de 8 días continuos de suspensión por parte de la dirección. “*Traslado de plantel, sugerido por el Consejo Consultivo Escolar (secundarias técnicas) o el Consejo Técnico Escolar (secundarias generales) e Inspector General de Zona Escolar, previo acuerdo y aceptación por parte de los padres o tutor del menor*”. (SEP, 1921-2011, p.23-24).

Resulta importante destacar que la medida disciplinaria denominada “traslado de plantel”, busca salvaguardar los derechos de todos los educandos, en aquellos casos en que existan riesgos importantes que expongan la seguridad de una comunidad escolar; pero ante todo, se busca proteger a el educando que presenta conductas contrarias a la convivencia, a fin de ofrecerle un ambiente más propicio para continuar con su proceso educativo. (SEP, 1921-2011, p.28).

Aunado a ello, dentro del proyecto educativo, también la Convivencia y disciplina no solo dentro del plantel sino en las clases mismas son de tal alcance, que la trascendencia educativa de cualquier centro docente que se precie de calidad cuida con especial esmero que se desarrollen en las mejores condiciones de orden y eficacia, pues una clase no sólo es un lugar donde se imparten enseñanzas y se llevan a cabo determinados aprendizajes, sino también, y muy principalmente, es el momento y terreno oportuno de promover y desarrollar los valores humanos en los escolares. (García, 1998).

Nada de lo que sucede en las clases debe escapar al interés y atención de los directivos del centro. Antes al contrario: los objetivos de aprendizaje, las mismas actividades de los alumnos y todo el entramado de relaciones interpersonales que allí se dan, en cuanto que es ámbito de convivencia de profesores y alumnos, constituyen una parte sustancial del proyecto educativo.

La calidad de una institución docente depende en gran medida de cómo se dirijan y enfoquen las clases, de las condiciones de orden y trabajo que se dan en ellas y, sobre todo, de la capacidad de los profesores para estimular el esfuerzo de los estudiantes. (García, 1998).

Partiendo de considerar a la “disciplina escolar”, como el dominio de sí mismo para ajustar la conducta a las exigencias del trabajo y de la convivencia propias de la vida escolar, no como un sistema de castigos o sanciones que se aplica a los alumnos que alteran el desarrollo normal de las actividades escolares con una conducta negativa. (García, 1996).

Entendiendo a la disciplina como un hábito interno que facilita a cada persona el cumplimiento de sus obligaciones y su contribución al bien común. Así

es autodominio, capacidad de actuar en libertad personal; Por tanto la convivencia armónica y solidaria entre todos los que forman el colegio, es la consecuencia de un proceso de formación personal que lleva a descubrir la necesidad y el valor de esas normas elementales de convivencia; que ayuda a hacerlas propias y a aplicarlas a cada circunstancia, con naturalidad y sin especial esfuerzo, porque se han traducido en hábitos de autodominio que se manifiestan en todos los ambientes donde se desarrolla la vida personal. (García, 1996).

La disciplina escolar es, por tanto, un instrumento educativo. Por eso, antes de adoptar una medida ante una conducta inadecuada, es necesario conocer las correcciones que ese alumno ha recibido con anterioridad y cómo reaccionó ante ellas; las circunstancias del alumno, el momento en que se encuentra y los motivos de su comportamiento anómalo; y tener en cuenta la repercusión que ha tenido entre sus compañeros. (García, 1998, p. 1).

Para (García, 1998), *“la **indisciplina individual esporádica** resulta casi siempre de indisposiciones momentáneas de los alumnos o de circunstancias especiales que se manifiestan por actos de irritación, haraganería, agresividad, conversaciones perturbadoras, gritos y riñas, etc”*. (p.1). En tales casos lo recomendable es no interrumpir la clase. De ordinario bastará, para solucionar el problema, una mirada más severa y directa, una pausa más significativa, un tono de voz más alto, el caminar sereno hacia el alumno indisciplinado sin interrumpir la explicación, etc.

*“La **indisciplina habitual** de un alumno es casi siempre indicio de anomalías orgánicas o de un desequilibrio del alumno de mal comportamiento, de etiología psicológica, intelectual, familiar o social”*. (García, 1998, p. 1).

En estos casos, han de analizarse detenidamente las causas para poner los remedios específicos –que, en ocasiones, harán necesaria la intervención de un especialista–, intentando hacer compatible, en cada caso, la responsabilidad del colegio ante el alumno problemático y su familia, con la que tiene con el resto de los alumnos y familias de su clase.

La indisciplina colectiva. Es el caso de las clases en las que la mayoría de los alumnos se comporta con irresponsabilidad, poca consideración hacia las normas de convivencia del Centro y falta de respeto al profesor. La indisciplina colectiva tiene su raíz en diversas condiciones ambientales que están actuando en proporción variable sobre la realidad escolar. Estas condiciones deben ser analizadas con objetividad e

identificadas para someterlas a un tratamiento adecuado (García, 1998, p. 1-2).

El buen clima de un colegio no se improvisa, es cuestión de coherencia, de tiempo y de constancia. Son imprescindibles, por tanto, unas normas que sirvan de punto de referencia y ayuden a lograr un ambiente sereno de trabajo, orden y colaboración; un marco generalmente aceptado, que precisa los límites que la libertad de los demás impone a la propia libertad. Para que esas normas sean eficaces, es necesario:

- a) que sean **pocas y coherentes** con el proyecto Educativo;
- b) que estén **formuladas y justificadas** con claridad y sencillez;
- c) que sean **conocidas y aceptadas** por todos: padres, profesores y alumnos;
- d) que se **exija** su cumplimiento. (García, 1996).

2.3 Conclusiones del capítulo.

De acuerdo a lo expuesto sobre el comportamiento disruptivo en escuelas secundarias, refleja que el profesor en más de una oportunidad ha descuidado por un lado, la formación de sus alumnos a quien dirige mayormente con críticas y menos comentarios positivos y por otro lado, la falta de respeto entre compañeros y con su profesor(a), indicando permisividad y falta de habilidad para equilibrar la situación en el aula o escuela (Córdova, 2013). Dichas conductas podrían formar parte de una escala restrictiva similar a la observada en contextos familiares.

No olvidemos que la etapa de la adolescencia en la cual éstos estudiantes se encuentran, manifiesta cambios en su desarrollo, como bien la definió (Santrock, 2003), "*el periodo comprendido entre los 13 y los 23 años de edad y se caracteriza por la tempestad y el estrés*" (p.5). Enfocándose dentro de éste capítulo desde la perspectiva social-familiar.

Dentro del contexto familiar marca y demanda deficiencias importantes en el manejo de vinculaciones emocionales, las dinámicas familiares, pobre comunicación entre padres y adolescentes, carencias en atención, en supervisión, debido a múltiples

factores tales como: el desempleo, la necesidad de trabajo fuera de casa durante más horas, en la lucha por abastecer las necesidades del hogar y los diferentes estilos de crianza.

Por otro lado las familias en donde las madres son las proveedoras únicas también hacen complicado estar al pendiente de las situaciones de los adolescentes y éstos a su vez, marcan la necesidad de relacionarse con sus iguales que dentro de una complejidad tanto de identificación y pertenencia al grupo, ejercen e imponen su modo de relacionarse, factores de riesgo que conllevan a un estilo marcado socialmente de estereotipos agresivos (Santrock, 2003; Gómez, 2008).

En su contexto tanto de escuela secundaria, como familiar-social, la convivencia no sólo se refiere a vivir en común, sino que, además, supone el compartir una serie de códigos que norman el estar juntos y, estaría garantizada mediante el respeto de los derechos de cada persona, sin discriminarla (Ortega y Del Rey, 2004).

Por ello, el convivir de personas en grupos e instituciones, es un proceso constructivo continuo, donde ocurren transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones, etc. Este convivir va creando un significado común que se desarrolla a través del tiempo, caracterizado por su naturalidad y predictibilidad, lo que genera un sentido de familiaridad, constituyéndose parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él. (Ortega y Del Rey 2004, en Ortega, 2010).

La convivencia escolar nace como una significación con identidad propia que sugiere procesos implícitos y explícitos que responden al bien común y la vida en democracia de un centro escolar, siendo el proceso de enseñanza- aprendizaje el pilar en el que se sustenta.

Los procesos implícitos están referidos a los aspectos psicológicos de cada sujeto, tales como el aprender a conocerse y valorarse para alcanzar una buena autoestima, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y saber relacionarse con los demás de forma efectiva.

Por otro lado, los procesos explícitos estarían dados por la calidad de las relaciones interpersonales y la adecuada gestión de las normas de convivencia, las que para ser efectivas, requieren del consenso de los miembros del centro educativo. De esta

manera, entenderemos la convivencia escolar como una amplia red de relaciones que se establecen entre todos los actores de un centro educativo (docentes, estudiantes y familias) que tienen una incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de las y los estudiantes (Ortega y Del Rey 2004, en Ortega, 2010).

Es innegable la presencia de *bullying* en el plantel escolar secundaria, es un problema real, de actualidad y con un serio potencial para generar secuelas en la calidad de vida de los involucrados, sea cual sea el papel representado. Se considera necesario explorar otros factores asociados al riesgo pero, sobre todo, identificar aquéllos que son más críticos en la génesis de este fenómeno. Es fundamental que los educadores, los padres de familia, las autoridades escolares y los propios alumnos, en conjunto, aprendan a prevenir este problema.

La formación de los estudiantes constituye en realidad el núcleo central de la tarea docente. Por eso el maestro está obligado a experimentar permanentemente sobre las formas más adecuadas para trabajar con ellos. La secundaria implica escuelas flexibles en sus sistemas de enseñanza. Tema que se enfatiza en el capítulo tercero, con la problemática que se enfrenta el profesor en el manejo del *bullying*.

La educación secundaria se comprende ahora como un nivel de la educación básica obligatoria y de manera semejante a lo que acontece en otros países, hoy en día se encuentra cuestionada. La educación de los adolescentes reclama nuevos contenidos y formas de realizarla de manera tal que sea pertinente a su circunstancia presente, y significativa para su futura. (Zorrilla, 2004, p. 9).

Capítulo 3. Problemática del profesor en el manejo del *bullying* en la secundaria.

Este capítulo se inicia con un panorama referente al profesor de secundaria en México, quién es éste dentro de la educación y sus principales funciones como miembro activo escolar, sus características y perfil en general, así como la problemática que enfrenta con la violencia entre compañeros.

Inevitablemente, el acoso escolar existe y existirá, pues es propio de nuestra naturaleza humana experimentar con el uso del poder y examinarlo; por desgracia, para algunos esto se convierte en abuso de poder. No obstante, los centros educativos pueden adelantarse y actuar de manera que se reduzca la frecuencia de tales hechos.

3.1 El profesor de secundaria.

El logro de una calidad educativa corresponde también a los docentes, que son el principal elemento que conlleva una responsabilidad de gran carga, porque son los que planifican las tareas educativas que se desarrollarán en cada clase, y le corresponde crear nuevos ambientes de aprendizajes, donde el alumno se sienta contento, interesado, y encuentre significado a lo que está aprendiendo.

La preparación, su capacitación y su estado emocional, son algunos de los factores que debe cuidarse para obtener buenos y mejores docentes atendiendo en las aulas, por esto algunos especialistas aprecian una relación directa entre la contratación, formación, la situación social, las condiciones de trabajo del personal docente y la calidad de la educación, pues ellos no podrán responder a lo esperado por la sociedad sino poseen los conocimientos y las competencias, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren. (Díaz 2006)

En el estudio de Díaz (2006), acerca de su artículo de: “El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?” comenta que son la escuela, el trabajo en equipo de profesores, los recursos infraestructurales, los libros de texto, la planificación eficaz, las condiciones de la misma comunidad, algunos de

los factores que deben cambiar y que se tienen que tomar en cuenta para generar nuevas propuestas educativas o mejor aún verdadera revolución educativa.

La autoridad del profesor

No hay duda de que el éxito del profesor en el gobierno de la clase se asienta en dos importantes columnas: la autoridad y la destreza que se apoyan mutuamente. Es difícil concebir un profesor prestigioso que no sepa conducir con acierto a los alumnos o que, por el contrario, teniendo dificultades en el gobierno del grupo, su autoridad no sufra un grave deterioro. (García, 1998).

(García, 1998), en su artículo "Un aula pacífica para una cultura de paz", comenta que la principal fuente de recursos del profesor, la más provechosa, está en él mismo, en su propia personalidad. Bajo este prisma, el profesor tiene autoridad como consecuencia natural de su madurez intelectual y humana, de la ascendencia moral que le proporciona su conducta ejemplar y del liderazgo que ejerce sobre los alumnos. La autoridad es más una *conquista* que el profesor debe realizar por su capacidad, dedicación, coherencia y madurez mostradas en su trato diario con los alumnos, que una concesión contractual obtenida en virtud de una titulación académica. "*El profesor que quiera ser un buen educador necesita la autoridad entendida como servicio a la mejora de los alumnos y basada en el prestigio*" (García, 1998, p.2).

Algunas condiciones: competencia profesional, interés sincero por los alumnos, coherencia de vida y destreza en el dominio del grupo.

Perfil del profesor.

La información sobre los docentes en México es escasa, se encuentra dispersa y no está sistematizada. En el informe de la SEP (formato 911), en los resultados del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), recogido por el INEGI en 2013, y en datos proporcionados por la Dirección General de Educación Superior para la Formación de Profesionales de la Educación. También se utilizan algunos resultados del estudio Internacional TALIS 2013, en el que nuestro país participó. (INEE, 2015, p.155)

De acuerdo con el (INEE, 2015), en su informe “los docentes en México”, Precisa algunas características de los docentes, en la práctica, los docentes de educación preescolar y primaria, secundaria, así como de escuelas telesecundarias y telebachilleratos están encargados de desarrollar prácticamente todos los campos curriculares en un grado escolar, los cuales han sido establecidos con el propósito de lograr una formación básica en el terreno cognitivo, pero también para contribuir al desarrollo sociomoral, emocional y físico de los niños y jóvenes.

Para el 2015, de acuerdo con el (INEGI, 2013), *“las matrículas de las escuelas secundarias y de educación media superior se incrementaron 77 y 95%, respectivamente. En ese mismo periodo, el número de docentes aumentó 40 veces en el caso de secundaria, y se multiplicó por 43 en media superior”*. (INEE, 2015, p.24)

“En las escuelas de educación secundaria trabajaban 400 923 profesores brindaron atención a 6.6 millones de jóvenes”. (p.24)

En secundaria, los docentes de las modalidades general e indígena están acreditados profesionalmente y, por lo general, son egresados de escuelas normales o de licenciaturas afines, como educación y pedagogía. Las escuelas de educación secundaria, son preferentemente atendidas por mujeres, es ligeramente superior (52%) a la de los varones.

Edad.

De acuerdo con el INEE, 2015, *“En los docentes de secundaria, las edades medianas se alcanzan a los 37, 39 y 42 años, de acuerdo con el criterio de 30 años de servicio”*. (p.35)

Escolaridad.

En educación secundaria y media superior han participado como docentes más profesionales de otras disciplinas, aunque carezcan de una formación pedagógica. Por ejemplo, la encuesta aplicada a docentes de escuelas secundarias públicas en el marco del proyecto de reforma de este nivel educativo determinó que

aproximadamente una cuarta parte de ellos eran profesionistas no normalistas (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2004, en INEE, 2015).

En la figura 6 se muestra el resumen de las edades y características de los profesores en los países TALIS al que hacen referencia los principales estudios.

68% son mujeres	43 años de edad en promedio
91% completó la Universidad u otros estudios superiores equivalentes	
90% completó la educación magisterial o programas de formación	
Tiene en promedio, 16 años de experiencia como maestro	
82% tienen empleo de tiempo completo y	
83% tienen contratos permanentes	
Imparte clases a 24 estudiantes en promedio	

Figura 6.

El perfil típico del maestro en los Países (TALIS, 2013).

En la figura 7 se muestran las edades y características de los profesores en México al que hacen referencia los principales estudios.

54% son mujeres	42 años de edad en promedio
90% completó la Universidad u otros estudios superiores equivalentes	
62% completó la educación magisterial o programas de formación	
Tiene en promedio, 16 años de experiencia como maestro	
40% tiene empleo de tiempo completo y	
76% tiene contratos permanentes	
Imparte clases a 33 estudiantes en promedio	

Figura 7.

El perfil típico del maestro en México (TALIS, 2013).

3.2 El profesor ante el acoso escolar.

Es indispensable antes que otra cosa el hablar de la problemática que viven los profesores de secundaria en sus labores profesionales, pues la educación en México no había tenido reformas significativas, hasta hace apenas en el 2004. Se inician primero con la de educación preescolar, luego la de primaria y después la de secundaria, hasta llegar luego a la educación media superior, donde el planteamiento es la articulación de la educación básica, mejorar los modelos de

gestión escolar y del sistema para apoyar los procesos de planeación evaluación y acreditación. “Reforma Integral de la Educación Básica” (RIEB 2011).

Además de esto la educación en México tiene problemas como la equidad de género, una educación de calidad, y una educación para todos, la capacitación del personal docente, inasistencia de los docentes a los centros de trabajo, aulas en mal estado y mal construidas, ubicación geográfica de las escuelas; al respecto, la ubicación de las escuelas está muy dispersa y en lugares muy apartados de difícil acceso, no hay atención para las personas del medio indígena. “Reforma Integral de la Educación Básica” (RIEB 2011).

Aunado a ello y junto con la educación, se ve inmerso el acoso escolar el cual hay que enfrentar; en un modo vivencial con el alumno y donde se ven inmersos los profesores que, de acuerdo a Díaz (2005), en su artículo “El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos”, presentan la problemática de:

1.- La casi total ausencia de autoridad, que ha traído como consecuencia, que bastantes alumnos durante las clases presenten conductas inadecuadas, mostrando total desinterés hacia las explicaciones y figura de su profesor.

Estas situaciones, absolutamente habituales en muchas aulas durante las clases, provocan un importante descontento en el profesorado, que llega a sentir miedo o angustia previa a entrar en determinadas aulas.

2.- Conductas disruptivas, el profesor, una vez agotadas sus “estrategias pedagógicas”, trata de controlar la situación y el orden de la clase poniendo “partes” graves y/o leves a esos alumnos conflictivos ante la dirección escolar, y cuya acumulación puede originar la apertura de “expedientes disciplinarios” al alumno/a en cuestión.

3.- Un 25 % de profesores tiene una baja oficial o circunstancial cada año, y aunque solo un 3 % de ellas se identifican con problemas de estrés, la mayoría de las “otras dolencias” son originadas por esto mismo.

La mayoría de las bajas se producen por la conflictividad escolar a la que los docentes deben enfrentarse a diario, y aunque suele calificarse a esa conflictividad de moderada, también hay que decir de ella que es constante.

Las aulas, a menudo se convierten en verdaderos campos de batalla, por múltiples razones, y en esas condiciones desempeñar la tarea de profesor, exige disposiciones que podrían calificarse de “casi heroicas”.

4.- La edad y la experiencia docente o antigüedad, además ser del género femenino también influye. Son los profesores más jóvenes y con menos experiencia docente, quienes suelen sufrir con mayor frecuencia los problemas descritos, resultados en la línea de los encontrados por Terry (1998 en Díaz 2005), quien encontró que tener poca experiencia y ser del género femenino son factores de riesgo para recibir maltrato de los alumnos.

Sin embargo no está del todo claro; la menor frecuencia de “problemas” que indican los profesores de más edad y con más experiencia docente puede deberse en parte a que éstos suelen impartir clase en los Institutos de las consideradas “mejores zonas” ya que con su antigüedad acumulan “puntos” suficientes para conseguir esos traslados. Además, suelen elegir las “mejores clases” al pedir primero en las “ruedas” que se efectúan para elegir curso, puesto que por antigüedad tienen “derecho” a ello (Terry 1998 en Díaz 2005).

5.- Los profesores de Secundaria, tienen en muchas ocasiones dificultad para denunciar las situaciones de abuso del alumnado, porque suelen volverse contra el mismo docente, al que se acusará de no ser capaz de mantener el orden y el buen clima de la clase.

3.3. El docente y la resolución No violenta de conflictos.

En este sentido, tanto el colectivo docente como las autoridades escolares tienen bajo su responsabilidad la gestión de la convivencia y la construcción de sus reglamentaciones, con el fin de que sea una creación contextualizada pero enmarcada en la normatividad general que define la legislación educativa. (Landeros y Chávez, 2015).

La autoridad en la construcción y apropiación de las normas son los componentes básicos de la normatividad: la autoridad y la sanción; ambas están previstas para garantizar que las normas sean respetadas y se logren los propósitos para los cuales fueron elaboradas: proteger un bien. No obstante, cuando se trata de apoyar a niños y adolescentes en el tránsito de la heteronomía a la autonomía moral, es indispensable superar una perspectiva unilateral de la autoridad tanto en el proceso de elaboración de las normas de convivencia como en su aplicación. (Landeros y Chávez, 2015).

Otro de los aspectos que resalta Landeros y Chávez (2015), es que los profesores tienen como función con respecto al alumno el educar para una convivencia democrática, como ya se dijo, que implica construir un sistema normativo en el que prevalezcan la deliberación, el diálogo, la participación, así como prácticas de corresponsabilidad. Por esta razón cobra sentido involucrar a quienes integran la comunidad escolar (alumnos, docentes, personal directivo, tutores, y padres o madres de familia).

Para que esto suceda es indispensable contar con profesionales de la educación que adopten un modo de autoridad con rasgos democráticos y orienten su actuación tanto en la relación pedagógica como en la resolución de conflictos, con base en criterios de justicia e igualdad en derechos. La autoridad es un componente central para la existencia y conservación de la normatividad. Al vigilar el cumplimiento de esta sin abusar de su poder, contribuye a crear una cultura del respeto a la legalidad y a desarrollar el sentido de justicia.

Existen distintos modos de asumirla, y de ellos derivan desafíos en la convivencia. Con base en las aportaciones de algunos estudios García y Vanella, 1997; Latapí, 2003; Tenti, 2004 (en Landeros y Chávez, 2015), se han identificado tres estilos clásicos en el ejercicio de la autoridad, y de acuerdo con sus rasgos principales se vinculan con un enfoque pedagógico y normativo específico (ver figura 8).

CONSERVADORA	<ul style="list-style-type: none"> • Propugna por la restauración de cierto orden y conservar la tradición. • Centrada en prácticas de control y obediencia. • Reconoce la existencia de una relación asimétrica entre los docentes y los alumnos, por los tipos de saberes, las responsabilidades y las experiencias. En esto fundamenta el ejercicio de su autoridad. 	Promueve la prescripción y exhortación
DEMOCRÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Entiende su función como acompañamiento para hacer crecer al otro. • Centrada en prácticas de reflexión y diálogo. Promueve la participación de los alumnos en la toma de decisiones y construcción de las normas escolares. • Reconoce la existencia de una relación asimétrica, pero la intervención educativa se basa en el respeto a la dignidad humana, en el reconocimiento del sujeto de derechos y la meta de formar para la autonomía moral. 	Promueve la apropiación de normas y valores sin respaldarse en las amenazas y la represión.
LAISSEZ FAIRE	<ul style="list-style-type: none"> • En ésta pueden encontrarse distintas razones para eludir la responsabilidad docente en el proceso formativo de los alumnos. • Desde una postura con énfasis en el relativismo se alude a la necesidad de conservar una posición neutral en materia de formación en valores, con el argumento de que el educando debe encontrar por sí mismo sus propios principios morales. • Sin embargo, también está presente la idea de que la familia es la que debe educar en valores y la escuela sólo reforzarlos. 	Promueve al relativismo o la falsa neutralidad generando un ambiente en el que se infringe la norma.

Figura 8.

Ejercicio de la autoridad docente (Landeros y Chávez, 2015)

En el estilo de autoridad conservadora, se ubica un modo de conducir una escuela, o bien de orientar los procesos de aprendizaje, centrado en un conjunto de valores tradicionales relacionados con la obediencia a las figuras de autoridad impuestas mediante la coerción.

Existe la intención de regular la convivencia y una genuina preocupación por educar en valores; sin embargo, tanto las normas como los valores que las inspiran no son representativos de los integrantes de la comunidad escolar, sino producto de la imposición de un grupo específico. Asimismo, prevalece la aplicación de una disciplina rígida y muchas veces injusta.

El otro estilo democrático, promueve la prescripción y exhortación. Como su nombre lo dice desde una perspectiva democrática se promueve un ejercicio no arbitrario del poder, así como la disposición para poner al servicio de otros (en este caso alumnos: niños, niñas y adolescentes) las capacidades docentes con la finalidad de hacerlos crecer en autonomía, lo cual implica formar sujetos libres, críticos y empoderados, capaces de actuar frente a situaciones y leyes injustas, comprometidos con la transformación de su realidad.

Por último el estilo (*laissez faire*), promueve el relativismo encontrándose en el otro extremo, en donde la autoridad parece desvanecerse y anularse a sí misma, por su proceder inconsistente y, en otros casos, permisivo. Parece no dar la debida importancia a la aplicación de la normatividad. En ella destaca el dejar hacer.

Este planteamiento cobra relevancia para una institución escolar que se concibe no sólo como espacio de socialización y conservación cultural, sino como la instancia responsable de procesos educativos para formar personas libres, justas, solidarias, empoderadas y dispuestas a mejorar sus condiciones de vida y las de los demás; en suma para la construcción de ciudadanía en un régimen que pretende ser democrático (Landeros y Chávez, 2015).

Con el análisis exclusivo de los reglamentos no es posible aplicar varios de estos criterios, pero resulta conveniente tenerlos presentes para revisar críticamente tanto las normas escritas como las prácticas normativas que se producen en la vida diaria de las escuelas.

Dentro de las medidas disciplinarias que los profesores deben seguir, se encuentran los siguientes criterios:

- Ser conocidas y comprendidas por todos los actores de la institución escolar. -- Asegurar el derecho a la defensa (ser escuchados por las autoridades para dar su versión de lo sucedido).
- Formularse con el propósito de reparar el daño más que desde un enfoque punitivo (así se enfatiza su sentido formativo).
- Las faltas y transgresiones deben ser contextualizadas. Considerar las circunstancias en que ocurrió la falta. Agravantes, atenuantes.

- Progresividad significa que las sanciones deben asignarse en función de la gravedad del acto cometido, sin afectar la integridad personal. Debe optarse por las menos lesivas.
- Contar con mecanismos de revisión periódica para analizar su eficacia y actualización ante nuevas realidades no consideradas en el momento de su elaboración.
- Ser congruentes o no contradecir los principios que fundamentan los derechos humanos y el derecho a la educación. También es necesario evitar que la autoridad abuse de su poder y que ésta sea vigilada para que aplique las sanciones con imparcialidad y sin estar influenciada por sus emociones (simpatías, antipatías) y convicciones personales.

Al analizar las sanciones es conveniente destacar tres aspectos:

- a) La pertinencia de sancionar, prescribir o prohibir una conducta determinada.
- b) El rigor o dureza de la sanción y su proporcionalidad, según el acto cometido o el tipo de norma no respetada. Se requiere establecer rangos de sanción. También es necesario que exista certidumbre respecto a la sanción que se recibirá en caso de infringir la norma.
- c) Los procedimientos para sancionar. Se relaciona con analizar quién juzga el hecho, si existe la posibilidad de revisar la sanción asignada, si los sujetos de la norma (alumno, profesor, padres de familia, etcétera) tienen el derecho de ser escuchados; qué mecanismos o procedimientos se consideran para conocer y revisar el caso.

Por otra parte y de acuerdo a Domenech (s,f), entre las acciones que se podrían tomar por parte de los profesores para corregir conductas de acoso escolar, destacan las siguientes:

- a) Aislar o apartar (*time out*). Para resolver momentáneamente la situación: mandarlo a otra clase, sentarlo sólo, mandarlo a la biblioteca, etc.
- b) Registrar conducta en el *anecdotario*. Es conveniente registrar la conducta inapropiada (también las positivas) de un alumno/a, brevemente, indicando el

día y la hora que ocurrió, para que quede constancia y se pueda esgrimir con objetividad en el momento oportuno.

- c) Hablar con él al finalizar la clase (y comunicarlo a sus padres si procede). Es importante tratar de indagar (conjuntamente con otros especialistas “psicopedagogo”) el por qué de su comportamiento. El objetivo final es que el estudiante cambie de comportamiento no por miedo sino por convicción (medidas disciplinarias y educativas).

Resolución No violenta de conflictos.

De acuerdo con el Programa de Escuela Segura, (“Educar y proteger. El trabajo docente en una Escuela Segura”, 2010) se reconoce que para convivir sin violencia son necesarias estas seis condiciones, las cuales corresponde promover al docente:

- **Valores**, fortalecer el respeto, la solidaridad, la libertad de expresión, la tolerancia y la responsabilidad.
- **Autocontrol** particularmente en cuanto a las emociones destructivas, las cuales con frecuencia empeoran el conflicto.
- **Autocrítica**, aceptar la crítica y reconocer que se ha cometido un error, así como aprender a perdonar.
- **Disposición** para resolver los conflictos sin atentar contra la dignidad de los demás.
- **Capacidad** de analizar el conflicto y proyectar posibles soluciones.
- **Aplicar** las diversas técnicas de solución no violenta de conflictos, así como la capacidad de diálogo, la empatía y el respeto a la ley.

Programa de Escuela Segura (2010), destaca *“La disposición a resolver los conflictos y a dialogar, la imparcialidad, el ser positivo, la paciencia, el respeto, la creatividad y la empatía son algunas actitudes que favorecen la solución de los conflictos”*. (p. 65).

De acuerdo con la SEP (2015), las labores que desarrollarían los docentes con el propósito de mejorar la Convivencia Escolar:

Docente

- Reuniones con padres de familia y alumnos.
- Respeto, valores, actitudes.
- Disciplina, conducta escolar.
- Planeación, organización escolar.

No obstante, es distinto “medir” que “evaluar” la convivencia escolar. *“La evaluación siempre implica un para qué, se realiza con un norte que guía la acción, en este caso educativa, con un sentido. En la mayoría de los países que han invertido recursos y esfuerzos en la medición de la calidad de la convivencia escolar, el esfuerzo tiende a quedarse en el nivel de la medición”.* (SEP, 2015, p. 13-14).

3.3.1 propósitos-estrategias.

Cuando se trabaja con alumnos implicados en situaciones prolongadas de acoso (ya se trate del acosado, del observador pasivo o del acosador), es imprescindible que el profesorado se pregunte, antes de nada, de acuerdo con (Suckling y Temple, 2006), acerca de:

- a) Las prácticas de liderazgo.
- b) Las prácticas de gestión.
- c) El nivel de vigilancia.
- d) Las estrategias de prevención.
- e) Las estrategias de intervención.
- f) Los procedimientos de conciliación.
- g) El nivel de ayuda profesional externa obtenido.
- h) La normativa vigente contra el acoso. (p. 46).

La revisión de las prácticas anteriores sitúa la cuestión de la intervención en una perspectiva más realista. A falta de las estructuras organizativas, el nivel de vigilancia, los componentes curriculares y otras estrategias preventivas indispensables, la cuestión de la intervención cobra una importancia decisiva como docentes y educadores, sin embargo, sería favorable dejar de atender tanto a la intervención para centrarse en la prevención, mediante un enfoque global del centro

educativo. Acorde con esto las estrategias que menciona (Suckling y Temple, 2006), se describen en la figura 9:

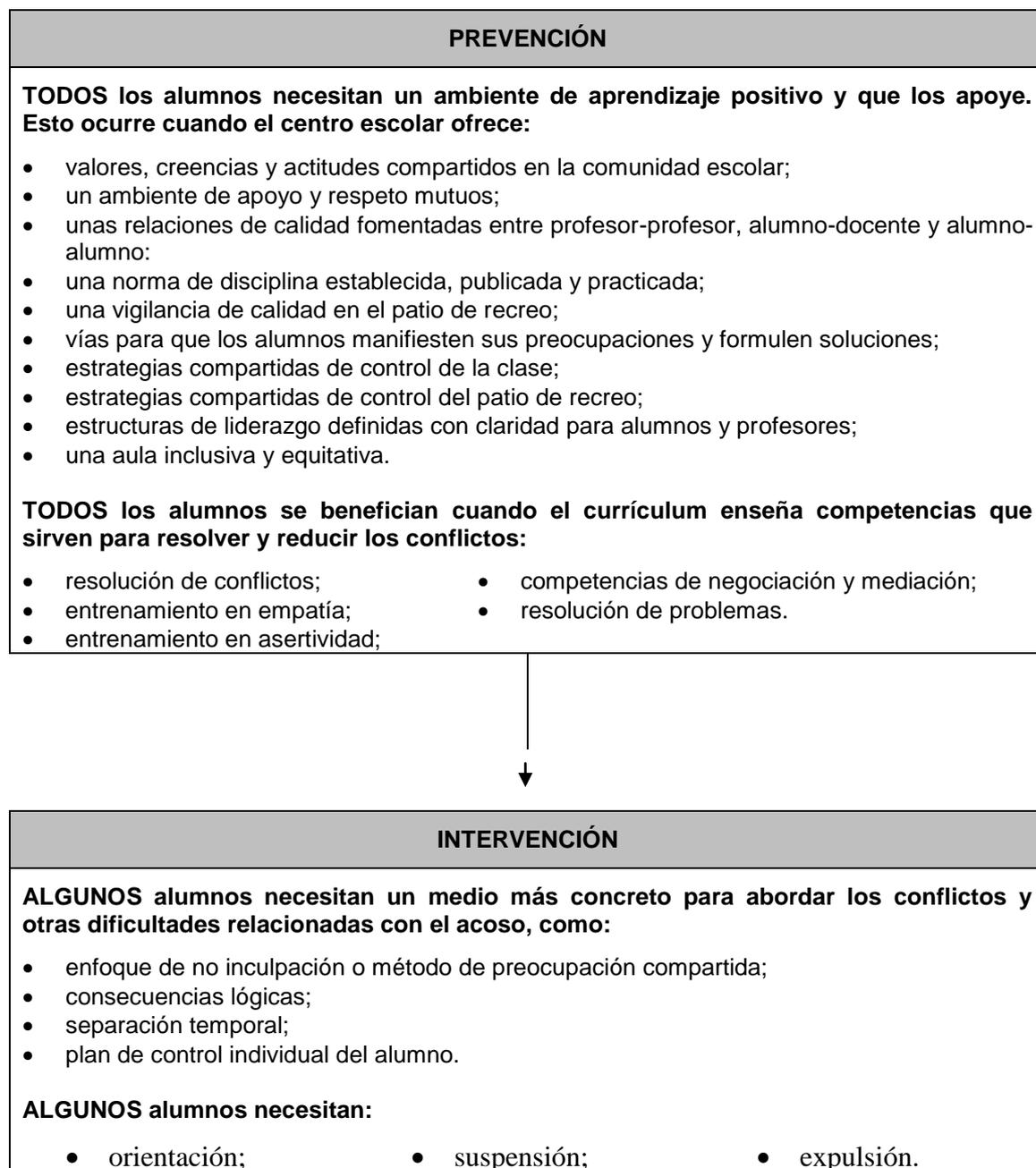


Figura 9.

De las estrategias de prevención a las de intervención. (Suckling y Temple, 2006).

Enfoque de no inculpación, el acoso se aborda estableciendo un grupo de apoyo de los acosadores y/o los observadores pasivos implicados en un incidente determinado. Se utiliza un enfoque de resolución de problemas, que responsabiliza en vez de culpar al grupo, el cual informa en reuniones periódicas. A continuación se detallan los siete pasos del procedimiento, de acuerdo a Sharp y Smith (1994a, en Suckling y Temple, 2006).

Paso 1. Entrevista con la persona objeto de acoso. El profesor habla con el alumno acosado acerca de sus sentimientos. Debe saber quiénes están implicados. Hay que pedir permiso al acosado para contar a los acosadores cómo se siente. Se tranquiliza al acosado, señalándole que no causará problemas a los acosadores, no debe temer las represalias.

Paso 2.- Convocar una reunión con los alumnos implicados. Se provoca una situación informal pero importante de relación entre compañeros. Acosadores principales, observadores pasivos y cómplices. Reunión con el profesor sin que esté presente el acosado. Al principio tranquilizar a los integrantes del grupo, insistiéndoles que no tienen motivo de preocupación. Se les explica que todos ellos pueden ayudar de alguna manera. Terreno neutral para los implicados.

Paso 3.- Comunicar al grupo los sentimientos del acosado. El profesor comunica indirectamente cómo se encuentra el alumno acosado, sin culpabilizar a nadie. *“La investigación indica que una educación eficaz para los acosadores es el entrenamiento en empatía”*.(p.49). El docente escucha las respuestas, con el objetivo de ofrecer soluciones.

Paso 4.- Traspasar la responsabilidad al grupo. El profesor destaca, sin juzgar a nadie, que todo el mundo tiene derecho a sentirse seguro y feliz en el centro. Tranquiliza a los integrantes del grupo, manifestándoles la importancia de ayudar al acosado, transfiriéndoles de ese modo la responsabilidad. Alcanzar una solución, no culpabilizar a nadie.

Paso 5.- Pedir al grupo ideas y soluciones. El docente pide que indiquen actuaciones posibles para conseguir que el acosado se sienta más contento en la escuela. Hace comentarios de aprobación, pero no exige de los alumnos una promesa con

respecto a sus soluciones. Se aconseja ignorar comentarios negativos o resentidos, elogiar las ideas que ofrezca el grupo.

Paso 6.- Dejar que los alumnos pongan en práctica su plan. Al dar por terminada la reunión el profesor deja a los alumnos la responsabilidad de resolver el problema y de desarrollar juntos un plan. El docente expresa su confianza en el grupo, señala momento y lugar para seguir y revisar la situación con cada alumno por separado.

Paso 7.- Entrevistas de seguimiento con cada alumno. El profesor se reúne con cada uno, una semana después para revisar soluciones. Se da las gracias a cada uno. Las revisiones pueden continuar el tiempo que haga falta; por regla dos revisiones son suficientes.

También existe el uso de otros enfoques, que es posible que el profesor utilice: **El enfoque moralista**, que es aquél en el cual se espera que los alumnos acaten los valores del centro educativo (Rigby, 1996). **El enfoque legalista**, en donde el perpetrador del acoso es consciente de una serie de reglas con un conjunto de consecuencias o sanciones de distinta gravedad. **El enfoque humanístico**, consiste en provocar el cambio del pensamiento y de la conducta del alumno que acosa. No se trata de inculpar o de imponer castigos, dirigiendo a la adopción de una conducta adecuada y hacia soluciones factibles. Rigby, (1996, en Suckling y Temple, 2006).

Si el acoso es grave y persistente, es posible que se tengan que utilizar otras estrategias como: la negación de privilegios, con la posibilidad de reparar los errores. Participación de los padres. Alejamiento del acosador del acosado, trasladándolo a otra clase. (Suckling y Temple, 2006).

Los profesores que desempeñan esta función consideran que todos los alumnos del centro merecen tener, al menos, un profesor con el que se sientan cómodos y seguros para comentarle sus problemas personales. Muchos docentes que desempeñan estas funciones carecen de titulación suficiente como orientadores. Kids Help Line (1996) sostiene que *“es vital que el profesor u orientador explique cómo trabaja y tranquilice al alumno, garantizándole la confidencialidad. Las competencias precisas para desempeñar esta función son tener la empatía necesaria, respeto y facilitar información adecuada y relevante”*. (Suckling y Temple, 2006, p.54).

Experiencias de atención.

De igual forma, UNESCO (2014, en SEP 2015), expresa lo que no funciona, siendo esto:

Lo que no funciona en materia de convivencia escolar, son las políticas de tolerancia cero que buscan “extirpar” el problema del *bullying* o de la violencia escolar. La violencia escolar se corresponde con los fenómenos de violencia social (Debarbieux, 1997; Chaux, 2012): va mucho más allá de lo que una escuela o un sistema escolar puede hacer por sí solo.” UNESCO, 2014, p. 4 (en SEP 2015, p. 21).

UNESCO (2014, en SEP 2015), se menciona “*otra estrategia que tampoco funciona es la de contratar a psicólogos, asistentes sociales u otros profesionales afines para atender, en la escuela, en forma individual o a través de un enfoque clínico, los problemas de conducta de los estudiantes-problema.*” UNESCO, 2014, P. 4 (en SEP 2015, p. 21).

Para ello la UNESCO (2014, en SEP, 2015), establece que “*lo que funciona en materia de convivencia escolar son estrategias sistémicas a nivel de escuela completa, que contemplan acciones en los tres niveles que indica la (OMS) para las intervenciones psicosociales: un nivel de promoción o prevención primaria, un nivel de prevención secundaria, y un nivel de prevención terciaria*” Dimmit & Robillard (2014 en SEP 2015, p. 22).

En el Nivel 1, de prevención primaria. Se trata de brindar oportunidades para el desarrollo humano y académico, y aglomera acciones positivas que “no pueden hacer mal”. Por ejemplo, currículos centrados en el bienestar, en el desarrollo de hábitos de estudio, en el desarrollo de competencias en matemáticas, lenguaje, ciudadanas, etc.

En el Nivel 2, de prevención secundaria, se incluyen las intervenciones y programas para grupos específicos, las que generalmente se desarrollan en grupos pequeños. Por ejemplo, los talleres de reforzamiento escolar, los sistemas de tutorías, y los talleres de desarrollo de habilidades sociales se encuentran en este nivel de intervención.

El Nivel 3 consiste en estrategias de prevención terciaria e intervención para estudiantes con riesgo alto. Estas estrategias debieran iniciarse solo una vez que se constata que las estrategias de Nivel 1 y 2 –es decir, de nivel escuela y en grupos pequeños– no han sido suficientes para un grupo específico de estudiantes. La proporción de estudiantes debiera ser alrededor de un 5% del total y en ningún caso superar el 10%. En este nivel se concentran las intervenciones individuales para atender situaciones relacionadas con fracaso escolar, problemas conductuales más severos y problemas de salud mental.

“Las acciones generalmente requieren de un equipo de profesores y profesionales que se reúnen para coordinar la atención individual con servicios y profesionales fuera de la escuela de manera intensiva. Pero también incluye acciones individuales al interior de la escuela, tales como consejería individual, seguimientos diarios o semanales.” UNESCO, 2014, P. 5 (en SEP 2015, p. 23).

Morán (2006), destaca “podemos conseguir, a través de estrategias adecuadas, que cese la violencia, pero no podemos obligar a los demás a que nos quieran, nos tengan en cuenta, no nos traten como si fuéramos transparentes, como si no existiéramos” (p.56).

Es por ello que queda la sensación de que todavía es necesario trabajar mucho, sobre todo para eliminar este tipo de violencia gratuita que es el *bullying*. (Morán, 2006)

3.3.2 Modelos de intervención.

Medidas para combatir el *bullying* (acoso escolar).

Dentro de las medidas generales para combatir el *bullying* (acoso escolar) las acciones coordinadas entre los organismos responsables de la educación, en este caso, el cuidado de la Secretaria de Educación Pública (SEP 2011) comenta que: cometerse un acto violento o intimidación en las relaciones humanas adultas es siempre reprobable, legislado y combatido por el Estado, y cuando el sujeto en cuestión resulta ser un menor se debe tener cuidado, para que de inmediato se ejerzan especialmente medidas intensas y eficientes, por dos motivos.

En primer lugar, por la situación especial de vulnerabilidad en los menores y en segundo lugar por los devastadores efectos que se produce en su proceso de formación.

La experiencia de la violencia genera un impacto profundamente perturbador en el proceso de socialización de los menores.

Para la SEP (2011) ante esta respuesta comenta que se debe abarcar tanto los aspectos preventivos, educativos, sociales, asistenciales y de atención posterior a la menor víctima de acoso. Esta debe ser de un modo integral y multidisciplinario, empezando por un proceso de socialización y educación.

La conquista al respeto y a la dignidad humana, la libertad de las personas ya que tiene que ser un objetivo prioritario en todos los niveles de socialización.

- 1) En primer lugar es necesario establecer medidas para sensibilizar e intervenir en el ámbito educativo, al reforzar el espacio de la publicidad, crear una imagen que respete la igualdad y la dignidad de la persona.
- 2) En segundo lugar es necesario dar una respuesta legal integral creando o reforzando normas, incluyendo la debida formación de los operadores (profesores) educativos, policiales y jurídicos responsables de la obtención de pruebas que detecten el conflicto. Las medidas de sensibilización, de prevención, atención, sanción, intervención y erradicación desde diferentes ámbitos, deben de marcar nuevas escalas de valores basadas en el respeto de los derechos y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia en la relación humana, así como el ejercicio de la tolerancia. (SEP 2011).

El objetivo fundamental de la educación es la de proporcionar una formación integral que les permita conformar su propia identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y valoración ética de la misma.

- 3) Estar consciente que se debe considerar en el contenido curricular del sistema educativo y desarrollar en el alumnado su capacidad en la solución

pacífica de conflictos, así como la capacidad para relacionarse con los demás de forma pacífica y para conocer, valorar y respetarse mutuamente.

- 4) En el campo de la publicidad, esta se debe vincular con el respeto a la dignidad de las personas, tanto en los medios de comunicación públicos como privados.

Es preciso, velar por el estricto cumplimiento de la legislación en lo relativo a la protección y salvaguarda de los derechos fundamentales y con especial atención a las conductas que favorecen situaciones violentas en todos los medios de comunicación.

- 5) En el ámbito de la salud, es necesaria una actuación hacia los protagonistas con apoyo asistencial a la víctima especialmente.
- 6) En el ámbito familiar, es preciso darle un tratamiento adecuado y eficaz en las relaciones intrafamiliares.
- 7) En cuanto a las medidas judiciales, ante un problema social de primera magnitud como representa la violencia escolar, la que resulta semejante a la violencia de género o doméstica, estas tienen relevancia social de los bienes e intereses que se pretenden proteger, los que están constituidos, no sólo por la libertad y la integridad física y psíquica de la víctima; sino también con la pacífica convivencia escolar, y su estrecha y directa conexión, con medidas reformadoras de los modelos para erradicar la violencia las que con toda seguridad pueden contribuir a evitar y disminuir estos actos de violencia.

Con todo lo anterior, las bases sugeridas por los expertos, los cuales coinciden en que el primer nivel de lucha contra el acoso escolar, debe de estar liderado por los profesores del centro educativo, y son ellos los primeros destinatarios de la escena del acoso escolar que deben tener conocimiento, aun si el abordaje deba de ser en conjunto, desde todos los niveles básicos de intervención como: padres, profesores y comunidad escolar. (SEP 2011)

En muchos casos, la reacción dentro del centro docente será suficiente para tratar el problema, a través de medidas sancionadoras internas del propio centro, o haciendo

reflexionar al propio alumno y en su caso al grupo, así como con reuniones con la familia o cambio en la organización del aula, etc.

Es necesario de inmediato y sin contratiempo, implementar acciones de ayuda a los protagonistas de los casos de acoso escolar (acosado-acosador).

Sin embargo aún con todo ello los expertos (SEP 2011), dicen, que no es suficiente ya que en el campo de la acción continua el déficit en el control del acoso escolar. Por ello se tiene que capacitar al docente ya que no saben como reaccionar ante esto o no logran percibirlo en su inicio.

Por ello concluyen necesario crear un órgano para adoptar medidas preventivas que garanticen los derechos de los alumnos y así impedir la comisión de hechos contrarios a las normas de convivencia del centro, que deben actuar en tres aspectos:

- 1) Protección a las víctimas para atender de inmediato el acoso.
- 2) Respuesta educativa para sancionar al acosador dentro de la política del plantel.
- 3) Reparación de los daños y perjuicios.

Estas medidas de prevención y atención son fácilmente adaptadas en los ámbitos escolares, pero pocas veces se aplican dirigidas a combatir el fenómeno del *bullying*, ya que es muy difícil visualizarlo. Sin embargo el esfuerzo que se hace en México continúa en todos los sectores de la sociedad, para hacerle frente a este problema.

Continuando con la SEP (2011), comentó también que la CNDH, atenderá quejas de *bullying* (acoso escolar). Con el Programa Nacional para Abatir y Eliminar la Violencia Escolar, el que pretende evitar daños al proceso pedagógico y problemas psicológicos.

La Cámara de Diputados aprobó por unanimidad una reforma para que las autoridades educativas implementen programas para diagnosticar, prevenir, controlar y erradicar el fenómeno. Todavía se trabaja de manera local y de forma aislada en este aspecto. R. Osuna (comunicación personal, marzo 3, 2010) presentó una iniciativa "Ley contra la violencia y el acoso en las escuelas en el

estado de Jalisco.” El *bullying* entendido como agresión al interior de los planteles educativos Instituto Nacional de las Mujeres (IAM, 2011).

De acuerdo a Díaz (2006 en López, Domínguez y Álvarez 2010), comenta que partiendo de la premisa de que en todo centro educativo hay un joven en situación de riesgo, se plantea la necesidad de prever unos mecanismos que ayuden a prevenir, a mejorar y solucionar los problemas de convivencia.

Mientras tanto, en la adolescencia los chicos y las chicas inician la búsqueda de patrones conductuales más personales, generalmente rechazando aquellos que han conocido hasta ahora, como los de la familia o autoridades escolares, por lo que es también un muy buen momento para asimilar modelos más adaptativos, en caso de haber experimentado otros que no lo sean (Adam, 2003).

Ante ello, se proponen tres pasos básicos para manejar las emociones de manera efectiva:

1. Reconocerlas y nombrarlas.
2. Reconocer cómo su cuerpo responde, reconocer la expresión no verbal de ella.
3. Encontrar una forma para expresarlas y manejarlas. Ejemplo: hablar con alguien de confianza para que brinden ayuda, hacer ejercicio, dibujar, etc. (Adam, 2003).

3.3.3 La problemática en la secundaria, de los estudiantes (adolescentes).

El funcionamiento escolar en el nivel secundaria arrastra problemas que parecen tener un carácter crónico, pese a los esfuerzos permanentes por encontrarles alguna solución. *“Como los problemas propios del proceso de enseñanza-aprendizaje que por un lado, se refieren tanto a la formación y el desempeño de profesores y, por otro, a los contenidos programáticos y a la organización curricular en su conjunto”* (Palacios y Corona, 2003, p.2).

De acuerdo a (Palacios y Corona, 2003) *“la alta tasa recurrente de reprobados en materias como matemáticas y español, el incumplimiento de tareas escolares, los bajos índices de aprovechamiento escolar en materias académicas y tecnológicas, constituyen indicativos de la grave cuestión escolar”* (p.2).

“Las evaluaciones comparativas dentro de la prolongada crisis del sistema escolar, con otros países, nos ubican en lugares bastante deficientes, aún con naciones de un nivel socioeconómico más limitado que el nuestro” (p.2).

Si bien es cierto que la problemática del sistema escolar guarda una estrecha relación con diversos fenómenos sociales que, en alguna medida, inciden en la vida escolar de los estudiantes de este ciclo, como por ejemplo, desempleo de padres, bajos niveles de ingreso familiar, violencia intrafamiliar, entre otras.

También es cierto que la problemática particular que viven los alumnos en este periodo de la adolescencia se ha caracterizado durante los últimos años por la emergencia de prácticas sociales desvinculadas de las exigencias del mundo escolar, tales como la prolongada exposición diaria a la T.V. y juegos de video, así como en la participación de actividades domésticas y de cuidado de hermanos menores en ausencia de sus padres y, en algunos casos, participación en actividades laborales. *“No es exagerado señalar que la escuela para los adolescentes paulatinamente se ha convertido principalmente en un espacio para la socialización, donde las prácticas de la cultura juvenil desplazan en gran medida el interés por el aprendizaje escolar” (Palacios y Corona, 2003, p.2).*

Dentro de la aproximación psicoeducativa, la formación profesional del estudiante en el enfrentamiento de problemas psicológicos en diversos escenarios educativos, deriva de la gran cantidad de necesidades y conflictos propios de la población adolescente de este nivel escolar: violencia intrafamiliar, crisis de identidad, desinterés, fracaso y deserción escolar, problemática psicosocial -drogadicción, alcoholismo, educación sexual, etc.- (Palacios y Corona, 2003).

Johnson y Johnson (1994, en Suckling y Temple, 2006), ilustran con toda claridad la importancia de la estructura del centro cuando sostienen que el *“85% de la conducta está determinado por la estructura organizativa y que el individuo determina el 15% restante. En consecuencia, las instituciones tienen una responsabilidad enorme en la creación de unas prácticas organizativa y directiva que apoyen a todos los alumnos”* (p. 30).

La estructura de los centros ha cambiado con los años de modo considerable, con la idea de que los enseñantes tienen que satisfacer la gran cantidad de necesidades

emocionales, académicas y sociales de los alumnos. Evidentemente, los centros ya no pueden seguir centrándose solo en el trío lectura-escritura-aritmética. (Suckling y Temple, 2006).

Los profesores dicen constantemente que están sobrecargados de trabajo, teniendo que abordar tantos temas para satisfacer las necesidades de los alumnos y de sus padres, destacando cada vez más el bienestar; esto puede resultar abrumador. Los centros educativos deben tomar conciencia de los recursos presentes en la comunidad y en el sistema escolar y entablar relaciones con estas organizaciones. También necesitan concienciarse de la procedencia cultural, étnica y religiosa de las familias de su comunidad escolar. Esto permitirá al profesorado orientar a los alumnos hacia los recursos adecuados. De este modo, los centros prestarán un mejor servicio con respecto a las necesidades de los alumnos, y los enseñantes. (Suckling y Temple, 2006).

Las relaciones interpersonales, cimentadas en la familia, se desarrollan más en la escuela. La violencia aparece en entornos institucionales, como los colegios, en los que el contacto frecuente entre los participantes puede perpetuar los roles estereotipados de dominación y sumisión. No hay escuelas idénticas, como tampoco hay alumnos idénticos. Algunos alumnos están faltos de motivación, o se aburren en el colegio, o no gustan de normas y reglas; algunos tienen entornos familiares difíciles o sufren abusos o acoso en casa. Una importante fuente de conflicto entre los profesores y los alumnos es el sistema de disciplina adoptado por la escuela.

Asimismo, explica la OMS (2002), que las redes sociales conformadas por los alumnos y los profesores, y la forma en que se comportan entre ellos, son las que sostienen la convivencia. Los conflictos son una parte inevitable de la vida social, y las escuelas no son ajenas a ellos. Las relaciones entre iguales, y entre los profesores y alumnos, son una fuente habitual de conflictos en las escuelas.

Dentro de sus normas de socialización, en la infancia y en la adolescencia, aunque parezca poco comprensible y probablemente hasta incierto, se dan mediante las relaciones de ejercicio de poder. El abuso de los niños y los adolescentes sobre sus iguales, particularmente en la adolescencia temprana e intermedia, es una

convivencia en la que un menor ejerce cualquier forma de maltrato (físico, psicológico y hasta sexual) sobre otro (Loredo, Perea y López, 2008).

También comentan Oñate e Iñaki (2006), que de sobra es conocido la influencia que tienen sobre una persona el grupo de amigos en el plano evolutivo de los menores, sobre todo en la edad de 11 a 13 años, que es la etapa más vulnerable, porque es donde se empieza a crear una conciencia colectiva, en la que los adolescentes son sensibles a los cambios y pueden convertirse en víctimas al no entender si son estimados o valorados, lo que puede favorecer que las agresiones en un entorno de cambio por la edad para que aumenten en intensidad y cantidad.

El *bullying* (acoso escolar) tiene muchas características que permiten identificarlo por diferentes etapas de la vida desde los niveles escolares más tempranos, hasta los niveles superiores con la pre-adolescencia hasta la edad adulta.

Aparece a partir de la pre-adolescencia, a los 12 o 13 años, aunque puede haber algunos indicadores a una edad más temprana, 5 o 9 años, hasta 19 o 20 años. (Iñaki, Piñuel y Zabala 2009).

Muchos alumnos de Educación Secundaria Obligatoria ESO, sufren y ejercen conductas de acoso escolar. Sobre los 13 y 14 años, se desarrolla entre los chicos la violencia física con sus compañeros, mientras que, entre las chicas, se lleva a cabo una violencia de tipo más verbal o de exclusión social (Iñaki, et al., 2009). A estas edades, la violencia puede desarrollarse en cualquier ámbito del recinto escolar (patios, pasillos, vestuario, etc), aunque suele ser en las clases en las que surge el detonante del problema.

De acuerdo a Oñate e Iñaki (2006), el acoso escolar en los adolescentes, es un comportamiento social que afecta las relaciones de convivencia entre los estudiantes. Es un tipo de acoso que ha trascendido en la conciencia de los jóvenes. Factores relacionados con la cultura escolar y la formación de grupos. La cultura que prevalece en la escuela formada por valores y conductas de los alumnos es importante, en donde hay centros escolares que permiten y favorecen que los alumnos comuniquen sus dificultades y en las que éstos se sientan escuchados, esto permite que las autoridades escolares sean capaces de prevenir e intervenir en el momento que empiece este tipo de acoso.

Por otro lado otros factores que intervienen dentro del acoso escolar en el adolescente para Loredó et al. (2008), son: *“Las características individuales definen la susceptibilidad de ejercer o sufrir violencia. El nivel de adaptabilidad que cada niño o adolescente tiene, determina la capacidad de análisis, interpretación y respuesta que tendrá en la adversidad o bien, en las experiencias positivas a lo largo de su vida”* (p. 214).

Las acciones violentas entre estudiantes de secundaria son todavía un tema pendiente en la agenda educativa mexicana. Los malos tratos entre compañeros (*bullying*), se presentan como algo "normal" que ocurre entre adolescentes como parte de un proceso de socialización. En este marco, los apodosos ofensivos, las burlas, los golpes y abusos en general son tolerados como parte de las relaciones habituales entre estudiantes de secundaria. Los profesores y las autoridades escolares frecuentemente se desentienden de este tipo de circunstancias. (Castillo y Pacheco, 2008, p.2).

La OMS (2002), en su informe sobre “la violencia y salud”, emite que es necesario que las escuelas continúen construyendo con sus comunidades educativas, sistemas de capacitación donde se contemplen derechos, deberes y responsabilidades para cada miembro de la comunidad educativa, en concordancia con las leyes y normas de la educación, en el contexto de la relación enseñanza-aprendizaje, y siendo de cumplimiento obligatorio para la mejor convivencia de todos.

Igualmente, los docentes deben estar preparados para detectar y prevenir los conflictos en sus inicios, y capacitados al igual que los consejeros de Protección del Niño y Adolescente para que sean facultados en las partes protagonistas en su solución, evitando así la escalada del conflicto y su transformación en violencia.

Dentro del contexto de la secundaria y de acuerdo a la diferenciación por grado escolar, se observó que el rol de víctima es más común en los alumnos de primer año; para el caso de los agresores, se documentó que este papel es más frecuente en alumnos de segundo. Este último dato podría ser inexacto, pues una amplia proporción de alumnos de tercer año no se encontraban en el plantel el día de la recolección de datos. (Joffre, et al. 2011).

En el caso de los participantes que se desempeñaban como víctimas-agresores la mayoría pertenecía al segundo año. La mayor cantidad de víctimas en los alumnos de primero no es inusual si consideramos que los de reciente ingreso a un plantel escolar son el grupo más vulnerable. Con respecto al género es notable el predominio del sexo masculino en los tres roles, Sin embargo, el involucramiento del sexo femenino es cada vez más frecuente. (Joffre, et al. 2011).

Paredes y Cols. y Contreras (en Joffre et al., 2011), señalan que los lugares dentro del plantel escolar donde se producen las agresiones son muy diversos. Sin embargo el lugar más común es el aula en ausencia del maestro, lo cual habla de la dificultad, en algunos casos, para establecer el orden y la disciplina; sin embargo, lo más grave es cuando sucede en presencia del profesor.

En el caso del agresor esto estimula la continuidad de sus acciones al no tener elementos de contención externa o autocontrol, lo que finalmente también repercute en el desarrollo de su personalidad y adaptación. Con referencia a los menores con el rol de víctima-agresor se reitera que es un grupo en el que los estudios son limitados, pero destaca la combinación de factores asociados al riesgo inherentes al rol de uno y otro por separado.

Continuando con Joffre et al. (2011), describe otro dato negativo, según los estudios, en donde la educación secundaria fracasa estrepitosamente a la hora de reducir este tipo de comportamientos. De hecho, el mayor porcentaje de acosadores habituales aparece al finalizar el bachillerato. Estos niños aprenden además a refinar sus conductas de acoso y hacerlas más sutiles. **En el futuro, estas personas seguirán maltratando a sus parejas, subordinados o compañeros de trabajo.** Muchos de estos niños, al no haber aprendido las normas que rigen las relaciones sociales sanas, desarrollarán una **ausencia de emocionalidad y una gran frialdad en el trato con los otros.** Por otro lado, habrán aprendido cómo manipular a los otros y hacer que les sigan, usando una capacidad de encanto superficial que les convierte en auténticos depredadores sociales.

En cuanto a las víctimas, que arrastran el acoso durante toda su educación secundaria, podemos decir que el problema les afectará de manera significativa durante toda su vida adulta. Al no haber podido vivir su periodo de escolarización sin

violencia ni miedo, su personalidad, sus relaciones sociales y su manera de enfrentarse a los conflictos habrán quedado dañadas. Sus aprendizajes se basan en el miedo, la impotencia y la incapacidad de los demás para ayudarles y protegerles. (Joffre, et al. 2011).

Derivado de lo anterior y realizando un análisis hasta el momento, de acuerdo a García y González (2009), se puede destacar que:

Las formas de violencia que se reconoce dentro de las escuelas son: riñas entre alumnos, amenazas, sobornos, robos, agresiones de padres a maestros, problemas entre profesores y uno que otro niño que llega drogado a la escuela; y fuera de los planteles, peleas a golpes entre los alumnos o bandas, delincuencia, vandalismo, alcoholismo, drogadicción, alumnos con tendencias suicidas, narcomenudeo, secuestros, robos, narcotráfico, bulimia, anorexia, violencia familiar, abusos sexuales.

En la información estadística de la primera Encuesta Internacional, *Teaching And Learning International Survey*, -estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje- conocida como encuesta *TALIS* por sus siglas en inglés, *TALIS* (2013), con relación al entorno escolar entre profesores y alumnos, se indica lo siguiente:

El 52 por ciento de los/as estudiantes dicen recibir maltrato por parte del personal del plantel, a través de insultos, expresiones obscenas, castigos, solicitudes de dinero y favores sexuales, y el 20 por ciento de los/as estudiantes han maltratado a algún profesor, con burlas, amenazas y daño causado a sus pertenencias.

Los datos obtenidos también por *TALIS* (2013), en la encuesta, indican que en el entorno familiar, la situación se presenta de la siguiente forma: el 61.8 por ciento afirma que no tiene buena relación con sus padres; el 58.6 por ciento, dijo que no entienden lo que ellos sienten en la escuela; el 49.9 por ciento les cuentan sus problemas pero no hacen nada por apoyarlos.

Otros resultados arrojados en el estudio realizado por Castillo y Pacheco, (2008), acerca del "Perfil del maltrato (*bullying*) entre estudiantes de secundaria de la ciudad de Mérida, Yucatán", demuestran que los índices de acoso entre las diferentes escuelas de nivel medio, tienen que ver básicamente con 5 puntos, siendo estos: el

miedo a la escuela, las relaciones con los maestros, el abuso percibido, el abuso sufrido por los encuestados y las diferencias de género.

A raíz del desarrollo abrupto de la violencia escolar en las escuelas secundarias, se derivaron diagnósticos en México; la Subsecretaría de Educación Media Superior SEMS (2013), publicó en su tercer Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas, factores predominantes de acoso escolar, donde se identificaron: el entorno social y familiar, el estrés, depresión, rechazo, nerviosismo y acoso entre profesores y alumnos - alumnas.

Los resultados de dicha encuesta, que se realizó para promover una educación eficaz, arrojó que es en el nivel bachillerato donde se refleja el mayor abuso de alumnos hacia sus compañeros, en este mismo nivel las alumnas presentan los índices más altos de estrés y depresión en comparación con los varones.

Enmarcando todo lo anterior como estadísticamente significativo a nivel secundaria, de acuerdo al estudio que realizó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE 2011) entre los estudiantes de tercero de secundaria en 3 mil 300 planteles públicos y privados en el país, se indicó que las 10 entidades que registraron los niveles más altos de violencia escolar son: Distrito Federal, Chihuahua, Estado de México, Quintana Roo, Tabasco, Jalisco, Michoacán, Durango, Baja California Norte y Baja California Sur.

La OMS (2002), en su informe sobre “la violencia y salud”, emite que es necesario que las escuelas continúen construyendo con sus comunidades educativas, sistemas de capacitación donde se contemplen derechos, deberes y responsabilidades para cada miembro de la comunidad educativa, en concordancia con las leyes y normas de la educación, en el contexto de la relación enseñanza-aprendizaje, y siendo de cumplimiento obligatorio para la mejor convivencia de todos.

Igualmente, los docentes deben estar preparados para detectar y prevenir los conflictos en sus inicios, y capacitados al igual que los consejeros de Protección del Niño y Adolescente para que sean facultados en las partes protagonistas en su solución, evitando así la escalada del conflicto y su transformación en violencia.

3.4 Conclusiones del capítulo.

Los profesores se enfrentan con problemas educativos en México, debido en su mayor parte a la falta de objetivos concretos que se proponen para trabajar en las escuelas. Hace falta fomentar la investigación en el campo educativo mexicano, pero con una investigación científica, que muestre realmente lo que sucede en el ámbito escolar, analizando todos sus elementos, para determinar buenas políticas educativas que transformen de raíz entre otros problemas, los concernientes al “acoso escolar” *-bullying-* y que sean utilizadas a favor de la función de los educadores en este campo.

Esta investigación hace análisis solamente sobre el fenómeno del *bullying*, que de acuerdo con (Suckling y Temple, 2006), comenta que es crucial dejar de centrarse en las acciones de los individuos y sus consecuencias en incidentes aislados y considerar el problema en el contexto global del centro educativo. Nunca hay que dejar que los alumnos “lo solucionen por su cuenta” sin ningún apoyo y los docentes tampoco deben abordar el problema en un contexto aislado. Cuando es éste el espíritu que prevalece en el centro, esas llamadas soluciones se quedan cortas y duran poco. *“Cuando está vigente un conjunto acordado de procedimientos, los profesores se sienten respaldados para actuar de manera confiada y coherente”* (p.44).

Por desgracia, no hay parches ni soluciones sencillas. Se tiene que considerar, en primer lugar, el entorno del centro y cómo influyen en la comunidad escolar y, por medio de ella, sus valores, creencias y actitudes implícitas y las prácticas al uso. Después, los miembros de la comunidad escolar pueden examinar en colaboración las prácticas y los procedimientos óptimos para abordar el incidente de acoso escolar.

En cuanto a estudios realizados sobre el *bullying* entre profesores y alumnos. Los profesores de secundaria que más han sufrido son los novatos quienes padecen dicha situación con mayor frecuencia que otros, por tener menos experiencia, además del género femenino, factores de riesgo para recibir maltrato de los alumnos (Terry 1998, en Díaz, 2005).

Con respecto a la convivencia, el desarrollo de la vida en común con una o varias personas, se vincula, en su acepción más amplia, con la coexistencia pacífica y armónica de grupos humanos en un mismo espacio. (Ortega y Del Rey, 2004).

En función de la estrecha relación que se observa aquí entre el trato coercitivo que estos alumnos perciben recibir y dar a sus profesores (con insultos, humillaciones, amenazas), cabe plantear además que probablemente la falta de estimulación y motivación por parte de los profesores, recae de manera negativa para que se inicien de forma reactiva y se agraven como una conducta instrumental, destinada a demostrar el propio poder a la otra parte, que el profesor justificaría aludiendo a la necesidad de disciplina y los alumnos como una defensa ante los abusos que perciben (Suckling y Temple, 2006).

Es indispensable estudiar las experiencias exitosas en el tratamiento de la problemática en instituciones específicas, las diferencias con las que operan las secundarias en torno a situaciones específicas de violencia (*bullying*), los momentos, causas, situaciones y espacios de la escuela en donde más se da esta problemática, cómo hace la comunidad escolar para definir, detectar, atender y sancionar los episodios de violencias; todos éstos son aspectos que se deben continuar investigando, junto a muchos otros, hasta tener un banco de información suficiente para poder definir los criterios más adecuados para combatirla. Y sin embargo, la problemática requiere la atención práctica inmediata, porque las investigaciones tienen sus tiempos necesarios, que difícilmente pueden responder a las urgencias de la acción.

Por ello es preponderante darle todo el apoyo a los docentes dedicados a la educación y en especial a los profesores de secundaria, quienes son responsables de desempeñar la tarea de hacer cumplir las propuestas de las reformas y de interactuar al llevarlas a cabo en el funcionamiento con el alumno- adolescente (etapa sumamente difícil) en mejora de su formación, en un contexto de técnicas y estrategias de resolución No violenta de conflictos.

De acuerdo con el programa de Escuela Segura (“Educar y proteger. El trabajo docente en una Escuela Segura”, 2010), las condiciones para promover al docente:

valores, autocontrol, autocrítica, disposición, capacidad, solución – diálogo, empatía, respeto a la ley-.

Tema siguiente, en el cual a través de generar una propuesta de taller, se pretende contribuir en el manejo del “acoso escolar” (*bullying*). Colaborando con estrategias y modelos de intervención proporcionadas a los profesores, que favorezcan la disminución del fenómeno, como apartado final.

Todo ello enmarca, la importancia y preponderancia que juega el profesor en el manejo de “la violencia entre iguales”.

Si la escuela logra hacer esto en los alumnos mexicanos, estaremos hablando de una educación de calidad.

Capítulo 4. La formación al docente de secundaria: propuesta de taller para el manejo del “acoso escolar” (*bullying*), dirigido a profesores de nivel secundaria.

“Podrían empezar a pensar que es muy normal que los chavos juguemos y nos tratemos así, pero todo con sus límites” (Piña, Tron y Bravo, 2014, p. 1299).

4.1 Marco de referencia teórico-metodológico del taller.

Es preponderante mencionar que dentro del proceso de aprendizaje, para Figueroa y García (2016), *“el agente educativo no sólo es el profesor en las aulas, si no es toda aquella persona que tenga una capacitación en la práctica, la cual le permitirá intervenir en escenarios reales, contemplando necesidades e intereses de la población, así les acompañará, guiará y enseñará en el desarrollo de competencias personales y sociales”* (p.3).

El profesor como agente educativo enmarca una formación y en lo que respecta al docente actual de secundaria, se establece que a partir de la publicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente, en el Modelo Educativo 2016, *“la única vía de acceso a la profesión docente es el examen de ingreso diseñado con base en perfiles, parámetros e indicadores, tanto para los egresados de las escuelas normales como los de todas las instituciones de Educación Superior que cuenten con el título en carreras afines a los perfiles requeridos para la enseñanza pueden presentar dicho examen”*. (p.230)

El nuevo personal docente que llegue al salón de clases de las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria debe estar muy bien preparado y dominar, entre otros, los elementos del nuevo currículo.

Con los exámenes de ingreso al servicio docente se pretende seleccionen con eficacia a los profesores que muestren dominio de la Propuesta curricular, tanto de sus contenidos pragmáticos como de sus fundamentos pedagógicos. *“Actualmente para garantizar la correcta aplicación, será entonces fundamental alinear entre el currículo de la Educación Básica y el de la Educación Normal”* (Modelo Educativo 2016, p.231).

Por ello la formación actual del profesor contempla la oferta de formación continua. Debe diseñarse para atender las necesidades que el Modelo Educativo (2016), *“plantea a supervisores, directores y docentes. Asimismo, debe contemplar las necesidades de cada etapa en la implementación del modelo educativo, así como las particularidades de los niveles educativos y sus distintas modalidades, tanto en Educación Básica como en Media Superior. Una oferta de formación continua amplia y adecuada permitirá a los docentes avanzar hacia la materialización de la visión que el nuevo currículo plantea”*. (P. 60).

De manera más general, la actualización y formación continua para los maestros en servicio ha de contemplar el aprendizaje del docente sobre su propia práctica y de las experiencias de sus pares, así como la actualización de conocimientos y competencias docentes para su mejora permanente.

La Educación Normal atraviesa hoy por un proceso de reforma, por lo que la entrada en vigor del nuevo currículo de la Educación Básica es un factor más que se suma al conjunto de razones por las cuales la transformación de la Educación Normal es indispensable, con el fin de que siga siendo el pilar de la formación inicial de los maestros de Educación Básica en el país.

Este taller de enseñanza, dirigido a dichos profesores de nivel secundaria de acuerdo con Ander (1999), *“es una metodología de trabajo en la que se integran la teoría y la práctica. Se caracteriza por la investigación, el aprendizaje por descubrimiento y el trabajo en equipo que, en su aspecto externo, se distingue por el acopio (en forma sistematizada) de material especializado acorde con el tema tratado teniendo como fin la elaboración de un producto tangible”*. (p.5)

“Un taller es también una sesión de entrenamiento o guía de varios días de duración. Se enfatiza en la solución de problemas, capacitación, y requiere la participación de los asistentes”. (Ander,1999, p.5).

Cuando un formador o un capacitador enfrenta el diseño de un proceso de enseñanza-aprendizaje, debe hacerlo con la convicción de que el objetivo fundamental que buscará con la actividad de formación será el cambio de las conductas, de las prácticas de las personas al interior de la organización de trabajo.

El taller constituye, sin lugar a dudas, una modalidad muy eficiente de enseñanza-aprendizaje, que cubre tales fines, motivo por el cual decidí seleccionar esta modalidad. Requiere de la generación de respuestas conductuales reales; plantear soluciones efectivas a problemas específicos, otorgados con el diseño en intervención para el manejo del acoso escolar “*bullying*”, como resultados de la construcción de conocimientos y valores, desarrollando habilidades y actitudes, a partir de sus propias experiencias.

El taller es de carácter psicoeducativo y de corte vivencial, para lo cual dentro de las teorías del aprendizaje y psicología educacional que lo fundamentan son la teoría cognoscitiva-social, ya que combina el interés conductual por las consecuencias y un interés cognoscitivo en el pensamiento. Interactuando la conducta, el ambiente y las características personales, ya que como lo menciono en el marco teórico, pone a prueba el uso de respuestas adecuadas y eficaces, que resulten esenciales para el manejo del *bullying* en el estudiante.

4.2 Introducción / Presentación.

En la problemática del *bullying*, el papel que juegan los profesores es decisivo para hacer frente a las situaciones de intimidación, por ello la propuesta del presente taller es creado con el propósito de impulsar la mejora académica que permita la prevención de la violencia escolar.

Está dirigido a profesores de género indistinto, que ejerzan su profesión en escuelas públicas y privadas a nivel secundaria.

El taller es de carácter psicoeducativo y de corte vivencial, pone a prueba el uso de respuestas adecuadas y eficaces, que resulten esenciales para el manejo del *bullying* en el estudiante. Se sugiere se realice una evaluación de tipo cualitativo de la conducta de conocimiento antes, y al final del taller (pre-test y post-test) para contar con una referencia del progreso de los participantes.

En cuanto al desarrollo del taller, la investigación teórica se plasma en ocasiones, cuando así el facilitador lo considere pertinente por escrito en forma de resumen, y se entrega a los participantes por parte de la persona que imparte el taller, con la finalidad de evitar que los profesores se distraigan en la toma de notas. Cada

presentación debe contar con referencias relacionadas, tales como libros, revistas, páginas de internet, entre otras, que inviten a los participantes a investigar de manera más profunda en cualquiera de las temáticas de su interés.

Las actividades vivenciales que se desarrollan dentro de las sesiones; hacen referencia a la temática que se revisa y en la cual siempre se cuenta con un espacio para compartir experiencias, entre los participantes y manifestar lo que perciben, lo que aprenden. Por último, se realiza un cierre que revela el objetivo de la actividad.

En el caso en que el participante no presente su producto, también expone las razones por las que no cumple con el acuerdo, ya que no olvidemos que es importante evaluar el aprendizaje de los participantes, para el desarrollo de habilidades en futuras situaciones donde se presenten en los estudiantes la conducta del *bullying*.

Por último se plasma una breve reflexión sobre los posibles alcances y limitaciones de dicho taller.

4.3 Objetivos generales.

- a) Sensibilizar a los profesores de secundaria en el manejo del *bullying*, dentro de su entorno escolar.
- b) Implementar estrategias en los participantes, a través de técnicas preventivas y de resolución no violentas para la conducción del *bullying*, que les permita disminuir dicha conducta en los estudiantes de nivel secundaria.
- c) Los profesores diseñarán un planteamiento de intervención de *bullying* para alumnos de secundaria, que instrumente técnicas de mejora en la convivencia escolar, que conlleve al manejo y disminución del fenómeno.

4.3.1 Objetivos específicos.

- a) Informar a los profesores en qué consiste el fenómeno del “acoso escolar” (*bullying*) y cuáles son sus manifestaciones en el adolescente dentro de su contexto escolar.

b) Analizar algunas estrategias de intervención adecuadas en el manejo del “acoso escolar” (*bullying*) para que los profesores sean capaces de ejercerlas, favoreciendo su resolución y disminución dentro del ámbito escolar.

c) Orientar al profesorado sobre el programa más adecuado de intervención y prevención del acoso escolar (*bullying*) de acuerdo a sus necesidades.

d) Promover y concientizar mediante el taller, la importancia del acoso escolar, para afrontar el *bullying* en el adolescente de secundaria.

4.4 Participantes.

Población

El taller está dirigido a profesores de ambos sexos, que ejerzan la docencia a nivel secundaria en escuelas tanto públicas como privadas.

4.5 Materiales.

Archivos impresos (cuestionarios, hoja de anotaciones, estímulo visual, marco teórico referente al *bullying*), bolígrafos, lápices y plumones, hojas tamaño carta blancas, hojas de rotafolio, post-it, 2 computadoras con servicio de internet.

4.6 Instrumentos.

Un cuestionario de evaluación, bajo el diseño pre-test y post-test.

4.7 Escenarios.

Los escenarios en donde se efectúa el taller pueden ubicarse dentro de la institución escolar, si ésta así los desea o donde sugieran los directivos de la misma.

Dentro de éstos, se debe contar con un pizarrón que permita la función de apoyo en el desarrollo del taller, así mismo con un proyector que sustente la presentación.

Las mesas y sillas con características movibles, para el desenvolvimiento de todas y cada una de las dinámicas que se sugieren desarrollarse y lograr con facilidad la adaptación de los espacios.

Con una iluminación adecuada y computadoras con acceso a internet.

4.8 Procedimiento.

Contenidos temáticos del taller.

No. Sesión	Título	Temática	Propósito
1	La adolescencia, perspectiva social, familiar y escolar.	La adolescencia y sus ámbitos.	Conocer la influencia de los ámbitos: social, familiar y escolar, en la conducta del adolescente.
2	Principales problemas de los estudiantes de secundaria en México: Acoso escolar.	La educación en el estudiante de secundaria.	Fortalecer la función del profesor en la problemática educativa en la secundaria.
3	Violencia y <i>bullying</i> (concepto, criterios y tipos que lo conforman).	Conocimiento sobre violencia y acoso escolar (<i>bullying</i>).	Distinguir entre violencia y <i>bullying</i> , considerando los tipos que existen
4	Triada y dinámica de <i>bullying</i> (agresor, víctima, espectador).	El conocimiento de la triada del <i>bullying</i>	Entender el papel que ejerce cada uno de los elementos que conforman la triada en la conducta de <i>bullying</i> .
5	Consecuencias del <i>bullying</i> en el alumno y la relación de éste con el maestro (valores, convivencia, colaboración, disciplina).	La influencia de la convivencia del profesor en el alumno.	Crear Impacto en el desempeño de la relación con el alumno.
6	¿Qué hacer ante la conducta del <i>bullying</i> ? (un enfoque de orientación: lluvia de ideas, alertas, técnicas preventivas),	Retroalimentación en las herramientas constructivas en acción al <i>bullying</i> .	Orientar en las acciones como instrumento de cimentación para el manejo del <i>bullying</i> .
7	Estrategias/Técnicas para la intervención en el manejo del <i>bullying</i> , en alumnos de nivel secundaria.	Estrategias y técnicas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la conducción del <i>bullying</i> .	Proveer de técnicas sistemáticas que permitan ir construyendo herramientas en la intervención del manejo del <i>bullying</i> .
8	Un enfoque escolar. (Detección, evaluación, actuación).	Metodología en el aprendizaje de la construcción del instrumento para la dirección en la intervención del acoso escolar (<i>bullying</i>).	Dirigir los pasos precisos en el proceso constructivo para el manejo del <i>bullying</i> .
9	Ensayo en la construcción del planteamiento en la intervención del acoso escolar (<i>bullying</i>).	Planteamiento de la intervención en la conducción del <i>bullying</i> .	Ensayar un planteamiento de intervención para lograr resultados eficaces en la conducta del <i>bullying</i> .
10	Técnicas preventivas para los maestros "ante el <i>bullying</i> ": alertas, acciones de resolución no violentas, experiencias de atención.	Construcción: un enfoque de intervención en el manejo y disminución del <i>bullying</i>	Presentar el diseño de intervención para instrumentar favorablemente el acoso escolar (<i>bullying</i>).

El taller se integra de 10 sesiones, con duración de 3 horas cada una, conformándose con un total de 30 horas. Mismas que se propone se impartan 2 veces por semana, con el propósito de dar continuidad al planteamiento de cada tema y a la reflexión y concientización individual y colectiva.

Se sugiere que el taller sea impartido por un facilitador con formación en Psicología clínica, educativa o Pedagogía.

En la primera se da bienvenida breve y mediante dinámica de grupo de "Ruptura de Hielo", para promover un esquema emocional positivo, que es determinante en la apertura de los participantes, durante el curso.

En las siguientes sesiones se estructura con temática del taller, en donde los profesores suman sus conocimientos previos, promoviendo la reflexión, opinión y participación activa.

En la última sesión del taller se ejecuta una actividad que engloba la información revisada durante el curso y permite la valoración de lo acontecido durante el mismo, materializando en los profesores, los cambios individuales al abordar ciertos temas.

Las estrategias de aprendizaje, son de tipo vivencial y se evalúan continuamente, a través de dinámicas y tareas, promoviendo trabajo grupal.

Es importante, que el facilitador enfatice la importancia del respeto del período estipulado como descanso y de la puntualidad para reincorporarse al taller, con la intención de cumplir con las tareas programadas en tiempo y forma.

Al término de cada sesión se lleva a cabo una actividad de cierre para canalizar la energía de los participantes a una última reflexión sobre lo revisado y ejecutar un análisis sobre dichas aportaciones.

4.9 Evaluación.

Dentro de las sesiones que constituyen el taller, que a continuación serán descritas, en la primera y última se realiza la aplicación del cuestionario de evaluación, en la modalidad pre test - post test, donde se dan las respectivas instrucciones para ser resuelto. Detectando las habilidades con las que cuentan los profesores, mismas que aportan el parámetro de comparación para reconocer las modificaciones de aprendizaje promovidas en la conducta de los participantes, al final del curso.

La evaluación del cuestionario pre test - post test se califica realizando un análisis del contenido y codificando las preguntas abiertas por medio del procedimiento basado en Rojas (1981, pág. 150-151, en Hernández, Fernández y Baptista, 1999).

**PROPUESTA DE TALLER PARA EL MANEJO DEL “ACOSO ESCOLAR”
(BULLYING), DIRIGIDO A PROFESORES DE NIVEL SECUNDARIA.**

CARTAS DESCRIPTIVAS.

Autora: Laura Isabel Aguilar Ramírez.

Ciudad de México, Junio 2017.

Sesión No. 1						
La adolescencia, perspectiva social, familiar y escolar.						
Objetivo: Promover un clima de grupo y de integración entre los participantes del taller, así como identificar, reconocer y comprender al adolescente dentro de sus ámbitos social, familiar, escolar, y cómo estos influyen en su comportamiento dentro de su centro escolar.						
Actividad	Objetivo	Procedimiento	Material	Área Sensorial	Área Expresiva	Duración
Bienvenida. Dinámica: “los cinco sentidos” (ruptura de hielo)	Promover el conocimiento de los participantes; romper con la tensión; y, estimular la integración y participación activa.	El facilitador entrega el material a los participantes; explica los detalles para realizar la dinámica de grupo (ruptura de hielo), el grupo realiza su actividad conformándose en grupos de trabajo y, al término los integrantes se incorporan en su lugar para retroalimentarse y reflexionar sobre la actividad.	<ul style="list-style-type: none"> Hojas tamaño carta blancas. Dinámica impresa Bolígrafos, plumones y lápices Hojas de rotafolio	Visual y Auditiva	Motora y verbal	30'
Aplicación del cuestionario de <i>bullying</i> (pre-test).	Evaluar el conocimiento acerca del <i>bullying</i>	El facilitador entrega el diseño del cuestionario (pre-test) a cada participante y explica las instrucciones al grupo para resolverlo; toma el tiempo de resolución y recoge el cuestionario.	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionario Lápices 	Visual	Motora y Verbal	30'
Receso	Descansar después de un período largo de atención; ingerir o beber algo.	El facilitador indica el inicio y fin del descanso.	No requiere			15'
Revisión del tema (1ª. parte)	Informar y promover en los profesores el conocimiento respecto a la adolescencia, en sus diversos ámbitos.	El facilitador indica el inicio y fin del descanso. El facilitador expone la sesión aportando información sobre cada uno de los puntos e incorpora conceptos y elementos principales como herramienta de desarrollo.	No requiere	Visual Auditiva	Verbal	30'
Revisión del tema (2ª. parte)	Identificar, analizar y reconocer cómo influyen cada uno de los ámbitos vistos en el tema, en el comportamiento del adolescente dentro de su centro escolar.	El facilitador expone la sesión aportando información sobre cada uno de los puntos e incorpora conceptos y elementos principales como herramienta de desarrollo.	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	30'
Cierre – despedida Evaluación	Finalizar el taller y estimular, motivar y reforzar el conocimiento del tema “adolescencia”.	El facilitador solicita al grupo a manera de tarea, revisar fuentes informativas (libros, revistas, documentales, etc.). Apuntar dudas y disiparlas en la sesión siguiente.	No requiere	Visual	Verbal	45'

Carta descriptiva sesión 1

Evaluación: Por equipos de tres integrantes cada uno, se realizará un debate en donde se comprenda y analice cómo influyen los diversos ámbitos mencionados en la conducta del adolescente y se ven reflejados dentro de su entorno escolar. Exponiendo conclusiones que demuestren entendimiento y claridad en el tema.

Sesión No. 2 Principales problemas de los estudiantes de secundaria en México: Acoso escolar.						
Objetivo: Concientizar y coadyuvar acerca de la problemática en la educación de los alumnos de secundaria y el papel de los maestros con respecto a esto.						
Actividad	Objetivo	Procedimiento	Material	Área Sensorial	Área Expresiva	Duración
Bienvenida	Reconocer la problemática actual observada en la educación de su centro de trabajo.	El facilitador realiza una invitación abierta para que comenten algunos problemas que se viven dentro de la educación en su centro de trabajo. Al término se da un espacio para retroalimentación y conclusiones.	No requiere	Auditiva	Verbal	15'
Revisión temática	Informar a los participantes sobre la situación actual de la educación en México, así como la problemática en el estudiante de secundaria y como se ve reflejado en la interacción de estos.	El capacitador realiza una ponencia, con información general de la educación en México y su importancia; vinculándolo con el estudiante de secundaria y la problemática que esto representa. Al final provee de un periodo en el que el grupo expone sus dudas y opiniones.	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	40'
Dinámica	Promover el uso de las habilidades principales en el reconocimiento del papel que juegan en la educación de sus alumnos.	A partir de una ejecución en parejas, se realiza una serie de actividades que requiere de un listado que conlleven a un análisis y comprensión en la problemática de la educación que les acontece.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas tamaño carta. • Bolígrafos. 	Visual y Auditiva	Motora y Verbal	30'
Receso	Descansar después de un período largo de atención; ingerir o beber algo.	El facilitador indica el inicio y fin del descanso.	No requiere			15'
Debate (análisis de la problemática en la educación, 1ª.parte)	Fortalecer el reconocimiento de la educación y el análisis de la situación actual de los participantes, del impacto que tiene en sus alumnos.	El facilitador, retoma el ejercicio anterior (listado), solicita que por parejas se comparen resultados y expongan las conclusiones de su trabajo, con el propósito de concientizar y reflexionar al respecto. Al término se solicita regresen a sus lugares.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas tamaño carta. • Bolígrafos. 	Visual y Auditiva	Motora y Verbal	25'
Dinámica (análisis de la problemática en la educación 2ª.parte)	Concientizar y coadyuvar en la mejoría de la educación, entre ésta, el profesor y el alumno.	El facilitador solicita que individualmente realicen un listado de las técnicas que utilizan en el manejo para la educación, así como las propuestas que desde su punto de vista y experiencia podrían originar un cambio benéfico.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas tamaño carta. • Bolígrafos. 	Visual y Auditiva	Verbal	25'
Cierre - despedida Evaluación	Finalizar el taller; estimular al profesor en su conocimiento y colaboración con la mejoría en la educación en su centro escolar.	El facilitador solicita que algún participante exponga sus propuestas, con el propósito de impulsarlos y motivarlos a un cambio, se dan indicaciones del inicio y fin del ejercicio.	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	30'

Carta descriptiva sesión 2

Evaluación: Se solicitará a los participantes describan por escrito los principales problemas con los que se enfrentan en la educación de sus alumnos y la preponderancia que tienen respecto a ello. Anexando hoja de tarea solicitada en dinámica (2ª parte). Entrega de todos los puntos solicitados.

Sesión No. 3		Violencia y <i>bullying</i> (concepto, criterios y tipos que lo conforman).				
Objetivo: Al término de este tema, el profesor será capaz de: distinguir entre violencia y <i>bullying</i> , considerando los tipos que existen.						
Actividad	Objetivo	Procedimiento	Material	Área Sensorial	Área Expresiva	Duración
Presentación del taller	Informar a los participantes sobre los objetivos del taller, así como el contenido y desarrollo del mismo.	El facilitador aporta información sobre la prevalencia e incidencia del fenómeno del <i>bullying</i> en México y en el ámbito escolar.	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	30'
Revisión temática. (1ª. parte)	Comprender los conceptos de violencia y <i>bullying</i> , así como su importancia en el ámbito escolar.	El facilitador incorpora conceptos principales de violencia y <i>bullying</i> , como herramienta de desarrollo.	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	20'
Revisión temática. (2ª. parte)	Identificar la diferencia entre violencia y <i>bullying</i> , conformando sus características y tipos.	El capacitador esclarece y explica la diferencia de violencia y <i>bullying</i> , por medio de la exposición de sus características, contexto y tipos.	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	30'
Receso	Descansar después de un período largo de atención; ingerir o beber algo.	El facilitador indica el inicio y fin del descanso.	No requiere			15'
Actividad de reflexión y conclusiones	Reconocer el concepto y diferencia entre violencia y <i>bullying</i> .	El facilitador abre la mesa de debate en el grupo, del tema en cuestión y solicita sus respuestas, en donde se concluyen conceptos y diferencias. Toma el tiempo para indicar el fin de actividad.	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	20'
Dinámica	El profesor será capaz de identificar a través de un ejemplo, el término de violencia y <i>bullying</i> , así como sus tipos.	El capacitador, dará diversos ejemplos para que los profesores analicen e identifiquen la violencia y el <i>bullying</i> con sus diversos tipos. Solicitando que alguno de ellos, exponga sus respuestas.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas tamaño carta. • Bolígrafos. 	Visual y Auditiva	Motora y Verbal	25''
Cierre - despedida Evaluación.	Finalizar el taller; evaluar el aprendizaje que se adquirió en el tema.	El facilitador solicita a los participantes den por terminada la sesión y en caso de ser necesario, continúen sus opiniones en donde se les facilite, y lo comenten en la próxima sesión. Se les entrega hojas de resumen.	Resumen escrito sobre conceptos de <i>bullying</i> y violencia.	Visual	Verbal	40'

Carta descriptiva sesión 3

Evaluación: Se expondrán dos casos para que el profesor distinga violencia y *bullying*. Señalando el tipo de acoso escolar al que se hace referencia. Respuestas correctas.

Sesión No. 4						
Triada y dinámica de <i>bullying</i> (agresor, víctima, espectador).						
Objetivo: Entender el rol que ejercen los elementos que conforman la triada del <i>bullying</i> .						
Actividad	Objetivo	Procedimiento	Material	Área Sensorial	Área Expresiva	Duración
Bienvenida	Iniciar el taller preguntando y aclarando las dudas anteriores.	El facilitador promueve el debate en orden, invitando a realizar el ejercicio de preguntas y respuestas.	No requiere	Auditiva	Verbal	10'
Presentación del tema	Conocer los participantes que conforman la triada del <i>bullying</i> .	El facilitador mediante la exposición, explica a los participantes la conformación de cada uno de los integrantes de la triada del <i>bullying</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas • Lápices 	Visual y Auditiva	Motora y verbal	30'
Presentación del tema	Informar y promover el conocimiento en los participantes acerca de la dinámica del <i>bullying</i> .	El facilitador entrega el resumen del tema en cuestión a cada participante. Desarrolla la sesión aportando información sobre cada uno de los puntos e incorpora conceptos y elementos principales como herramienta de desarrollo.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas impresas con resumen del tema 	Visual y Auditiva	Motora y verbal	15'
Actividad de reflexión y conclusiones.	Identificar y reconocer el rol de cada uno de los integrantes de la triada del <i>bullying</i> .	El facilitador organiza mediante el análisis del tema en cuestión, la participación del grupo y solicita comenten lo aprendido a través de su reflexión, de acuerdo a los elementos que encierran al <i>bullying</i> y su dinámica.	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	30'
Receso	Descansar después de un período largo de atención; ingerir o beber algo.	El facilitador indica el inicio y fin del descanso.	No requiere			15'
Dinámica (<i>bullying</i>)	Promover mediante el uso de las habilidades de los profesores, el reconocimiento de los papeles que ejercen los que conforman la triada del <i>bullying</i> .	A partir de una ejecución en equipos de tres integrantes, se designa a cada participante un papel (agresor, víctima, espectador) para representarlos, englobando los criterios expuestos en el tema.	No requiere	Visual y Auditiva	Motora y verbal	45'
Cierre – despedida Evaluación	Finalizar el taller; evaluar el aprendizaje que se adquirió en el tema.	El facilitador solicita por equipo, entreguen escrito el integrante de la triada que representaron, relatando en forma breve y clara sus características y acciones que los describen.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas tamaño carta. • Bolígrafos. 	Visual y Auditiva	Motora y Verbal	35'

Carta descriptiva sesión 4

Evaluación: A partir de una dinámica de representación (agresor, víctima, espectador) por parte de los integrantes, relatarán por escrito su personificación. Breve y clara englobando criterios expuestos.

Sesión No. 5 Consecuencias del *bullying* en el alumno y la relación de éste con el maestro (valores, convivencia, colaboración, disciplina).

Objetivo: Exponer las principales consecuencias del *bullying*; conocer el impacto y la percepción que los profesores tienen para promover su importancia en el desarrollo de los estudiantes

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Material	Área Sensorial	Área Expresiva	Duración
Bienvenida	Iniciar el taller informando a los participantes sobre los objetivos que deberán cubrirse, así como el contenido y desarrollo del mismo.	El facilitador resume los puntos importantes del tema anterior, aclarando dudas y posteriormente entrega el resumen del tema en cuestión a cada participante.	<ul style="list-style-type: none"> Hojas impresas con resumen del tema 	Visual y Auditiva	Verbal	15'
Presentación del tema	Informar a los participantes sobre el contenido del tema, otorgando una breve introducción del mismo.	El facilitador realiza una introducción, con información general del impacto de las consecuencias del <i>bullying</i> y su importancia; vinculándolo con el estudiante de secundaria; al final solicita se organicen en equipos, para que el grupo exponga sus puntos de vista.	No requiere	Auditiva	Verbal	40'
Debate de las consecuencias del <i>bullying</i> en los alumnos.(1ª.parte)	Estimular el conocimiento en los participantes, así como promover y concientizar la importancia de las consecuencias del <i>bullying</i>	El facilitador continuando con el trabajo en equipo, solicita que realicen un listado de las principales consecuencias que han observado en sus alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> Hojas blancas tamaño carta. Bolígrafos. 	Visual y Auditiva	Motora y Verbal	30'
Debate de las consecuencias del <i>bullying</i> en los alumnos.(2ª.parte)	Estimular el conocimiento en los participantes, así como la reflexión del impacto que tiene en sus alumnos	El facilitador, terminando el ejercicio anterior (listado) solicita que un representante por equipo exponga las conclusiones de su trabajo, con el propósito de intercambiar opiniones entre ellos, consensuarlas, y en un futuro utilizarlo como posible herramienta para erradicarlo.	<ul style="list-style-type: none"> Hojas blancas tamaño carta. Bolígrafos. 	Visual y Auditiva	Motora y Verbal	20'
Receso	Descansar después de un período largo de atención; ingerir o beber algo.	El facilitador indica el inicio y fin del descanso.	No requiere			15'
Presentación del tema	Informar y promover el conocimiento en los participantes, así como concientizarlos acerca de las consecuencias del <i>bullying</i> .	El facilitador desarrolla la sesión aportando información sobre el tema e incorpora conceptos y elementos principales como herramienta de desarrollo.	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	25'
Cierre – despedida Evaluación	Finalizar el taller; conocer la percepción que tienen los profesores acerca de las consecuencias del <i>bullying</i> en sus alumnos.	El facilitador solicita a los participantes a manera de resumen, den su punto de vista sobre la percepción que tienen de las consecuencias del <i>bullying</i> en sus alumnos.	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	35'

Carta descriptiva sesión 5

Evaluación: Organizar mesa de debate sobre la percepción de las consecuencias del *bullying* en sus alumnos y retroalimentar, resaltando su importancia como profesores, consensuando la discusión.

Sesión No. 6 ¿Qué hacer ante la conducta del *bullying*? (un enfoque de orientación, lluvia de ideas, alertas, técnicas preventivas).

Objetivo: Implicar a los profesores en la cimentación de herramientas constructivas, para el manejo favorable en la conducción del *bullying*

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Material	Área Sensorial	Área Expresiva	Duración
Bienvenida	Estimular el uso de flujo de ideas que favorezcan la manifestación de herramientas constructivas, favorables en la conducción del <i>bullying</i>	El facilitador solicita que los participantes expresen un flujo de ideas en donde manifiesten aquello que sugieren para crear una cimentación que contribuya al manejo del <i>bullying</i> . Al término, el organizador induce a la evaluación de los elementos mencionados.	No requiere	Auditiva	Verbal	30'
Revisión temática	Informar a los participantes sobre alertas, técnicas preventivas, otorgando un acervo de bibliografía para documentar dicho tema y enriquecerlo.	El facilitador realiza la exposición, otorgando de manera general alternativas y casos para orientarlos en el manejo del <i>bullying</i> y su importancia; vinculándolo con el uso de la computadora por equipos, que conlleve a enriquecer su información	Computadora	Auditiva, visual y Motora	Motora y verbal	45'
Receso	Descansar después de un período largo de atención; ingerir o beber algo.	El facilitador indica el inicio y fin del descanso.	No requiere			15'
Exposición del tema	Aportar retroalimentación sobre medidas preventivas referente a la investigación en la computadora, que implique cambios favorables en la actuación y control de la conducta del <i>bullying</i> .	El facilitador expone algunas medidas usuales dentro del centro escolar, para promover el conocimiento mediante acciones para corregir y combatirlo: ambiente de apoyo, vigilancia en recreo y estrategias de control en las aulas.	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	40'
Exposición del tema	Orientar en las acciones, como instrumento para promover, corregir y combatir el <i>bullying</i> .	El facilitador desarrolla la sesión aportando información sobre el tema e incorpora conceptos y elementos principales como herramienta de desarrollo.	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	30'
Cierre – despedida Evaluación.	Finalizar el taller; reconocer la importancia que tiene la cimentación para perfeccionar un enfoque de intervención en la dirección del <i>bullying</i>	El facilitador solicita a los participantes nombre técnicas preventivas aprendidas y/o conocidas y en que consisten.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas tamaño carta. • Bolígrafos. 	Visual y Auditiva	Motora y Verbal	20'

Carta descriptiva sesión 6

Evaluación: El profesor nombrará por escrito las técnicas preventivas conocidas y/o aprendidas y en qué consisten.

Sesión No. 7

Estrategias/Técnicas para la intervención en el manejo del *bullying*, en alumnos de nivel secundaria.

Objetivo: Al terminar, el profesor se habrá integrado a la comunidad de aprendizaje, mediante la alineación de estrategias y técnicas en el manejo del <i>bullying</i> .						
Actividad	Objetivo	Procedimiento	Material	Área Sensorial	Área Expresiva	Duración
Bienvenida y presentación del tema.	Conocer y reconocer técnicas para el manejo del <i>bullying</i> , en el estudiante de su centro escolar	El facilitador entrega a los participantes el archivo impreso con algunas técnicas favorables para intervención en el manejo del <i>bullying</i> : manejo de emociones, empatía, asertividad, autocontrol, autocrítica, negociación y mediación, competencias, resolución, aulas inclusivas y equitativas..	<ul style="list-style-type: none"> • Archivo impreso del tema 	Visual y Auditiva	Verbal	30'
Dinámica 1	Promover la manifestación de opiniones, a través del análisis sobre la relevancia de las estrategias en la intervención con el alumno, en el manejo del <i>bullying</i>	El organizador solicita formen un círculo en donde se organicen para dar sus puntos de vista, sobre las técnicas expuestas y su reflejo en el proceso del <i>bullying</i> para su manejo. Se culmina en un espacio para disipar resultados.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas tamaño carta. • Bolígrafos. 	Visual y Auditiva	Motora y Verbal	35'
Receso	Descansar después de un período largo de atención; ingerir o beber algo.	El facilitador indica el inicio y fin del descanso.	No requiere			15'
Revisión temática	Detectar algunas estrategias/técnicas de resolución adecuadas, que contribuyan a disminuir el <i>bullying</i> , en sus alumnos.	El organizador retoma el ejercicio, en donde destaca algunos puntos en el profesor, para enriquecer el manejo del <i>bullying</i> : diálogo, respeto, disposición, medidas disciplinarias y educativas, detección temprana de conductas apropiadas e inapropiadas, anecdotario.	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	40'
Dinámica 2	Analizar y seleccionar por los profesores, algunas estrategias que consideren más adecuadas para implementarlas posteriormente en sus aulas, contribuyendo así a la resolución del <i>bullying</i> ,	El organizador solicita formen nuevamente un círculo en donde realicen un análisis y cada uno de los participantes redacte en una hoja las estrategias que consideren favorables implementar en sus alumnos, para el manejo del <i>bullying</i> . Más tarde se comparten los resultados de todo el grupo y se lleva a cabo una reflexión.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas tamaño carta. • Bolígrafos. 	Visual y Auditiva	Motora y Verbal	30'
Cierre – despedida Evaluación	Finalizar el taller; concientizar y sensibilizar a los participantes, a través de la presentación (individual) de estrategias para la intervención del <i>bullying</i>	El organizador solicita que engloben lo revisado, comentando todos los participantes la importancia de la intervención en el proceso del <i>bullying</i> , destacando algunas mejoras sugeridas y presentando sus estrategias.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas tamaño carta. • Bolígrafos. 	Visual y Auditiva	Motora y Verbal	30'

Carta descriptiva sesión 7

Evaluación: Los participantes trabajarán en equipo de tres integrantes, nombrando técnicas sugeridas y presentando estrategias. Redactar por escrito y compartirlo con el resto del grupo.

Sesión No. 8**Un enfoque escolar. (Detección, evaluación, actuación).**

Objetivo: Al terminar, el profesor se habrá integrado a la metodología del proceso constructivo del diseño para la intervención en el manejo del *bullying*.

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Material	Área Sensorial	Área Expresiva	Duración
Bienvenida y presentación del tema	Otorgar información respecto a herramientas constructivas que favorezcan la manifestación de un clima escolar en donde prevalezca la no violencia	El facilitador solicita que los participantes expresen lo que sugieren para crear un clima escolar "armonioso" que contribuya a la no violencia "entre pares". Al término, el organizador induce a la evaluación de los elementos mencionados	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	35'
Revisión temática	Detectar algunas estrategias/técnicas de resolución adecuadas, que contribuyan a disminuir el <i>bullying</i> , en sus alumnos.	El organizador retoma el ejercicio, en donde destaca algunos puntos en el profesor, para enriquecer el manejo del <i>bullying</i> : diálogo, respeto, disposición, medidas disciplinarias y educativas, detección temprana de conductas apropiadas e inapropiadas, anecdotario.	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	40'
Receso	Descansar después de un período largo de atención; ingerir o beber algo.	El facilitador indica el inicio y fin del descanso.	No requiere			15'
Exposición del tema	Orientar a los profesores, sobre programas existentes y qué hacer ante el <i>bullying</i> , impulsando la actuación eficaz en mejoras de dichas conductas.	El facilitador realiza la ponencia, en la cual describe los programas más comunes utilizados por instituciones gubernamentales y privadas: 1) método Pikas (preocupación compartida), 2) mediación de conflictos, 3) aula de convivencia, 4) Programa CIP (Cerezo y Calvo 2009). Al final provee de un período en el que el grupo expone sus dudas y opiniones.	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	40'
Exposición del tema	Aportar información sobre medidas de detección y evaluación, que implique cambios favorables en la actuación y control de la conducta del <i>bullying</i> .	El facilitador expone algunas medidas usuales dentro del centro escolar, para promover la detección, evaluación y actuación, mediante acciones para corregir y combatirlo	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	20'
Cierre – despedida Evaluación	Finalizar el taller y reconocer el impacto que tiene una intervención temprana y dirigida en el acervo de estrategias que les permita confrontar el <i>bullying</i> .	El facilitador solicita traer para la siguiente sesión, un ensayo de planteamiento de diseño elaborado por ellos, con técnicas de resolución no violentas. Construido de historias reales o imaginarias de alumnos. Se presentará a través de una exposición en la sesión siguiente.	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	30'

Carta descriptiva sesión 8

Evaluación: El participante desarrollará por escrito la metodología en la construcción del diseño de intervención, enfatizando técnicas y/o programas para corregir y combatir el *bullying*.

Sesión No. 9**Ensayo en la construcción del planteamiento en la intervención del acoso escolar (*bullying*).**Objetivo: Implicar a los profesores en la participación de herramientas constructivas, para el manejo favorable en la conducción del *bullying*

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Material	Área Sensorial	Área Expresiva	Duración
Bienvenida	Retroalimentar tarea solicitada (planteamiento de un diseño), con ideas que favorezcan la conformación de una intervención	El facilitador solicita que los participantes retroalimenten sugerencias para crear un clima escolar "armonioso" que contribuya a la no violencia "entre pares". Al término, el organizador induce a la evaluación de los elementos mencionados.	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	35'
Dinámica 1	Analizar el planteamiento del diseño que implique modificaciones favorables para implementarse en el esquema final.	El organizador divide al grupo en conjuntos de pares, que permita debatir sobre el planteamiento y al término de la discusión, se invita a los grupos al análisis, reflexión y conclusión.	<ul style="list-style-type: none"> Hojas blancas tamaño carta. Bolígrafos. 	Visual y Auditiva	Verbal	40'
Receso	Descansar después de un período largo de atención; ingerir o beber algo.	El facilitador indica el inicio y fin del descanso.	No requiere			15'
Dinámica 2	Implementar los cambios en el planteamiento del diseño otorgados en la dinámica 1 y reconstruirlo en consideración a las observaciones planteadas y personales.	El facilitador realiza un análisis grupal y de retroalimentación para consolidar la presentación del diseño final de intervención en el manejo del <i>bullying</i> . Al final provee de un periodo en el que el grupo expone sus dudas y opiniones.	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	40'
Exposición del planteamiento	Exponer el trabajo de clase en la construcción del planteamiento de un diseño de intervención para la conducción del <i>bullying</i> . Ensayo final.	El facilitador expone algunas medidas usuales dentro del centro escolar, para promover la detección, evaluación y actuación, mediante acciones para corregir y combatirlo: ambiente de apoyo, vigilancia en recreo y estrategias de control en las aulas.	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	20'
Cierre – despedida Evaluación	Finalizar el taller e implementar habilidades en el profesor en la implicación de un diseño final de intervención.	El facilitador solicita traer para la siguiente sesión, el diseño final de intervención elaborado individualmente, con técnicas de resolución no violentas. Se presentará a través de una exposición en la sesión siguiente.	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	5'

Carta descriptiva sesión 9

Evaluación: Los participantes ensayarán en la construcción del diseño, mediante un planteamiento metodológico en la intervención del acoso escolar "bullying". Exposición.

Sesión No. 10 Técnicas preventivas para los maestros “ante el bullying” : alertas, acciones de resolución no violentas, experiencias de atención.						
Objetivo: Crear e implementar técnicas en los profesores que contribuyan en la elaboración de un diseño de intervención, para afrontar, manejar y disminuir el “bullying” en la secundaria.						
Actividad	Objetivo	Procedimiento	Material	Área Sensorial	Área Expresiva	Duración
Bienvenida y exposición del diseño	Plantear un diseño en intervención de <i>bullying</i> por los profesores, que implemente técnicas de mejora en la convivencia escolar, que conlleven al manejo y disminución del fenómeno.	El facilitador solicita que los participantes inicien con la exposición breve de sus diseños pedidos en la sesión anterior. Al término de la actividad, coadyuva a los profesores a que se concienticen e impulsen a implementarlo en su lugar de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> Diseño impreso (elaborado por cada profesor) 	Visual y Auditiva	Verbal	60'
Aplicación del cuestionario de <i>bullying</i> (pre-test post-test).	Evaluar el conocimiento acerca del <i>bullying</i>	El facilitador entrega el diseño del cuestionario (post-test) a cada participante y explica las instrucciones al grupo para resolverlo; toma el tiempo de resolución y recoge el cuestionario.	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionario Lápices 	Visual	Motora y Verbal	30'
Receso	Descansar después de un período largo de atención; ingerir o beber algo.	El facilitador indica el inicio y fin del descanso.	No requiere			15'
Revisión temática	Conducir al profesorado en el conocimiento de técnicas de: alertas, acciones de resolución no violentas, experiencias de atención, en la dirección de conflictos escolares, que conlleven a favorecer el manejo del <i>bullying</i> .	El facilitador expone el tema, explicando las acciones que favorecen la prevención y manejo del <i>bullying</i> : alertas (criterios de justicia, igualdad, orientación); resolución no violentas (elaboración de normas de convivencia con rasgos democráticos, sistemas de participación, diálogo, corresponsabilidad); experiencias de atención (revisión periódica, progresividad)	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	30'
Dinámica 1	Reconocer, seleccionar y aplicar algunas de las estrategias acordes a las demandas de su centro escolar, para el manejo del <i>bullying</i> , en estudiantes de secundaria.	El facilitador solicita a los profesores que individualmente en una hoja enlisten las técnicas que consideren favorables implementar en su centro de trabajo, conforme lo aprendido durante el taller.	<ul style="list-style-type: none"> Hojas blancas tamaño carta. Bolígrafos. 	Visual y Auditiva	Motora y Verbal	25'
Cierre – despedida Evaluación	Finalizar el taller; involucrar al profesorado en el desarrollo de la convivencia positiva para suprimir la “violencia entre pares” en su centro escolar.	El facilitador solicita al grupo que se organicen entre ellos para crear comisiones con representantes de profesores, que involucren el desarrollo de la convivencia positiva. Con el propósito de apoyar, organizar, verificar e inspeccionar el trabajo en conjunto hacia la conducción del <i>bullying</i> .	No requiere	Visual y Auditiva	Verbal	20'

Carta descriptiva sesión 10

Evaluación: Los participantes entregarán individualmente el diseño de intervención para instrumentar favorablemente el acoso escolar “bullying”. Técnicas de resolución “no violentas”. Exposición y entrega del trabajo.

**PROPUESTA DE TALLER PARA EL MANEJO DEL “ACOSO ESCOLAR”
(BULLYING), DIRIGIDO A PROFESORES DE NIVEL SECUNDARIA.**

DESARROLLO DE LAS SESIONES.

Autora: Laura Isabel Aguilar Ramírez.

Ciudad de México, Junio 2017.

Sesión 1: La adolescencia, perspectiva social, familiar y escolar.

Objetivos:

- Promover la integración y el reconocimiento entre los participantes (dinámica de grupo: “ruptura de hielo”).
- Estimular el conocimiento y la participación activa de los integrantes.
- Identificar las características principales del adolescente dentro de su ámbito social, familiar y escolar.
- Reconocer las características de vulnerabilidad que presenta el adolescente que vive, ejerce y mira el *bullying*.
- Reflexionar sobre la situación del *bullying* en el adolescente.

Objetivos de aprendizaje:

- Los participantes seleccionarán en un listado los factores que influyen en la conducta del adolescente, en su interacción con los ámbitos: social, familiar y escolar como posibles fuentes de inicio de conductas de *bullying*
- Los profesores crearán un esquema, puntualizando la influencia que ejercen cada uno de los ámbitos revisados en el taller sobre la conducta del adolescente, permitiendo con ello concebir con mayor claridad la situación del estudiante dentro de su centro escolar.

Conceptos clave: Adolescencia, familia, escuela, padres, amigos.

Escenario: Salón de usos múltiples, con sillas y mesas.

Indicaciones:

Este taller da inicio con la bienvenida y una dinámica vivencial de ruptura de hielo que facilita la distensión, relajamiento y establece lazos de confianza e integración entre los participantes.

En esta sesión se revisará información acerca de lo relacionado en los adolescentes desde el enfoque que constituye a la familia, escuela y lo social, en especial este último desde su perspectiva de amigos; y la forma en que

estos ámbitos influyen para verse reflejados en sus conductas sobre todo dentro del campo escolar. Manejando conceptualizaciones que ayuden a fortalecer la comprensión y reflexión a fondo del tema.

Es importante que el facilitador haga notar la relevancia del período por el que atraviesan estos adolescentes y conozcan e identifiquen todos y cada uno de los factores de riesgo en que están expuestos y que pueden ser posibles fuentes de inicio de conductas de acoso escolar (*bullying*). Después de cada revisión temática, el facilitador proporciona un tiempo, para que los profesores expongan sus dudas o puntos de vista al respecto.

Desarrollo:

1. El facilitador se presenta y ofrece información relevante para fines del taller. Posteriormente da la bienvenida a todos los participantes.
2. Solicita a los miembros que realicen la dinámica “los cinco sentidos” que se les explicará, otorgándoles hojas de papel en blanco, hojas de rotafolio, lápices y plumones, describiéndoles los detalles a realizar para la ruptura de hielo, para lo cual se conforman grupos de trabajo en equipo.
3. Una vez terminada la dinámica de la ruptura de hielo, el grupo se pone de pie regresando a sus lugares e inicia la aplicación del cuestionario de *bullying* (pre-test). El coordinador toma los tiempos, dando las instrucciones para ser resuelto y señala el momento en que deben entregarlo. El ejercicio termina una vez recogidos todos los cuestionarios.
4. El facilitador da inicio con el tema, dando una introducción y descripción breve de los puntos a revisar, continuando con algunas conceptualizaciones importantes y desarrollando el contenido.
5. Al final de la participación del grupo, se solicita organizar un debate en donde se analice lo revisado, compartiendo y concluyendo desde su punto de vista de los profesores, cómo las conductas de los adolescentes influyen dentro del campo escolar.

6. El facilitador continúa con una breve exposición en donde plantea los posibles factores de riesgo en el adolescente, que puedan ayudar al profesor a desarrollar su percepción y observación, en la comprensión y fortalecimiento del adolescente, que como consecuencia contribuya a la prevención del fenómeno.

7. El facilitador sugiere revisar fuentes informativas, tales como: libros, revistas, periódicos, documentales, entre otras; estimulando con ello a los profesores a hondar más en el tema y fortalecer su conocimiento. Se invita a los maestros, como elaboración de tarea, plantear sus dudas al respecto para disiparlas en la sesión siguiente (ver carta descriptiva 1).

Sesión 2: Principales problemas de los estudiantes de secundaria en México: Acoso escolar.

Objetivos:

- Conocer la situación que refleja la problemática actual de la educación en México.
- Comprender y situar las principales características del estudiante de secundaria.
- Sensibilizar y coadyuvar la importancia que requiere un cambio directo en la relación de la educación entre el profesor y alumno.

Objetivos de aprendizaje:

- Los profesores elaborarán un programa en la relación directa con los alumnos, estableciendo actividades de interés y cercanía
- El participante creará individualmente algunas propuestas que considera funcionarían para dar un cambio a la educación en su escuela.

Conceptos clave: Educación en México, secundaria, profesor, alumno de secundaria y problemática actual de la educación.

Escenario: Salón de usos múltiples, con sillas y mesas.

Indicaciones:

En esta sesión, se revisa información sobre la problemática de la educación, la importancia de ahondar en la manera cómo afecta esto en la formación del estudiante de secundaria en México y en la relación directa con el profesor como educador.

Es importante que el facilitador haga notar lo relevante que es concientizar y reflexionar sobre la problemática de la educación en México, con el fin de colaborar en el cambio práctico de la educación entre el profesor y alumno a nivel secundaria.

Desarrollo:

1. El facilitador hace una invitación abierta, para quien desee de los participantes, inicie comentando algunos de los problemas que conocen en la educación impartida en su centro escolar. Al término de esta actividad se realiza retroalimentación y conclusiones.
2. El facilitador realiza la exposición teórica, en donde además toca puntos de las conclusiones de la actividad anterior, englobando aspectos que conlleven a hacer enriquecedor el tema. Al término de la exposición se realiza un debate para analizar la problemática.
3. El grupo se divide en parejas y en elementos A y B, para realizar la dinámica. Los individuos A, son los primeros en expresar una lista de las problemáticas que observan en los estudiantes, mientras que los elementos B, realizan las anotaciones de la lista emitida. Una vez que realicen el ejercicio, los participantes intercambian los papeles. Ahora haciendo listado en la problemática de los profesores. El facilitador da instrucciones al inicio de cada actividad en ambas rondas, toma los tiempos de cada ejercicio y anuncia el fin de cada etapa.
4. Al final de la participación de los grupos, se comparan los resultados en parejas. Más tarde se comparten los mismos con todo el grupo y se lleva a cabo una reflexión.

5. El facilitador solicita regresen a sus respectivos lugares y plantea otro ejercicio, en donde el participante elabore individualmente algunas propuestas que con la experiencia de profesor, crea servirían desde su punto de vista, para dar un cambio a la educación en su escuela, la relación entre profesor y alumno y en un futuro crear impacto en el cambio de la educación en México.

6. El facilitador plantea los requisitos de la tarea. El profesor debe exponer las diferentes técnicas que utiliza en el manejo de la educación de su alumno. Se invita a los participantes exponer sus dudas para disiparlas.

El facilitador indica el tiempo para la tarea y anuncia el fin de la misma (ver carta descriptiva 2).

Sesión 3: Violencia y *bullying* (concepto, criterios y tipos que lo conforman)

Objetivos:

- Estimular el conocimiento y la participación activa de los integrantes.
- Informar de forma general, sobre los temas que se despliegan durante el taller.
- Reconocer las diferencias del tema violencia y *bullying*, considerando los tipos que existen.
- Evaluar el conocimiento de aprendizaje que se adquirió en el tema del *bullying*.

Objetivos de aprendizaje:

- El participante distinguirá correctamente a la violencia del *bullying*, con sus diversos tipos, mediante todos los ejemplos expuestos en el taller.

Conceptos clave: Comunicación, integración, aspectos generales del *bullying*, definición de *bullying* y violencia, tipos, diferencia entre violencia y *bullying*,

Escenario: Salón de usos múltiples con sillas y mesas.

Indicaciones:

En esta sesión deben mencionarse los principales datos de prevalencia, de algunos factores de riesgo comunes entre los adolescentes del fenómeno del *bullying* y su incidencia. Se enfatiza los conceptos más sobresalientes de dicho fenómeno, como posibles herramientas para que los profesores afronten problemas que los atañen comúnmente en la secundaria y se nombran los temas principales que se realizarán durante el taller; así como los objetivos generales perseguidos.

Desarrollo:

1. El facilitador ofrece información relevante para fines del taller.
2. Realiza una descripción breve sobre los temas a revisar y desarrollo.
3. El facilitador junto con el grupo abre una mesa de debate invitando a compartir el tema del *bullying* en donde manifiesten tanto sus interrogantes como lo que han concluido. De igual modo solicita que den las diferencias, tipos y conceptos con el objetivo de que les haya quedado claro.
4. La actividad termina cuando se hayan expuesto los temas trabajados.
5. El facilitador da la opción en caso de ser necesario y de no haber concluido la sesión del taller en el tiempo considerado, que continúen su mesa de discusión entre los mismos compañeros (profesores), para que lo comenten en la próxima sesión. Al igual que si tienen interrogantes que las expongan para ser resueltas.
6. Para cerrar, el organizador entrega hoja de resumen con los conceptos de *bullying*. (ver carta descriptiva 3).

Sesión 4: Triada y dinámica de *bullying* (agresor, víctima, espectador)

Objetivos:

- Conocer la dinámica del *bullying* desde los diferentes roles que ejerce el agresor, víctima y espectador

- Distinguir dentro de la conducta del *bullying*, el papel que ejercen los que conforman la triada.
- Reconocer y determinar el adecuado rol que juega cada uno en una situación de acoso escolar.
- Elaborar y aplicar los conocimientos aprendidos a través de la presentación de un caso, señalando el papel que juega cada uno de los participantes de *bullying*, así como sus manifestaciones.
- Reflexionar sobre la conducta del *bullying*, en sus diversas expresiones.

Objetivo de aprendizaje:

- Representarán cada uno de los participantes, a los integrantes que conforman la triada del *bullying*, mediante la caracterización del rol que sea asignado durante el taller, desenvolviéndose en forma y criterios adecuados con respecto al papel que ejerzan.

Conceptos clave: Acoso escolar, *bullying*, características, criterios, triada del *bullying*, agresor, víctima, espectador y secundaria.

Escenario: 2 Escenarios, salón de usos múltiples con sillas y mesas, área designada de trabajo.

Indicaciones:

En esta sesión, se revisan la conformación de las características de cada uno de los integrantes de la triada del *bullying*, Sus criterios y dinámica. La relevancia de sus características principales dentro de este fenómeno de conducta. Así como las formas, expresiones, en que se manifiesta cada uno de los roles que lo integran.

Con el fin de promover la comprensión a fondo del tema, la reflexión sobre el mismo, el juicio y observación personal de lo que acontece dentro de su escuela (secundaria) con respecto a las conductas de este fenómeno, creando conciencia de sus manifestaciones e importancia; después de cada revisión

temática, el facilitador otorga un tiempo, para que los profesores planteen sus dudas o expongan su punto de vista respecto al tema.

Desarrollo:

1. El facilitador inicia preguntando dudas anteriores, aclaraciones y continúa con la nueva temática en cuestión.
2. El facilitador organiza mediante el análisis del tema, la participación del grupo y solicita compartan opiniones por medio de la retroalimentación reflexionando sobre cómo conciben el *bullying* y hasta que punto están dispuestos a implicarse en su erradicación.
3. El facilitador invita a una dinámica de caracterización por equipo de 3 integrantes, donde cada uno represente a cada integrante de la triada. Donde se lleven a cabo los temas aprendidos de acuerdo a los elementos que la comprenden.
4. El facilitador al término promueve un espacio de análisis en donde se comparta lo aprendido. Cerrando la actividad con una retroalimentación entre el grupo y el facilitador. (ver carta descriptiva 4).

Sesión 5: Consecuencias del *bullying* en el alumno y la relación de éste con el maestro (valores, convivencia, colaboración, disciplina).

Objetivos:

- Promover la importancia que tiene el manejo del *bullying* en los profesores, como herramienta para prevenir sus consecuencias.
- Conocer el impacto que provoca el *bullying* en el estudiante de secundaria.
- Informar sobre las consecuencias del *bullying* en sus participantes y en el estudiante mismo.
- Reflexionar sobre la manera que afecta el *bullying* en el estudiante de secundaria.

Objetivo de aprendizaje:

- Los participantes realizarán un listado por equipo, de las principales consecuencias del *bullying* que han observado en sus alumnos.
- Los profesores serán capaces de analizar como influyen las consecuencias del *bullying* en sus alumnos y la relación con ellos mismos, a través de la retroalimentación durante la sesión. Presentando sus conclusiones.

Conceptos clave: *Bullying*, consecuencias, estudiante de secundaria.

Escenario: Salón de usos múltiples, con sillas y mesas.

Indicaciones:

En esta sesión se revisará información sobre las consecuencias del *bullying* desde la perspectiva de sus participantes y con respecto al estudiante de secundaria. Manejando conceptualizaciones que ayuden a fortalecer la comprensión y reflexión a fondo del tema.

Es importante que el facilitador haga notar la relevancia que tiene el manejo del *bullying* en los profesores, como herramienta para prevenir sus consecuencias. Con el fin de comprender el impacto que tiene el *bullying* en sus alumnos. Después de cada revisión temática, el facilitador proporciona un tiempo, para que los profesores expongan sus dudas o puntos de vista al respecto.

Desarrollo:

1. El facilitador comienza la presentación preguntando dudas de la sesión anterior o puntos de vista que ayuden a retroalimentar el tema (de acuerdo a lo revisado en fuentes informativas).
2. El facilitador terminada la actividad anterior, comienza con la presentación del tema. Realiza una introducción y una descripción breve acerca del contenido a revisar.

3. Solicita al grupo se incorporen en equipos de tres integrantes y realicen un debate acerca de las consecuencias que han observado en sus alumnos que han sufrido *bullying*. Se solicita hagan un listado.

4. Una vez terminado el ejercicio el facilitador solicita a un representante por equipo para exponer con los demás su listado, con el propósito de reflexionar y concientizar del impacto que tiene el *bullying*.

5. El facilitador realiza la exposición teórica, ofreciendo información que subraye las principales consecuencias del *bullying* en el estudiante. Al término promueve un espacio de preguntas y opiniones.

6. Al final se comparte lo revisado en la exposición teórica, reflexionando sobre la percepción que tienen los profesores acerca de las consecuencias del *bullying*, en sus alumnos (ver carta descriptiva 5).

Sesión 6: ¿Qué hacer ante la conducta del *bullying*? (un enfoque de orientación, lluvia de ideas, alertas, técnicas preventivas).

Objetivos:

- Estimular el uso de flujo de ideas que favorezcan la manifestación de herramientas constructivas para la conducción del *bullying*
- Informar a los participantes sobre las diversas técnicas preventivas, alertas, medidas, para el manejo del *bullying*
- Orientarlos con alternativas, ambientes de apoyo y estrategias de control en las aulas, para corregir y combatir el *bullying* dentro del centro escolar
- Reconocer la importancia que tiene la cimentación para perfeccionar un enfoque de intervención en la dirección del *bullying*.

Objetivos de aprendizaje:

- El profesor será capaz de nombrar en forma oral, técnicas preventivas aprendidas y/o conocidas.

- El profesor será capaz de describir claramente en que consisten todas y cada una de las técnicas preventivas mencionadas.
- Los participantes contribuirán con sugerencias de intervención, estrategias, medidas, apoyo, para dar paso a una cimentación en el manejo del *bullying*, por medio de ejemplos en forma oral.

Conceptos clave: *bullying*, técnicas, prevención, estrategias, control, estrategias de control, manejo del *bullying*

Escenario: Salón de usos múltiples, con sillas y mesas.

Indicaciones:

En esta sesión se revisará información que favorezca la manifestación de herramientas constructivas para el manejo del *bullying*. Otorgando conceptualizaciones que ayuden a fortalecer la comprensión y reflexión a fondo del tema.

Es importante que el facilitador haga notar la relevancia que tiene la cimentación, para perfeccionar un enfoque de intervención en la dirección del *bullying*. Después de cada revisión temática, el facilitador proporciona un tiempo, para que los profesores expongan sus dudas o puntos de vista al respecto.

Desarrollo:

1. El facilitador comienza la presentación estimulando el flujo de ideas para ayudar a la manifestación de herramientas constructivas que favorezcan el manejo del *bullying*
2. El facilitador terminada la actividad anterior, comienza con la presentación del tema. Realiza una introducción y una descripción breve acerca del contenido a revisar.
3. Informa al grupo sobre el conocimiento de estrategias, técnicas, apoyo, medidas usuales dentro del centro escolar, que permitan ejercer medidas de

corrección para combatir la conducta del *bullying* en los estudiantes de secundaria.

4. El facilitador realiza la exposición teórica, ofreciendo información que subraye las principales técnicas en el manejo del *bullying* en el adolescente-estudiante. Al término promueve un espacio de preguntas y opiniones.

5. Una vez terminado el tema, el facilitador solicita al grupo el uso de las computadoras por equipo, para enriquecer y ampliar la información.

6. El facilitador terminada la consulta en la computadora por parte de los participantes, retroalimenta acerca de la investigación de las medidas favorables en la actuación y control del *bullying*; Orientando en las acciones como instrumento para promover, corregir y combatir el *bullying*.

7. Al final se comparte lo revisado en la exposición teórica, reflexionando sobre la importancia que tienen las técnicas preventivas para perfeccionar la intervención en el papel de disminuir y erradicar el acoso escolar (*bullying*), en sus alumnos (ver carta descriptiva 5). (ver carta descriptiva 6).

Sesión 7: Estrategias/técnicas para la intervención en el manejo del *bullying*, en alumnos de nivel secundaria

Objetivos:

- Reconocer algunas de las técnicas favorables para el manejo del *bullying*, en el estudiante de secundaria de su centro escolar.
- Identificar la importancia que tienen las estrategias en la intervención del *bullying*.
- Reconocer y reflexionar sobre las técnicas/estrategias de resolución, que contribuyan a la disminución del *bullying*.
- Analizar, detectar y seleccionar algunas de técnicas que los profesores consideren más adecuadas para la resolución del *bullying* e implementación en sus aulas.

- Concientizar y sensibilizar a los profesores de la importancia que tiene el conocimiento y uso de estrategias para el manejo del *bullying* en su centro escolar.

Objetivos de aprendizaje:

- El profesor será capaz de seleccionar ante las técnicas expuestas, las que considere más adecuadas para implementarlas posteriormente en sus aulas, contribuyendo así a la resolución del *bullying*, mediante la redacción escrita de las mismas.
- El profesor demostrará la relevancia que tiene su intervención en el proceso del *bullying*, destacando algunas mejorías sugeridas y presentando sus estrategias.

Conceptos clave: Conocimiento, estrategias, técnicas, programas, alumno-profesor-*bullying*, manejo, prevención, intervención.

Escenario: Salón de usos múltiples, con sillas y mesas.

Indicaciones:

El desarrollo del conocimiento de estrategias/técnicas, en el profesor de secundaria, es un componente importante en la estructura del manejo y disminución del *bullying*, dando como resultado una contribución a la resolución del fenómeno.

En esta sesión, se realiza información sobre algunas estrategias /técnicas, que favorezcan al manejo adecuado del *bullying*, en el adolescente de secundaria. La preponderancia que esto tiene, así como el uso adecuado de éstas, que ayuden a promover las mejoras y la reflexión sobre el mismo. El facilitador proporciona un tiempo para que los profesores planteen sus dudas o expongan su punto de vista respecto al tema.

Desarrollo:

1. El facilitador proporciona a los participantes el archivo impreso de la exposición y conversa sobre la temática correspondiente a la sesión, comienza con el desarrollo de la misma. Al término, suministra un tiempo para que los profesores disipen sus dudas o expongan su opinión respecto al tema.
2. El facilitador solicita que el grupo se sienta en círculo y de forma conjunta realicen un debate, en donde comenten la relevancia de su figura y las características que para ellos sean importantes reflejen en el proceso del *bullying* para su manejo. El facilitador toma los tiempos y anuncia el fin de la dinámica.
3. Al final de la participación del grupo, se comparten los resultados y se lleva a cabo una reflexión en donde se destaquen puntos relevantes del profesor que favorezcan el manejo del *bullying*, y lo más sobresaliente en el reflejo con el alumno.
4. El facilitador plantea los requisitos del ejercicio. A través de un análisis cada uno de los participantes deberá englobar en una hoja lo revisado, presentando sugerencias y estrategias, que a su vez consideren positivos o negativos para el manejo del fenómeno. Más tarde se comparten los resultados que permitan sensibilizar y concientizar a los profesores en el uso de éstas. Cada integrante debe exponer su trabajo (ver carta descriptiva 7).

Sesión 8: Un enfoque escolar. (Detección, evaluación, actuación).

Objetivos:

- Crear y favorecer un clima escolar de rechazo a la violencia entre pares "*bullying*".
- Concientizar el uso de actividades de tutoría en el manejo del *bullying*, diseñadas por ellos u otros autores.
- Creación y difusión de estructuras y recursos para el manejo y prevención de *bullying*.
- Implicarse en la participación metodológica de la detección, evaluación y actuación de medidas de mejora de la convivencia en el centro escolar,

que involucre cambios favorables para corregir y combatir el “acoso escolar” (*bullying*).

Objetivos de aprendizaje:

- El profesor promoverá la detección, evaluación y actuación del diseño para la intervención en el manejo del *bullying*, mediante la exposición de algunas medidas usuales dentro del centro escolar, que impliquen cambios favorables en la actuación y control de la conducta del *bullying*.

Conceptos clave: Manejo de *bullying*, clima escolar, programas anti-*bullying*, medidas en el manejo de *bullying*, el profesor y el *bullying*, detección, evaluación, actuación.

Escenario: Salón de usos múltiples, con sillas y mesas.

Indicaciones:

En esta sesión se revisan diversos programas, métodos, lineamientos, habilidades, etc., que ayuden a detectar, evaluar y actuar con la víctima-agresor-espectador, dentro de la triada del *bullying*, con el fin de impulsar a crear y favorecer habilidades en los profesores que conlleven a la disminución y prevención del *bullying*.

Desarrollo:

1. El facilitador dirige la dinámica de bienvenida, que permite a los participantes con un flujo de ideas a manifestar aquello que sugieren para crear un clima escolar “armonioso” que contribuya a la no violencia “entre pares” (*bullying*), dentro de su centro escolar.
2. El organizador divide al grupo en conjuntos de tres personas, para organizar un ejercicio y enfatizar algunas habilidades en los profesores para enriquecer el manejo del *bullying*. Al término de la actividad, se invita al grupo a la reflexión.

3. El expositor proporciona a los participantes los objetivos y los puntos a tratar en la sesión y lleva a cabo su ponencia, describiendo los programas más comunes utilizados por instituciones gubernamentales y privadas. Dedicar un tiempo, para que los profesores disipen sus dudas o expongan sus opiniones respecto al tema.

4. El capacitador da las instrucciones para que los participantes se auto-dirijan durante la dinámica, que tiene por objeto, crear y difundir estructuras para el manejo del *bullying*. Al término, los profesores expresan lo trabajado por unanimidad.

5. A través de la estructura presentada por consenso, el facilitador pide que intercambien entre el grupo, lo que consideren que represente lo positivo, negativo y lo más interesante de la sesión que concluye.

6. Antes de retirarse, el facilitador solicita a los partícipes, traer para la siguiente sesión un ensayo de diseño elaborado por ellos, con técnicas de resolución no violentas para el manejo del *bullying*, a partir del cual debe ser construido, partiendo de una historia real o imaginaria de situaciones entre alumnos. (ver carta descriptiva 8).

Sesión 9: Ensayo en la construcción del planteamiento en la intervención del acoso escolar (*bullying*).

Objetivos:

- Retroalimentar con ideas que favorezcan la conformación del planteamiento del diseño para consolidar una intervención.
- Implementar técnicas en el profesor en la implicación de un ensayo de intervención.
- Analizar el planteamiento del diseño que implique modificaciones favorables para implementarse en el esquema final.
- Reconstruir el planteamiento del diseño en consideración a las observaciones planteadas y personales.

Objetivos de aprendizaje:

- El profesor será capaz de elaborar un planteamiento de diseño de intervención para la conducción del *bullying*, a manera de ensayo, mediante su exposición.

Conceptos clave: Estrategias para el manejo de *bullying*, habilidades de interacción en los profesores de secundaria, técnicas, intervención, programas, medidas preventivas en el *bullying*, convivencia y *bullying*, profesor, medidas, acciones, resolución y *bullying*.

Escenario: Salón de usos múltiples, con sillas y mesas.

Indicaciones:

En esta sesión se da retroalimentación al profesor para favorecer la conformación de una intervención en el manejo del *bullying*, que contribuya a su disminución.

En donde se revisa información sobre algunas medidas usuales dentro del centro escolar, para promover la detección, evaluación y actuación, mediante acciones que permitan combatir al *bullying*, de una forma interactiva (facilitador-participante), permitiendo a través de un ambiente creativo y armonioso, debatir sobre las técnicas sistémicas del aprendizaje adquirido y de resolución “no violentas”, destacando las aportaciones para consolidar un diseño final de intervención.

Desarrollo:

1. El facilitador inicia con la retroalimentación de ideas que favorezcan la conformación de una intervención.
2. El organizador divide al grupo en conjuntos de pares para debatir sobre el planteamiento del diseño y al término de la dinámica, se invita a los grupos al análisis, reflexión y conclusión.

3. El facilitador invita a consolidar la prueba de la presentación del planteamiento de intervención en el manejo del *bullying*, dando un espacio para implementar los cambios en el ensayo otorgados en la dinámica anterior. Al final provee de un período en el que el grupo expone sus dudas y opiniones.
4. El facilitador invita a reconstruir el planteamiento del diseño acorde a las observaciones planteadas y personales.
5. El organizador expone algunas medidas de control más usuales dentro del centro escolar, que promuevan la detección, evaluación y actuación para combatir el *bullying*.
6. El facilitador solicita traer para la siguiente sesión el diseño final de la intervención elaborado individualmente, con técnicas de resolución no violentas. Se presentará a través de una exposición. (ver carta descriptiva 9).

Sesión 10: Técnicas preventivas para los maestros “ante el *bullying*”: alertas, acciones de resolución no violentas, experiencias de atención.

Objetivos:

- Concientizar al profesorado en la creación y difusión de técnicas y recursos para el manejo y prevención de *bullying*.
- Conducir al profesorado en el conocimiento de técnicas de resolución no violentas, alertas, experiencias de atención, que influya en la dirección de conflictos escolares, que conlleven a disminuir y favorecer el manejo de la “violencia entre pares” –*bullying*- , en su centro escolar.
- Involucrar a los profesores, en el planteamiento de un diseño en intervención de *bullying* que implemente técnicas de mejora en la convivencia escolar, que implique cambios favorables para evitar el “acoso escolar”.
- Crear comisiones con representantes de profesores, que se impliquen en el desarrollo de la convivencia positiva para suprimir la “violencia entre pares” en su centro escolar.

Objetivo de aprendizaje:

- El profesor presentará la elaboración final del diseño de intervención para el manejo del *bullying*, que contribuya a su disminución. Mediante una exposición y entrega del mismo.

Conceptos clave: Estrategias para el manejo de *bullying*, habilidades de interacción en los profesores de secundaria, técnicas, intervención, programas, medidas preventivas en el *bullying*, convivencia y *bullying*, profesor, medidas, acciones, resolución y *bullying*.

Escenario: Salón de usos múltiples, con sillas y mesas.

Indicaciones:

Con esta sesión se concluye el taller “La formación al docente de secundaria: propuesta de taller para el manejo del “acoso escolar” (*bullying*), dirigido a profesores de nivel secundaria.

En donde se revisa información sobre las principales técnicas, habilidades, medidas, estrategias, programas de manejo para el *bullying*, de una forma interactiva (facilitador-participante), permitiendo a través de un ambiente creativo y armonioso, expresar técnicas sistémicas del aprendizaje adquirido y destacar las aportaciones del profesor, mediante un diseño de intervención en el manejo de este fenómeno que contribuya a su disminución. Siendo precisamente ésta la pretensión final.

Desarrollo:

1. El facilitador dirige la dinámica de bienvenida, en donde invita a los participantes aporten y presenten su diseño en intervención de *bullying*, por medio de una exposición de la tarea solicitada en la última sesión. Al término de la actividad, coadyuva a los profesores a que se concienticen e impulsen a implementarlo en su lugar de trabajo.

2. Se entrega a cada participante el cuestionario post-test, con el fin de evaluar el aprendizaje adquirido. Se dan instrucciones para resolverlo, indicando el tiempo de inicio y final, al término de la aplicación se recoge la prueba.
3. El facilitador solicita a los miembros del grupo, que tomen una hoja para que en ella individualmente enlisten las técnicas que favorecen la prevención y manejo del *bullying*, en su contexto escolar, conforme a lo aprendido durante la exposición.
4. Para cerrar, el facilitador solicita al grupo que se organicen entre ellos para crear comisiones con representantes de profesores, que se impliquen en el desarrollo de la convivencia positiva para suprimir la “violencia entre pares” en su centro escolar (si esto ya existiera, que sirva para reforzarlo). Con el propósito de apoyar, organizar, verificar e inspeccionar el trabajo en conjunto hacia la conducción del *bullying* (ver carta descriptiva 10).

Conclusiones.

La presente investigación documental se establece mayormente en las bases de la psicología con enfoque educativo, misma que respalda el contexto del tema abordado, siendo una invitación para el ámbito escolar en el manejo de la -violencia entre pares-, “*bullying*”, además de generar oportunidades para que los profesores se informen al respecto, y las habilidades que puedan desarrollar para consecuentemente favorecer al estudiante.

En dicha tesina se planteó la propuesta de un taller, que pretende ser una alternativa para aquellos educadores que están interesados en el manejo del *bullying* en las escuelas secundarias, en adolescentes (estudiantes); en la promoción de otorgarles estrategias/técnicas que permitan contribuir para la disminución del acoso escolar.

Debido a que la problemática de la “violencia entre iguales”, ha llegado a considerarse como algo “normal” y comenzado a formar parte de la socialización y aprendizaje dentro de las aulas, inclusive socialmente se percibe como parte de la escuela, se ha posicionado como un tema de gran interés (Avilés, 2006; Castro, 2007; Cobo, 2008), entre otros. Llevando a consecuencias múltiples: baja autoestima, ausentismo escolar, disminución del rendimiento escolar, involucramiento en acciones violentas, uso lúdico de sustancias nocivas y repercusiones en la salud física y mental, entre otras (Baeza Herrera et al., 2010; Rigby, 2003 en Santoyo y Frías 2014).

Por ello y ante esto, se sugiere la necesidad de generar espacios para trabajar sobre esta situación de maltrato en los roles participantes: agresores, víctimas y espectadores, ya que la ignorancia puede resultar de riesgo para los adolescentes en su desarrollo.

Esta violencia entre iguales (*bullying*) “*palabra en idioma Inglés que a nivel mundial se ha convertido en un término popular, utilizado en países de habla hispana tanto en los medios académicos, como los de comunicación y cuya comprensión remite al acoso, intimidación y maltrato entre compañeros*” (Figuroa, 2014 p.28) y para lo cual el profesor juega un papel preponderante,

pues es él quien debe mantener *“equilibrio en el aula creando un ambiente de trabajo ordenado pero a la vez flexible, para que se desarrolle de manera satisfactoria la enseñanza y favorezca el aprendizaje”* (Córdova, 2013 p.3).

Ellos los profesores se enfrentan a la problemática de una falta de utilización de estrategias en el manejo de este fenómeno, ya que la frecuencia con las que se utilizan de manera global es del 36%; manejando como posible explicación el que no perciben el *bullying* o no lo consideran serio; y por otro lado el que creen que no les corresponde, mientras que en otros, porque dicen no contar con herramientas para resolver conflictos (Elizalde, 2010; Conde, 2011).

“Esta preocupación se explica por la creciente confirmación de que las escuelas son escenarios de disturbios, agresividad e intimidación. Lo que ha puesto en evidencia la necesidad de que, en las escuelas, se aborden los conflictos y problemas sociales de forma dialogada y pacífica”. (Furlán, 2012, p.31)

En México existen distintos programas y proyectos que buscan disminuir la ocurrencia de agresiones en el ámbito escolar, promover la sana convivencia y la resolución pacífica de conflictos. Por mencionar algunos de estos programas de implementación reciente a nivel nacional se encuentra el “Programa Nacional para Abatir y Eliminar la Violencia Escolar”, implementado por la CNDH; el Programa “Construye T: Convive con la diversidad” (cuya campaña de lanzamiento se realizó en noviembre de 2011 y está enfocado a las escuelas de nivel medio superior) e impulsado por la SEP, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO y UNICEF en coordinación con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación CONAPRED. A nivel local existen programas como: “Escuela Segura”, “Sendero Seguro” a cargo de la SEP, la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal SSP y el llamado “Escuelas sin violencia”, ambos implementados en el Distrito Federal.

El taller se apoya en algunas de las técnicas para el manejo del “acoso escolar” (*bullying*), que requieren de la generación de respuestas conductuales reales; plantear soluciones efectivas a problemas específicos, elaboración de un diseño, dedicar tiempo a la reflexión y concientización promoviendo el trabajo individual y cooperativo, con el objeto de unificar conocimiento a favor de la contribución de un fenómeno psicológico y social de gran importancia.

Es ahí donde precisamente va dirigido el presente estudio, escuelas secundarias y es para ellos, los profesores, quienes pueden lograrlo. La inversión en la difusión del manejo del *bullying*, hoy, aportará cambios anhelados en nuestra sociedad futura. Invitando con ello a posteriores investigaciones.

Alcances y limitaciones

Una de las limitantes del presente estudio es que los datos obtenidos se centran y se basan en la información recopilada bibliográficamente, y no, en la observación de la propia conducta o en la información proporcionada por la declaración de los mismos adolescentes o profesorado.

Por tanto al ser un estudio documental no representa un tipo de estudio aplicado, lo que implica solo ser analizado desde su perspectiva teórica, sin permitir a la vez una valoración de lo aprendido y reflejar el avance; lo que restringe un reporte espacio-temporal que permitiera concentrarse en las características que asume el fenómeno estudiado en un momento particular (estudio transversal); y también de la misma manera, en un momento dado, la representación e informe de un estudio longitudinal. Por ello propongo y sugiero apertura para en un futuro el desarrollo del mismo.

En cuanto a lo referente en la propuesta del taller, las limitaciones que se presentan es el tiempo con el que cuentan los profesores de secundaria para asistir, debido a sus múltiples actividades y responsabilidades u obligaciones, no son muy contemplados estos talleres.

Referencias.

- Acevedo, I. A. (2007). Aprender jugando 2, dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría. (3a.ed). México: Limusa,
- Adam, E. y (Eds). (2003). Emociones y educación. ¿Qué son y cómo intervenir desde la escuela?. Barcelona: Laboratorio Educativo.
- Aedo, S. M.I., Sepúlveda, C. K. (2009). Estrategias para disminuir las conductas de intimidación escolar en niños y niñas del tercer año básico de la Escuela Luis Armando Gómez de la comuna de Parral. Tesis de licenciatura. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Aguilar, M. J.E. (2010). Elaboración de programas de capacitación. Network de Psicología Organizacional. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. Recuperado de <http://www.conductitlan.net.pdf>
- Aguilar, M. J.E. (2011). Guía para elaborar y evaluar cartas descriptivas. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. Recuperado de <http://www.conductitlan.net.pdf>
- Aguilera, A., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Almenares, L., y Ortíz (1999). Corresponsabilidad familiar: Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos. Madrid, España: Pirámide.
- Ander-EGG, E. (1999) El taller: Una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Andrade, C. R.A. (2008). El enfoque por competencias en educación. México: Ideas Concyteg.
- Archundia, M. (27 de noviembre, 2008). Practican *Bullying* 77% de alumnos. El Universal. México. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/93018.html>
- Arellano, N. C., López, Z. y Sánchez, L. (2008). Los tipos de maltrato entre iguales. Quaderns Digitals/Quaderns. Centre d' Estudis Vall de Segó. Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>.
- Arellano, N. (2008) Violencia entre pares escolares (*bullying*) y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia (edición especial). Informe de Investigaciones Educativas, 22 (2), 211 - 230.
- Arnaut, A. y Giorguli, S. (Eds). (2010). Los grandes problemas de México VII Educación. (1a. ed). México: El Colegio de México. Recuperado de <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>

- Avellanosa, I. (2008). *En clase me pegan. Una guía sobre el acoso, imprescindible para padres y educadores.* España: EDAF.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales, agresores víctimas y testigos en la escuela.* Salamanca: Amarù
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumno.* Bilbao: STEE-EILAS.
- Barri, F. (2006). *SOS Bullying Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia.* Madrid: Praxis.
- “Basta de *bullying*. No te quedes callado”. Cartoon Network. (s.f). Recuperado de [http:// www.bastadebullying.com](http://www.bastadebullying.com).
- Benítez, J. y Justicia, F. (2006), El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Investigación Psicoeducativa.* 4(9). 151-170.
- Bernabé, M. L. (2009). Recursos tics en el espacio europeo de educación superior. (Versión electrónica). *Medios y Educación,* 35, 115-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36812381010>
<http://www.redalyc.org/pdf/368/36812381010.pdf>
- Blanchard, G. M. y Muzár, E. R. (2007). *Acoso Escolar: Desarrollo, Prevención y Herramientas de Trabajo.* España: Narcea.
- Blaya, C. (2010), *Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas.* Buenos Aires: Noveduc.
- Bronfrenbrenner, U. y Morris, P. (1997). The Ecology of Developmental Theoretical Models of Human. *Development Handbook of Child Psychology,* 1, 1-18. Nueva York: Wiley. Recuperado de <https://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Tudge%20et%20al.,%202009.pdf>
- Carmona L.R. (2009). Maltrato e intimidación entre estudiantes de escuelas públicas en la Ciudad de México. *Educación 2001.* 14(164), 12-18.
- Castillo, C. y Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (*bullying*) entre estudiantes de secundaria de la ciudad de Mérida, Yucatán. *Investigación Educativa,* 13 (38), 825-842
- Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis, (edición especial).* *Investigación en Educación,* 4 (8), 415-428.
- Castillo, R. C. y Pacheco, E. M.M. (2008). Perfil del maltrato (*bullying*) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *RMIE,* 13 (38), 825-842.

- Castro, S. A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. (2a. ed). Buenos Aires: Bonum.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Universidad Alberto Hurtado, Chile. Recuperado el 14 de mayo del 2016, de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) Universidad Alberto Hurtado, Chile. Recuperado el 27 de junio del 2012, de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>
- Cepeda, C. E., Pacheco, D. P., García, B. L., y Piraquive, P. C. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. (Versión electrónica). *Salud Pública*. 10 (4), 517-528. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v10n4/v10n4a02.pdf>
- Cerezo, R. F. (2009). "*Bullying*: análisis de la situación en las aulas españolas". *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 367-378.
- Chávez, C. A. (2003). "El método de proyectos: una opción metodológica de enseñanza en primer grado de educación primaria". Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 25 A. Secretaria de Educación Pública y Cultura. Culiacán Rosales, Sinaloa. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/personal/Mis%20documentos/Laura/metodo_proyectos_upn%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/personal/Mis%20documentos/Laura/metodo_proyectos_upn%20(1).pdf)
- Ciudad de México, Capital en Movimiento. Red Ángel (DDF). (s.f.). Escuelas aprendiendo a convivir: un modelo de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares (*bullying*). Programa: Por una cultura de no violencia y buen trato en la comunidad educativa.
- Cobo, O.P., Tello, G.R. (2008). *Bullying en México. Conductas violentas en niños y adolescentes*. México: Quarzo.
- Cohesión comunitaria e innovación social y Fundación de éste País (2010). *Del tejido social a la cohesión comunitaria. Una aproximación inicial para México*. CCIS. México.
- Coleman, J. C; Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. (4ª ed). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Collell, J. y Escudè, C (2002), *La violencia entre iguales a l'escola: El Bullying*. (Versión electrónica), *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, 20-24. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~jcollell/ZAP%204.pdf>
- Collell, J. y Escudè, C. (2006) *El acoso escolar: un enfoque psicopatológico*. *Anuario de psicología clínica y de la salud*. (2) 9-14.

- Comisión de Salud de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (2011). Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar. Aprobada por unanimidad el 14 de diciembre de 2011. Recuperado de <http://www.aldf.gob.mx/archivo-810ed36f39c7ef461296997a063e35a0.pdf>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. CNDH (2011). Atención a Quejas por Violencia Escolar. México. México. Recuperado de <http://www.cndh.org.mx/node/37>
- Conde, F. S. (2010). Programa Escuela Segura "Educar y proteger. El trabajo docente en una Escuela Segura". Guía para docentes. SEP. Recuperado de <http://www.sepyc.gob.mx/documentacion/guiadocentes.pdf>
- Conde, F. S. (2011). "Educar para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y étnicas". IFE, México. Recuperado de <http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/pdf/educar/cuaderno-02.pdf>
- Conde, S. (2011). Rasgos de una educación para la democracia. IFE, México. Recuperado de https://blogfcbc.files.wordpress.com/2011/06/conde-silvia-rasgos_de_una_educacion_para_la_democracia.pdf
- Consejo Nacional de Población. CONAPO. (2011). La violencia contra niños, niñas y adolescentes en México. Red por los Derechos de la Infancia en México. México. Recuperado de <http://www.derechosinfancia.org.mx/ensayoicm2011.pdf>
- Contreras, A. (2007). Hacia una comprensión de la violencia o maltrato entre iguales en la escuela y el aula. ORBIS / Ciencias Humanas. 2 (6), 85-118.
- Córdova, G. B.P. (2013). La disciplina escolar y su relación con el aprendizaje en el área de historia, geografía y economía de los alumnos del 4to año secciones "A" y "B" de educación secundaria de la institución educativa "San Miguel" de Piura. Tesis de Maestría. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú. Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1819/MAE_EDU_C_113.pdf?sequence=1
- D'Angelo, E. (2009). El *Bullying*: un tema convocante. Novedades Educativas, (224), 30-35.
- Dato, E. (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Madrid: España. Defensor del Pueblo. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/informeviolencia.pdf>
- Davis, S. (2008). Crecer sin miedo. Estrategias positivas para controlar el acoso escolar o *bullying*. Bogotá: Norma.

- Defensor del pueblo (2007). Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. (Nuevo estudio y actualización del informe 2000). Madrid: España. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/personal/Mis%20documentos/Downloads/Informeviolencia%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/personal/Mis%20documentos/Downloads/Informeviolencia%20(2).pdf)
- Del Moral, A. G., Villarreal-González, M. E; Sánchez-Sosa J. C; H. y Veiga, F. (2011). Contextos de Desarrollo, Malestar Psicológico, Autoestima Social y Violencia Escolar desde una Perspectiva de Género en Adolescentes Mexicanos. *Psychosocial Intervention*. 20 (2),171-181. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a5>
- Del Rey, R., Gómez, P. y Ortega, R. (2003). Estrategias Educativas para la Prevención de la Violencia. Mediación y Diálogo. Guía de Orientación. Madrid, España: Cruz Roja Juventud.
- Del Rey, R y Ortega, R. (2007), Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28203713_Violencia_escolar_claves_para_comprenderla_y_afrontarla
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). *Bullying* en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 39-50.
- Díaz Aguado, M.J. (2005). Porqué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*, 037, 17-47. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/http://cmappublic3.ihmc.us/rid=1NQS4HBV3-GZ29YR-171T/Porque%20se%20produce%20la%20violencia%20escolar.pdf>
- Díaz-Aguado, M. (2006). El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia, Madrid: España. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n11-diaz-aguado.pdf>
- Díaz – Aguado, M.J. (2006). Del acoso escolar a la cooperación en las aulas. España: Pearson Prentice-Hall.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). Mejorar la convivencia a través de la cooperación y de la construcción de la no-violencia. Confederación Estatal de Padres y Madres de Alumnos, Monográfico sobre la Construcción de la Convivencia en las Aulas, 85, 23-27.
- Díaz-Aguado, M.J. (Eds.). (2006). Programas dirigidos a la familia. En: Serrano, A. Acoso y violencia en la escuela. Barcelona: Ariel.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Estudios de Juventud*. 73, 38-57. Recuperado de

http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/old/Doc_175_revisata_juventud.pdf

- Díaz, B. Á. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 27(108), 1-20.
- Díaz B. Á. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?, *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Díaz, B. A. (2009). El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. Universidad Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la educación. México: Bonilla Artigas Editores. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/material/el_docente_y_los_programas_escolares.pdf
- Díaz, O. Y.G. (2012). *Bullying*, acoso escolar, elementos de identificación, perfil psicológico y consecuencias, en alumnos de educación básica y media. *Psicología.com*, 16(109), 1-11. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10401/5468>
- Doménech, B. Fernando. (s.f). Variables Psicológicas del profesor y su rol docente. *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (SAP 001)*. Recuperado el 17 de septiembre de 2016, de <http://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPersonalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%206%20Variables%20ps%20del%20profesor%20y%20su%20rol%20docente.pdf>
- Domínguez, L. F y Manzo, C. M.C. (2011). Las manifestaciones del *bullying* en adolescentes. *Uaricha. Psicología (Nueva Época)*, 8 (17), 19-33. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Recuperado de http://www.revistauaricha.umich.mx/articulos/uaricha_0817_019-033.pdf
- Elizalde, C. A. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del *Bullying*, en Profesorado mexicano. *Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 353-372. Universidad de Almería Almería, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121995017.pdf>
- “El modelo educativo 2016”. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. SEP (2016). ISBN: 978-607-623-741-0 México. Recuperado en: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf
- Erausquin, C. (2010) Adolescencia y escuelas: Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentro. *Psicología*, (11), 59-81.

- Erickson E, (1969). Psicología social y sociología: Identidad, juventud y crisis. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <http://adolescenciaantisocial.blogspot.mx/2010/12/violencia-interpersonal-y-bullying-en.html>
- Etxeberria, B.F. (2011) Violencia Escolar. Educación. Bilingüismo y Educación. 119-143. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404110.pdf>
- Fernández, I. (2004); Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. España: Narcea.
- Figuroa, C. M. (2014). Violencia entre compañeros de secundaria en un Pueblo del Distrito Federal. Tesis doctoral. Inédita. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras.
- Figuroa, C. M. y García, N. M. A. (2016). Formación de agentes educativos. Folder de trabajo. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2011). La adolescencia una época de oportunidades. Estado Mundial de la Infancia. Recuperado de <http://www.unicef.org/publications>
- Fuensanta, C. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El *bullying*: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. Investigación Psicoeducativa, 4(9), 333-352. Universidad de Murcia. España. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_115.pdf
- Furlán, A. (2009). A cerca de la violencia en la escuela. Novedades Educativas. (224), 12-15. México
- Furlán, A. (2012). Reflexiones sobre la violencia en las escuelas. México: Siglo veintiuno Editores.
- Furlán, A. Malamúd, A. (2012) Inseguridad y Violencia en la Educación. Problemas y Alternativas. (edición especial). Perfiles Educativos, 34, 118-128. IISUE-UNAM. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34nspe/v34nspea11.pdf>
- Furlán, M. A. y Terry, C. S.S. (2002-2011). Convivencia, Disciplina y Vivencia en las Escuelas. ANVIES. Colección Estados del Conocimiento. COMIE XX Aniversario.
- Gamboa, M. C. y Valdés, R.S. (2012). "El *bullying* o acoso escolar". Estudio teórico conceptual, de derecho comparado, e iniciativas presentadas en el tema. Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis.
- García, C. A. (1996). La disciplina escolar: el gran reto del siglo XXI. Escuela Española.

- García C. A. (1996). La percepción de conflictos en las aulas de Educación Primaria. En M. Marín, S. y Medina, D. F.J. Psicología del Desarrollo y de la Educación. Madrid: EUDEMA.
- García C. A. (1998). La indisciplina escolar en España y programa de intervención. Actas del VIII Congreso Nacional. "INFAD". Publicaciones. Pamplona: Universidad de Navarra. Recuperada de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/personal/Mis%20documentos/Downloads/471-21-571-1-10-20130311%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/personal/Mis%20documentos/Downloads/471-21-571-1-10-20130311%20(1).pdf)
- García C. A. (1998). Una escuela pacífica para una cultura de paz. Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, 1(1), 1-16. Universidad de Murcia. Recuperado de [file:///Users/user/Desktop/Revista%20digital/VOLUMEN%201%20\(1\)%20DIGITAL/articulo%20garcia%20correa.webarchive](file:///Users/user/Desktop/Revista%20digital/VOLUMEN%201%20(1)%20DIGITAL/articulo%20garcia%20correa.webarchive)
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541530.pdf
- García, D; José, T. (2010). *Bullying* y acoso escolar. Innovación y Experiencias Educativas, 24(2), 103-108. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213911109003707>
- García, J. R; y González V. R. La gestión de la violencia en las escuelas secundarias de Iztapalapa, Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas (Reporte de investigación No.XI-17). Congreso Nacional Ponencia. México. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0396.pdf
- García. S. R. (2011). La violencia Escolar. *Educainnova* (13), Recuperado de <http://www.educainnova.com/opencms/export/sites/default/>.
- Garretón, V. C.P. (2013). Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción, Chile. Tesis Doctoral. Inédita. Universidad de Córdoba. 2014. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11611/2014000000906.pdf?sequence=1> Disponible en http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1986/tpe_b701.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gómez C. E. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 105-122. Universidad Intercontinental Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212387006>
- Gómez, N. A. (2007). Bullying: Maltrato escolar. *Investigación Educativa*, 12(35), 1179-1208. Distrito Federal, México. Recuperado de http://132.248.192.201/documentos/docs/97._Bullying_maltrato_escolar.pdf

- Gómez N. A. (2013), *bullying*: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Investigación Educativa*, 18(58), 839-870. Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703008>
- González J. (2015). Problemas que enfrenta el sistema educativo mexicano. Santiago, Chile: Salesianos editores.
- González, V. (2009). “*Bullying* y acoso escolar durante el desarrollo de las clases de educación física, revisión teórico-conceptual”. *Revista Digital de Educación Física*, 3(15) 73-78. Recuperado de <file:///C:/Documents%20and%20Settings/personal/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-BullyingYAcosoEscolarDuranteElDesarrolloDeLasClase-3891770.pdf>
- Guzmán, G. C. La violencia escolar desde la perspectiva de Francois Dubet. *Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas* (Reporte de investigación No.IX-17). Congreso Nacional Ponencia. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Memoria Electrónica. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0857.pdf
- Harris, S. F. y Garth, F. Petrie. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hayden, C. y Blaya, C. (Eds.) (2002) *Comportamientos violentos y agresivos en las escuelas inglesas*. En Debarbieux, E. y Blaya, C. *Violencia nas escolas Dez Abordagens Européias*. Brasilia: UNESCO.
- Hernán, B. M.A. y Pindo, R. M.A. (2014). “Tipos de acoso escolar entre pares en el colegio nacional mixto Miguel Merchán Ochoa”. Tesis de licenciatura. Universidad de Cuenca. Facultad de Psicología. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/5042/1/TESIS.pdf>
- Hernández, R. (2008, 17 de enero), (ed.rev.1503). “Ultrajan a menor en primaria”. *El nuevo siglo 06 seguridad*. Recuperado de <http://www.elnuevosiglo.com.co/>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Lucio, B. P. (1999). *Metodología de la investigación*, (2a.ed). México: Mc.Graw-Hill.
- Informe de la Secretaria Regional para el Estudio de América Latina, Cuba y República Dominicana en El Caribe (2007). “Estudio del Secretario General de Naciones Unidas Sobre Violencia Contra los Niños”. Recuperado de <http://unicef.org/violencestudy/spanish/>
- Instituto Nacional de las Mujeres (IAM) (2011). Diagnóstico “Fenómeno del hostigamiento escolar (*bullying*) en niñas y niños de primaria y secundaria de Aguascalientes”. Manual de *bullying* Final 2011.

Recuperado de
http://www.cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Aguascalientes/ags_meta9_2011.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. (INEE) (2005). Panorama Educativo de México 2005. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. (INEE) (2009). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas para la salud en escuelas primarias y secundarias. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. Fundación Este País. (2009). Para entender la violencia en las escuelas. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Este_Pais/violencia/violenciaa.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE) (2011). Estudio sobre violencia entre pares (*bullying*) en las escuelas de nivel básico en México. Recuperado de http://www.archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/ceameg/las/Doc_25.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015). Los docentes en México. Informe México. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE) (2016). A propósito del día del maestro ¿qué tan capaces y satisfechos se sienten los maestros con su labor? Revista Red. Infomérides. 1-3. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/revista_Red_4/info_maestro.pdf

Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (2009). Secretaría de Educación Pública (SEP) y UNICED. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/appsite/basica/informe_violencia.pdf

Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (2009-2010). Elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), El Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/publicacionesderechosninos_18111.htm

Iñaki, Piñuel y Zabala. (2009). Liderazgo Zero: el liderazgo más allá del poder, la rivalidad y la violencia. Madrid: Lid.

- Jiménez, A. (2007). El maltrato entre escolares (*bullying*) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales. Tesis Doctoral. Inédita. Universidad de Huelva. España. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/62/12735036.pdf?sequence=1?>
- Joffre, V. V.M; García, M. G; Saldivar, G. A.H., Martínez, P. G; Lin, O. D; Quintanar, M. S; y Villasana, G. A. (2011). *Bullying* en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. Artículo original. Bol. Med. Hosp. Infant. Mex. 68(3) 193-202. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462011000300004
- La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) (2011). Programas de estudio. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. SEP. Recuperado de http://www.edicionescastillo.com/CASTILLO/castillo_cms/sites/default/files/pdfs/La_Reforma_integral_de_la_educaci%C3%B3n_b%C3%A1sica.pdf
- “La violencia contra niños, niñas y adolescentes en México. Miradas Regionales”. (2010). Red por los derechos de la infancia. OECD. Recuperado el 17 de mayo de 2016, de <http://www.derechosinfancia.org.mx/ensayoicm2010.pdf>
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de Reglamentos Escolares de México. INEE. Otros Textos de Evaluación.
- Lane, K.L. (2001). Designing effective interventions for children at risk for antisocial behavior: An integrated model of component necessary for making valid inferences. *Psychology in the Schools*, 38, 365-379.
- Lane, K.L. Wehby, J.M., Holly, M., Doukas, G.L., Munton, S.M, y Gregg. R.M. (2003). Social skills instruction for students at risk for antisocial behavior: The effects of small-group instruction. *Behavioral Disorders*, 28, 229-248.
- Leif, J. Juif, P. (1979) Textos de psicología del niño y del adolescente. (2ª.ed). Madrid: Narcea.
- León, A. R. Los fines de la educación (2012). *Orbis. Ciencias Humanas*, 8(23), 4-50. Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70925416001>
- Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 24 de enero del 2012. Recuperado el 27 de mayo de 2016, de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/f74e29b1-4965-4454-b31a-9575a302e5dd/ley_general_preven_soc_violencia.pdf

López C. A., Domínguez, A. J. y Álvarez, R. E. (2010). *Bullying* vertical: variables predictivas de la violencia escolar. Artículo original. Investigación en Educación, (8). Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>

file:///C:/Documents%20and%20Settings/personal/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-BullyingVertical-4729440.pdf

Loredo, A. A., Perea, M. A., y López, N. G.E. (2008). *Bullying*: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. Acta Pediátrica de México, 29(4), 210-4. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/actpedmex/apm-2008/apm084e.pdf>

Lozano V. A. Teoría de teorías sobre la adolescencia. (2014). Última Década, (40), 11-36. Centro de Estudios Sociales Valparaíso, Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19531682002>

Lutzker, E. (2008). En Bettencourt, A., Mays, S., Vulin-Reynolds, M., Sullivan, T., Kevin, W., Kliewer, A. W. and Meyer, A. Individual Factors Influencing Effective Nonviolent Behavior and Fighting in Peer Situations: A Qualitative Study with Urban African American Adolescent. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37(2), 397–411. Department of Psychology, Virginia Commonwealth University. DOI: 10.1080/15374410801955821

Magendzo, K. A. (2009). Prevención y atención del *Bullying* en la sala de clase. Novedades Educativas. (224), 14-15.

Magendzo K. A., Toledo J. M.I., y Rosenfeld, S. C. (2004). Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos. Santiago de Chile: LOM.

Marín, S. M. y otros. (Eds). (1996). Problemas de indisciplina y agresividad en el aula. En Marín, S. M. Sociedad y Educación. Madrid: EUEDEMA.

Martínez, C. G., y Gras, T. M. (2007). La conducta antisocial percibida por adolescentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria: frecuencia, contexto y atribución causal. Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla. 25(3), 285-304. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/80/82>

Marzouka, N. (2007). Desajuste psicológico y *bullying*. {Versión electrónica} Disponible en: http://www.liberaccion.org/Joomla/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=104 (consultado 15 abril 2016)

Mejía, H. J.M.G. (2007-2008) Seis Razones para Pelear entre Chavas de Secundaria. Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas (Reporte de investigaciones Educativas, No.IX-17). Congreso Nacional Ponencia. México. Memoria Electrónica. CINVESTAV-IPN. Recuperado de

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0400.pdf

Meriodo, L. (23 de julio de 2009). Nos vemos a la salida. El Universal. México. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/columnas/79255.html> (consultado 18 abril 2016).

Ministerio de Educación, (2003). Resumen ejecutivo de la política de la convivencia escolar, Chile. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/personal/Mis%20documentos/Downloads/Metodolog%C3%ADas+de+trabajo+Convivencia+Escolar%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/personal/Mis%20documentos/Downloads/Metodolog%C3%ADas+de+trabajo+Convivencia+Escolar%20(1).pdf)

Miranda C., A.; Jarque F., S. y Tárrago M., R., (2005). Escuela. En Ezpeleta A., L. Factores de riesgo en psicología del desarrollo. Barcelona, España: Masson.

Miranda L, F y Reynoso, A. R. (2006). La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate. Investigación Educativa. 11(31), 1427-1450. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003115>
<http://www.redalyc.org/pdf/140/14003115.pdf>

Montañés, S. M., Bartolomé, G. R., Parra, D. M., Y Montañés, R. J. (2009). El Problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas, en ENSAYOS. Educación de Albacete, (24), 1-13. Recuperado de: http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos24/pdf/24_1.pdf

Mora-Merchán, J.A (2001). El fenómeno *bullying* en las escuelas de Sevilla. Resumen de Tesis doctoral. Inédita. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (41), 251-254. Universidad de Zaragoza Zaragoza, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404115>

Mora-Merchant, J. (2006). Las estrategias de afrontamiento ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas del *bullying*? Anuary of clinical and health psychology, (2),15-26. Universidad de Sevilla. España. Recuperado de http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_15-26.pdf

Mora-Merchán, J; Ortega, R; Justicia, F; y Benítez, J. L. (2001). Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. Educación, (325), 323-339. Universidad de Sevilla. España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19418>

Morán, S. C. (2006). Intervención Cognitivo-conductual en el acoso escolar: un caso clínico de *bullying*. Anuario de psicología clínica y de la salud. (2), 51-56. Recuperado de http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_51-56.pdf

- Muñoz, A. G. (2008). Violencia Escolar en México y otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. RMIE. Investigación Educativa. 13(39), 1195-1228. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000400008
- Ochoa, A. y Peiró, S. (2010); Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: un caso de Querétaro (México) y Alicante (España). REIFOP, 13(4), 113-122. Universidad de Alicante. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/23039/1/2010_Salvador_Peiro_REIFOP.pdf
- Olweus, D. (1993). (ed.1998, en castellano). Bullying at school, what we know and what we can do. Massachussets, USA: Blackwell publisher Inc. Recuperado de http://books.google.es/books?id=4qNLY13mkDEC&printsec=frontcover&dq=Olweus+Dan.+Bullying+at+school,+what+we+know+and+what+we+can+do.+1993.&hl=es&ei=qqa0TtezKdH1sQKx25TTDw&sa=X&oi=book_result&ot=result&resnum=1&ved=OCDAQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- Olweus, D. S. En: Smith, P.K.: Morita, y.; Junger-Tas, J.; Olweus, O.; Catalano, R. y Slee, P. (1999) (Eds). The nature of school bullying. A cross national perspective (La naturaleza de la intimidación en las escuelas: Una perspectiva internacional) Londres: Routledge, (pp.8-27). Recuperado de https://www.google.com.mx/?gws_rd=ssl#q=Smith.p.k.1999.+La+intimidación+en+las+escuelas.+una+perspectiva+internacional&
- Olweus, D. (2006). Conductas de acoso y amenaza entre escolares (2a. ed). México: Alfaomega.
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. Ann Rev Clin Psychol. 9(1), 751-780. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516.
- Oñaederra, J.A. (2004). El maltrato entre iguales “bullying” en Euskadi. Facultad de Psicología de la U.P.V. Recuperado de <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Bu2.pdf>
- Oñate, A., y Piñuel, I. y Zabala (2007): Acoso y violencia escolar en España: Informe Cisneros X-IEDDI-Madrid. Recuperado de: <http://www.fgpacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf>. (Consultado 22 de julio de 2016).
- Oñate, A., Piñuel, I., y Zabala (2009): Informe Cisneros X. “Acoso y violencia escolar en España”. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado de <http://www.acosoescolar.com/estudios->

cisneros-acoso-escolar/las-8-modalidades-mas-frecuentes-acoso-escolar/#31fa9ecd651boeacb

- Oñate C; Iñaki P. (2006). Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, secundaria y bachiller. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directo. Recuperado de <http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf>
- Oñederra, J.A. (2004). El maltrato entre iguales. Bullying en Euskadi. ISEI-IVEI. Facultad de Psicología de la U.P.V. Recuperado de <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Bu2.pdf>
- Oñederra, J. A. (2008). *Bullying*: concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos. XXVII Cursos de Verano EHU-UPV Donostia-San Sebastián. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/meriales%20docentes%20curso%20verano%202008/1.%20Bullying%20aproximacion%20al%20fenomeno%20Oñederra.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002) Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. Resumen. Washington D.C. Recuperado de <http://www.redfeminista.org/documentosA/oms%20resumen.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS), (2002). Violence -a global public health problem. World Report on Violence and Health (pp.3-21). Geneva: Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J.A., Zwi, A. B., and Lozano, R. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42495/1/9241545615_eng.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (OMS), (2006). El Modelo “Comunidad Segura” una propuesta para combatir la inseguridad. Nueva York, E.U.A. Recuperado de http://www.who.int/violenceprevention/project_groups/intersectoral_action_es.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), (2012). Avances en las reformas de la educación básica en México, una perspectiva desde la OCDE, OECD Publishing. Recuperado de: www.oecd.org/publishing/corrigenda. pp. 56
- Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud, (PAHO). (2003). Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. La Violencia, un problema mundial de salud pública. (pp.1-21). Washington, D.C. Recuperado de <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/725/9275315884.pdf?sequence=1> (consultado 13 de mayo de 2016).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (OCDE), (2014, 24 de mayo). México es el primer lugar de “*bullying*” a escala internacional. Redacción/Sin Embargo, 02:06am, Milenio Digital. Recuperado de http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), (2015). México tiene la mayor desigualdad en ingresos y empleo de todos los países de la OCDE. Recuperado de http://www.amerac.org/wp-content/vp-loads/2015/11/reporte_ocde.pdf
- Ortega, R. R., Del Rey, A. R., Sánchez, J. V., Ortega, R. F.J., y Genebat, S. R. (2004). Convivencia y Riesgo de Violencia Escolar en Managua y su área metropolitana. Presentación de la investigación e informe breve de resultados (Libro 1). Convenio Universidad de Córdoba. España: Ministerio de Educación Cultura y Deportes de la República de Nicaragua. Recuperado de <https://www.uco.es/laecovi/img/recursos/gzvKO352sl5vmaE.pdf>
- Ortega, R. (2005) Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Investigación Educativa*, 10(26), 787-804. Distrito Federal, México.
- Ortega, R. R., y Del Rey, A. R. (2010, 7 de diciembre). Violencia interpersonal y *bullying* en la escuela. Etiquetas Adolescencia Antisocial. en 4:53 Recuperado de <http://adolescenciaantisocial.blogspot.mx/2010/12/violencia-interpersonal-y-bullying-en.html>
- Ortega, R. y Mora Merchán, JA. (2007) Violencia escolar: mito o realidad. Sevilla: Mergablum Edición y Comunicación.
- Ortega, S. B., Ortega, S., M. A., Ramírez, M. M.A., y Castelán, C. A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Iberoamericana de Educación*. (38), 147-169
- Palacios, A. R., y Corona, G. A. (2003). Problemática psicoeducativa de estudiantes de secundaria y bachillerato: una experiencia en el campo de la psicología. *Electrónica de Psicología Iztacala*, 6(3), 1-16. Universidad Nacional Autónoma de México. Iztacala.
- Pasillas V. M.Á. (2005). Violencia, ética y pedagogía. *Investigación Educativa*, 10(27), 1149-1164.
- Piaget, J. (1974). La Psicología evolutiva de J. Piaget. Biblioteca psicologías del Siglo XX: Paidós.
- Pikas A. (1998) Método Compartiendo el Problema. Apuntes de Patricio Donoso. Universidad de la Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) /Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).
- Pikas A. (2002) "New developments of the shared concern method" (Nuevos desarrollos del método compartiendo el problema). *School Psychology International*. 23(3), 307-323. Londres.

- Pinheiro (2006). Secretario General de las Naciones Unidas. Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños de las Naciones Unidas. Asamblea general de las Naciones Unidas, sexagésimo, primer período de sesiones, tema 62 del programa provisional: Promoción y protección de los derechos de los niños. Documento A/61/299. Recuperado de [https://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1\(1\).pdf](https://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf)
- Piña, M. A.C., Rubio, M. M., Castro, L. G., y Durán, P. E. (2011), Cultura discriminatoria ante la diversidad de los y las niñas en la escuela primaria a través de la mirada de los profesores en formación inicial. (Reporte de investigaciones Educativas, No.XII). Congreso Nacional. Normal de Sinaloa. Facultad de Ciencias de la Educación, UAS Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1717.pdf>
- Piña, M. A.C., Tron, Á. R., Bravo, G. M.C. (2014); Acoso escolar en la educación secundaria: Percepción de los alumnos, profesorado y padres de familia. Revista electrónica de psicología Iztacala. 17 (3), 1282-1307
- Piñuel (2006); estudio Cisneros VIII. Violencia contra profesores en la enseñanza pública de la comunidad de Madrid: Instituto de Educación Educativa y Desarrollo Educativo. Recuperado de <http://www.acosopsicologico.com>
- Plascencia, V. R. (2011, 24 de abril), (en prensa). México, primer lugar en *bullying*. Carta de Novedades. Nueva Época. (218). Recuperado de http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Cart_news/carta218.pdf
- Prieto-García, (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. REMIE, 10(27), 1005-1026
- Prieto, N. y Carrillo J. (2008); ¿Es importante que los maestros eduquemos para mejorar la convivencia en la escuela? Recuperado de: <http://www.upn25b.edu.mx/portalupn/images/pdf/simposium/mesad/importante%20maestros%20eduquemos%20teresa%20pt%2091.pdf>
- Prieto, Q. M.T., y Carrillo N. J.C., (2015) Violencia entre pares (*Bullying*) en México: Panorama de diez años de investigación. (38), 205-224. Interacciones. Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Prieto, Q. M.T., Carrillo, N. J.C., & Jiménez, M. J. (2011). Alternativas de intervención sobre el maltrato entre iguales en espacios escolares. Revista Educar, (56), 28-33.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011) Lanza campaña Construye T y CONAPRED contra la violencia escolar. Recuperado de <http://www.undp.org.mx/spip.php?article2145> (Consultado el 13 de mayo de 2016).

- Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia. (2014-2018). Diario Oficial de la Federación, Gobierno de la República. SEDESOL. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx.pdf> (consultado 11 abril de 2016)
- Raineri, B. A. (2001). Desarrollo de Habilidades Psicosociales en ejecutivos: una revisión de la literatura, *Abante*, 4(2),157-192. Recuperado de <http://www.abante.cl/files/ABT/Contenidos/Vol-4-N2/2Raineri.pdf>
- Rivero E., Barona C., Saenger C. La violencia entre pares (*bullying*) un estudio exploratorio en escuelas secundarias de Morelos. (Reporte No.X) Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/0183-F.pdf
- Rodríguez, G. R. (2016, 28 de abril). Seminario de Educación Superior. La obligatoriedad de la educación media superior en México, (480). Universidad Nacional Autónoma de México. Campus Milenio. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1669>
- Rodríguez, N. (2006). Stop Bullying. Las mejores estrategias para prevenir y frenar el acoso escolar. Barcelona: Editorial RBA.
- Rodríguez, P.R; Seoane, L.A; y Pedreira, J.L; (2006). Niños contra Niños: El *bullying* como trastorno emergente. *Anales de Pediatría*, 64 (2), 162-166.
- Román, M y Murillo, J.F. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) Universidad Alberto Hurtado, Chile. Recuperado el 27 de junio del 2012 desde: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>
- Roth, J. & Brooks-Gunn, J. (2000). What do Adolescents Need for Healthy Development?. Implications for youth Policy. Social Policy Report, Society for Research in Child Development, 14(1) 1-19.
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. New York: Guilford.
- Salgado, C. (s/f) revisión de las investigaciones acerca del *bullying*: desafíos para su estudio. Recuperado de: <http://www.observatorioperu.com/2012/agosto/bulklying/revision%20de%20las%20investigaciones%20a%20cerca%20del%20bullying.pdf>
- Sanmartín, J; Gutiérrez, R; Martínez, J; y Vera, J.L. (2010), (Eds). Reflexiones sobre la violencia. México: Siglo XXI. Centro Reina Sofía, España.
- Santoyo, C. D; y Frías, S. M. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Latinoamericana de Estudios*

Educativos. México, 44(4), 13-41. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27032872002.pdf>

Santrock, J. W. (2003). *Psicología del Desarrollo en la Adolescencia* (9ª. ed.). Universidad de Texas en Dallas: Mc Graw-Hill.

Secretaría de Seguridad Pública (SSP), (2012) Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana. "Guía del Taller Prevención del Acoso Escolar (*Bullying*)" Recuperado de http://www.prevenciondelaviolencia.org/system/files/recursos/19_guia_de_l_taller_de_prevencion.pdf

Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal (SEDF), (2009). Documento La educación que necesitamos para la ciudad que todos queremos, en http://www.educacion.df.gob.mx/images/temporales/educacion_que_necesitamos.pdf (consultado el 4 de noviembre de 2016).

Secretaría de Gobernación (SEGOB), (2013). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288861&fecha=25/02/2013programadeescuelassegura-dof-diariooficialdelafederacion

Secretaría de Educación Pública (SEP), (1921-2011). 90 Años. Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación secundaria del Distrito Federal derechos, deberes y disciplina escolar. (Documento de divulgación del Oficio Circular No. AFSEDF/642/2011 "Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal) Recuperado de https://www2.sepdf.gob.mx/convivencia/escuela/archivos/divulgacion_secundaria.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP), (2011). La articulación de la Educación Básica. (Acuerdo No. 592). Recuperado de <http://www.sep.com>

Secretaría de Educación Pública (SEP), (2015). Diagnóstico ampliado. Programa Nacional de Convivencia Escolar (Reporte No.S-271). Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/44041/S271_2015.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP), (2015). Evaluación del Desempeño Docente. Ciclo Escolar (2015-2016) perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Subsecretaría de Educación Básica. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/certificacionevaluadores/content/permanenciaBasica/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPENO%20DOCENTE_TECDOCENTES.pdf

- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2016), “los fines de la educación en el siglo XXI” Recuperado de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_n_en_el_Siglo_XXI.PDF
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2016). Portal SEP. El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. 104p. Recuperado de <http://www.gob.sep.mx>
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2013). Nota País. México. Resultados de TALIS. Principales hallazgos del estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS). Recuperado de https://www.oecd.org/edu/school/TALIS%202013%20Mexico%20Country%20note%20-%20Spanish_A4.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2011). Programas de estudio Guía para el maestro. Educación básica secundaria. Historia. Recuperado de <http://www.evaluaciondocente.sep.gob.mx/materiales/sepprogramasdeestudio2011.guiaparaelmaestro.educacionbasica.secundaria>
- Serrano, S. A., e Iborra. M. I. (2005). Informe. Violencia entre compañeros en la escuela. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. España. Valencia: Goaprint, S.L. Recuperado de https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/informe_reina_sofia-violencia200594p.pdf
- Serrano, A. (2006). Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el *bullying*. (1a edición). Barcelona: Ariel, S.A.
- Sierra. V. C.A., (2010). Violencia escolar. Perfiles psicológicos de agresores y víctimas. Universidad Javeriana. Politécnico Grancolombiano. Editorial Creativa. Recuperado de <http://Dialnet-ViolenciaEscolarPerfilesPsicologicosDeAgresoresYVi-4784582.pdf>
- Silas C., J., (2008). ¿Por qué Miriam si va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. Revista Mexicana de Investigación Educativa, p.p. 13, 39, 1255-1279.
- Sindic de Greuges (2006). Conflicte i convivència en els centres educatius. Informa extraordinario. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Sosa, M. (2010). CNDH: 40% de estudiantes sufre *bullying*. El Universal. México. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/notas/707516.html> (consultado 18 abril 2016).
- Subsecretaría de educación media superior (SEMS),(2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado debe ser una acción prioritaria y permanente. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems-2013

- Subsecretaría de educación media superior (SEMS), (2013). Tercer Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/encuesta_exclusion_intolerancia_violencia__ems_2013
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS),(2016).“La formación continua docente en la educación media superior en el marco del servicio profesional docente”. (pp.1-9). Recuperado de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/61252/narrativa-formacion_docente_4.pdf
- Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana (SSP). (2012), “Guía del Taller Prevención del Acoso Escolar (*Bullying*)” Gobierno Federal. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://www.cecytpuebla.edu.mx/img/academico/Bullying.pdf>
- Suckling, A., y Temple, C. (2006). Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque Integral. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Madrid:Morata, S.L.
- Sullivan, K., Cleary, M; y Sullivan, G; (2005). *Bullying* en la enseñanza secundaria. El acoso escolar como se presenta y cómo afrontarlo. Barcelona: CEAC.
- Tabuas, M. (2007). La violencia con uniforme escolar. El Nacional, S1 y S2, 5(937). Caracas-Venezuela.
- Teixidó, S. J. (2001). Ser profesor de secundaria, hoy. El desarrollo de competencias de gestión del aula, elemento clave de la profesión. Universidad de Girona. Recuperado de: http://www.profesorsecundaria_hoy.pdf (Consultado 27 de julio de 2016).
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias: Proceso funcional a la descomposición social. REMIE, 10 (22), 1165-1181.
- Tello, N. (2009). El modelo “Comunidad Segura”. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tenti, F. E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. Brasilia: Documento Escuela Joven.
- Tresgallo (2008). Violencia escolar (*bullying*). Documentos para padres y educadores. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP. 19(3), 3er Cuatrimestre, 328-333. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230780007.pdf>

- UNICEF., El defensor del pueblo. (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006, serie: informes, estudios y documentos. España: El defensor del pueblo.
- Valadez, F. I de la A. (2008),(1a.ed). Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. Informe de Estudio. México, D.F. Universidad de Guadalajara. Dirección de Psicopedagogía. Recuperado de http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf
- Valenzuela, M; Gamboa, M; Vera, J; Flores, J; Cárdenas y González, I. (2006). Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo. Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos. Programa para adolescentes y jóvenes México: GEM, UNICEF y SEP.
- Vélaz de M. U. C. (2005). Los retos de la educación básica en América Latina. Fundación Carolina CeALCI. España Recuperado de <http://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/DT1.pdf>
- Velázquez G., M.G. & Escobedo, R. C.I. (2008). Agresores, agredidos y mediadores. Problemáticas y habilidades de los adolescentes en la escuela. Cinco casos de estudio. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Velázquez R. L.M. (2007). Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y micro-culturas juveniles. México: Lucerna Diogenis.
- Velázquez, R. L. M. (2009). El cuerpo como campo de batalla, Toluca: Servicios Educativos Integrados al Estado de México. Gobierno del Estado de México.
- Velázquez R. L.M. (2010). Adolescentes en tiempos de oscuridad. Violencia social online en estudiantes de secundaria. Valladolid, España: e-Ikon digital ITOP.
- Velázquez R. L.M. (2011). Los estudiantes y la violencia. México: e- ikon.
- Wanderlei, A. de O. (2015) Causas del *bullying*: resultados de la Investigación Nacional de la Salud del Escolar. 23(2), 275-82. Latino-Americana. Enfermagen. DOI:10.1590/0104-1169.0022.2552. Recuperado de: <http://www.eerp.usp.br/rlae> (consultado 5 abril de 2016). Investigación. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300007
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: Al filo de su reforma. Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación. REICE. 2(1), 1-22. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>
<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

Anexos.

APÉNDICE A.- Cuestionario “*bullying*” para profesores de secundaria.
Pre test – post test.

APÉNDICE B.- Guía dinámica de grupo (ruptura de hielo), “los cinco sentidos”.

APÉNDICE C.- Lista de Cotejo para evaluación de profesores a nivel secundaria.

APÉNDICE D.- Rúbrica de evaluación para diseño.

A. Cuestionario “*bullying*” para profesores de secundaria. Pre test–post test.

Cuestionario.

(*Bullying*).

1. ¿Defina qué es para usted el *bullying*?

2. ¿Cuáles son los elementos necesarios que debe contener el acto de acoso escolar para que sea determinado como *bullying*, y no como solo un acto de violencia?

3. ¿Explique cuál es la diferencia entre violencia y *bullying*?

4. ¿Nombre y describa cuáles son los tipos y clasificación de *bullying* que existen?

5. Mencione a los participantes del *bullying* y sus características principales de cada uno de ellos.

6. ¿Nombre y describa las formas de *bullying* que usted ha visto o sabe que suceden en esta secundaria?

7. En lo que respecta a las acciones por parte de los profesores, para ayudar en el manejo de *bullying*, ¿nombre algunas, describa en que consisten y mencione cuáles se utilizan en esta secundaria? Enumérelas.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

8. ¿Qué otras actividades/normas o disciplina usted realiza en esta secundaria para el manejo del *bullying* en los estudiantes? Especifique el grado de éxito que ha obtenido (bueno, neutral o malo).

9. Cuando se encuentra usted ante un problema de *bullying* ya sea en el aula o en cualquier lugar de la escuela, para resolverlo recurre generalmente a: (subráyela)

1. Su superior inmediato
2. Su propia experiencia
3. Sus compañeros
4. Los manuales de políticas y procedimientos
5. Otra fuente _____

(especifique).

10. ¿Ha tenido usted alguna experiencia de intervención directa en el manejo del *bullying* o actualmente experimenta alguna situación?

Sí

No

11. Relacione correctamente los siguientes procedimientos para el manejo del *bullying* con su respectiva descripción.

	Procedimiento	Descripción
1.	Abordaje curricular	() Patio de recreo, cafetería, baños, jardines, pasillos. Con supervisión cercana y constante.
2.	Espacios escolares seguros	() Con acciones proactivas de los mismos estudiantes –denunciando-.
3.	Fortaleciendo una política escolar integral	() Se propone impartir el tema en una clase, reflexionar, y sensibilizarse de las consecuencias que genera este problema: detectar, identificar y prevenir.
4.	Favorecer las habilidades sociales y psicológicas del alumnado	() Que involucre a la comunidad escolar - personal docente, directivos, administrativos, padres, o en su caso tutores y estudiantes-, asumiendo la naturaleza multidimensional del acoso.
5.	Estrategias reactivas	() Comunicación, manejo de emociones, trabajo cooperativo para resolver los problemas al interior.
6.	Apoyo de pares	() Se dan después de que se manifiesta el acoso escolar – <i>bullying</i> - y consisten en escuchar el caso, atenderlo, denunciarlo, sancionarlo, de acuerdo a los términos establecidos y darle seguimiento hasta sus últimas consecuencias

12. Se describirá una situación de *bullying*, seleccione ¿bajo qué método de “conducta alterna”, lo resolvería y por qué?

Conducta no deseada. (Situación de <i>bullying</i>)	“Conducta alterna”. Método (resolución)
Arrebatarse Caso: un alumno le arrebató pegamento a otro compañero, para terminar rápido. ()	(a) El profesor le regresa el pegamento a su dueño y le pide al alumno “arrebataador” que lo mire a los ojos, le ofrezca una disculpa y le pida el pegamento, diciendo por favor.
¿Por qué? R=	(b) El profesor no da la puntuación del ejercicio al alumno “arrebataador”, lo ignora y le da el crédito al siguiente alumno que termine. Posteriormente, al finalizar la clase, llama al “arrebataador” y lo regaña, decidiendo que presentará examen final.

13. Se presentan los siguientes ejemplos, en donde deberá relacionar las columnas con los procedimientos que considere son adecuados para resolverlos.

Ejemplos	Procedimientos
a) Promover el valor de la "honestidad"	() Organizar filas de forma alineada evitando tener mochilas en los pasillos, vigilar que los alumnos tengan en su mesa de trabajo solo el material que requieran en ese momento y mantener su lugar limpio. Establecer dos momentos: (antes de salir a descanso y al terminar las labores del día), en el que el alumno recoja lo que hay tirado debajo de su silla y ordene lo que hay sobre su escritorio.
b) "Orden en el aula"	() Organizar mobiliario del aula escolar, de manera que físicamente todos los alumnos queden a la vista, que tengan contacto visual con el profesor y con materiales educativos que se presenten durante la clase. Nadie quedará de espaldas al pizarrón.
c) Evitar el aislamiento o separación de los demás.	() Caja de sorpresa. Es una estrategia para devolver a los compañeros los objetos que se extravían. (Dar al grupo una caja de cartón), colocando ahí los objetos que se encuentren, asegurándose de que ningún compañero responda como dueño del mismo.

14. ¿Usted por qué considera útil el saber o aprender a manejar el *bullying*?

15. ¿Nombre alguna institución u organismo al que pueda recurrir en apoyo al manejo del *bullying*, o si ha recurrido en cualquier momento a alguno?

16. ¿Cuáles son los programas y/o métodos que conoce que ya han sido implementados para el manejo del *bullying*, y en qué consisten?

17. ¿Cuáles de esos programas y/o métodos, usted utilizaría como apoyo para el manejo del *bullying* en esta escuela? y ¿por qué?

18. ¿Nombre y explique bajo su experiencia y aprendizaje qué actitudes por iniciativa ha desarrollado para convivir sin violencia, que promueva dentro del centro escolar, de acuerdo con sus habilidades de interacción personal y social?

19. ¿Con cuáles de esas actitudes que mencionó anteriormente considera que tiene mayor experiencia y utiliza o aplicaría frecuentemente?

20. ¿De no tener ninguna que haya utilizado, cuál le agradecería aplicar dentro de la escuela, que le permita colaborar en la erradicación o disminución en el manejo del *bullying*?

Gracias por su colaboración.

Respuestas al cuestionario.

(*Bullying*).

1. ¿ Defina qué es para usted el *bullying*?

R= Es el maltrato, intimidación, agresión o acoso entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, por uno o varios agresores, a una o varias víctimas, teniendo lugar ante un grupo o bien lejos de la mirada de los adultos, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa.

Nota: Cualquier definición dada por los profesores, conteniendo los puntos referenciados.

2. ¿Cuáles son los elementos necesarios que debe contener el acto de acoso escolar para que sea determinado como *bullying*, y no como solo un acto de violencia?

R= Criterios: 1) se agrede o daña intencionalmente, 2) se produce de forma repetida, frecuentemente, mantenida en el tiempo, 3) se produce en una relación en la que hay un desequilibrio de poder –el más débil-sobre el más fuerte-, 4) suele producirse sin provocación alguna.

3. ¿Explique cuál es la diferencia entre violencia y *bullying*?

R= Se diferencian porque en el *bullying* las agresiones son por un tiempo sostenido, frecuente y reiteradamente hacia una persona, es decir, la continuidad en el tiempo y la focalización de la víctima. (Criterios comentados en el punto anterior).

4. ¿Nombre y describa cuáles son los tipos y clasificación de *bullying* que existen?

R= Tipos de *bullying*: a) **directo**, es aquel en donde el agresor emplea por él mismo las conductas violentas contra su víctima. Ejemplo: golpes, b) **indirecto**, es aquel en donde el agresor solo será líder intelectual y tendrá (espectadores o agresores secundarios) para que ellos realicen las victimizaciones. Ejemplo: rumores.

Clasificación de *bullying*: 1) **físico**, es aquella en donde la intimidación adquiere la forma física (golpes, empujones, patadas, etc.), 2) **verbal**, es aquella en donde la intimidación es verbalmente (insultos, burlas, sobrenombres, etc.), 3) **psicológico**, es la intimidación sutil no percibida aparentemente, refiere (indiferencia, aislamiento, rechazo, etc.), 4) **social**, es la intimidación que evita interacciones (exclusión), 5) **sexual**, cualquier acción que el agresor obtenga estimulación o gratificación sexual.

5.- Mencione a los participantes del *bullying* y sus características principales de cada uno de ellos.

R= Agresor: necesidad de dominar y ejercer poder, baja empatía, impulsivo, impaciente, dificultad para relacionarse, baja tolerancia a la frustración, baja autoestima, minimiza sus actos.

Víctima: inseguridad, pocas habilidades sociales, apariencia física débil, baja autoestima, timidez, introversión, sufrimiento callado, evita pedir ayuda, solitario, aislado.

Espectador: sentimiento de culpabilidad e impotencia, pueden convertirse en víctimas, no participan, juzgan a la violencia como algo grave y frecuente; los activos: apoyan a la víctima, los pasivos: no se implican, solo observan y callan.

6. ¿Nombre y describa las formas de *bullying* que usted ha visto o sabe que suceden en esta secundaria?

Nota: la respuesta es de acuerdo a lo observado en su centro escolar, por cada profesor. (Concuere con los tipos y clasificación de *bullying* que existen).

7. En lo que respecta a las acciones por parte de los profesores, para ayudar en el manejo de *bullying*, ¿nombre algunas, describa en que consisten y mencione cuáles se utilizan en esta secundaria? Enumérelas.

R= 1. Aislar o apartar. Mandarlo a otra clase, sentarlo solo, etc.

2. Registrar conducta en el anecdotario. Indicando día y hora en que ocurrió, para que quede constancia y se puede manejar con objetividad en el momento oportuno.

3. Hablar con el alumno(a), al finalizar la clase (y comunicarlo a sus padres si procede). Con el objetivo de que cambie su comportamiento por convicción.

4. Medidas disciplinarias y educativas. Indagar conjuntamente con otros especialistas “psicopedagogo”, “psicólogo”.

5. Estar alerta. Observar y fomentar la comunicación, el diálogo, la participación y el trabajo cooperativo. Denunciar.

Nota: Deberá mencionar algunas de éstas o que encierren acciones para resolver momentáneamente la situación. Al menos lista de 5.

8. ¿Qué otras actividades/normas o disciplina usted realiza en esta secundaria para el manejo del *bullying* en los estudiantes? Especifique el grado de éxito que ha obtenido (bueno, neutral o malo).

R= 1. Hacer cumplir las normas y reglamentos de la escuela.

2. Participar en el desarrollo de programas de prevención e intervención de la violencia y del acoso escolar (*bullying*), en el contexto educativo.

3. Incorporar herramientas lúdicas que refuercen una convivencia armónica en la comunidad escolar.

4. Crear un comité contra la violencia escolar.

5. Recordar y divulgar el derecho de todos los adolescentes a ser respetados. Nadie puede abusar de ellos física, psicológica ni sexualmente.

6. Orientar a los alumnos(as) y explicar los términos que son desconocidos para ellos, como por ejemplo: “*ciberbullying*”, entre otros.

7. Ejemplificar situaciones para facilitar la comprensión de los términos.

8. Enfatizar las consecuencias del *bullying* para el agresor(a), víctima y espectador(a).

Nota: Deberá mencionar algunas de estas normas o que encierre acciones sistemáticas, para manejar el *bullying*. (Al menos nombrar un mínimo de 3).

9. Cuando se encuentra usted ante un problema de *bullying* ya sea en el aula o en cualquier lugar de la escuela, para resolverlo recurre generalmente a: (subráyela)

1. Su superior inmediato
2. Su propia experiencia
3. Sus compañeros
4. Los manuales de políticas y procedimientos
5. Otra fuente _____
(especifique)

Nota: la respuesta es de acuerdo al procedimiento de cada profesor.

10. ¿Ha tenido usted alguna experiencia de intervención directa en el manejo del *bullying* o actualmente experimenta alguna situación?

Sí

No

Nota: la respuesta es de acuerdo a la experiencia de cada profesor.

11. Relacione correctamente los siguientes procedimientos para el manejo del *bullying* con su respectiva descripción.

	Procedimiento	Descripción
1.	Abordaje curricular	(2) Patio de recreo, cafetería, baños, jardines, pasillos. Con supervisión cercana y constante.
2.	Espacios escolares seguros	(6) Con acciones proactivas de los mismos estudiantes –denunciando-.

3.	Fortaleciendo una política escolar integral	(1) Se propone impartir el tema en una clase, reflexionar, y sensibilizarse de las consecuencias que genera este problema: detectar, identificar y prevenir.
4.	Favorecer las habilidades sociales y psicológicas del alumnado	(3) Que involucre a la comunidad escolar - personal docente, directivos, administrativos, padres, o en su caso tutores y estudiantes-, asumiendo la naturaleza multidimensional del acoso.
5.	Estrategias reactivas	(4) Comunicación, manejo de emociones, trabajo cooperativo para resolver los problemas al interior.
6.	Apoyo de pares	(5) Se dan después de que se manifiesta el acoso escolar <i>-bullying-</i> y consisten en escuchar el caso, atenderlo, denunciarlo, sancionarlo, de acuerdo a los términos establecidos y darle seguimiento hasta sus últimas consecuencias

12. Se describirá una situación de *bullying*, seleccione ¿bajo qué método de “conducta alterna”, lo resolvería y por qué?

Conducta no deseada. (Situación de <i>bullying</i>)	“Conducta alterna”. Método (resolución)
Arrebatador Caso: un alumno le arrebató pegamento a otro compañero, para terminar rápido. (a)	(a) El profesor le regresa el pegamento a su dueño y le pide al alumno “arrebatador” que lo mire a los ojos, le ofrezca una disculpa y le pida el pegamento, diciendo por favor.
¿ Por qué? R= Porque implica que el alumno “violento” = “arrebatador”, repare el daño que provocó a su compañero, y esa reparación genera en el alumno “agresor”, la conciencia y sensibilidad de asumir su responsabilidad, enfrentarla y reflexionar de lo mal que reaccionó. Tendrá como resultado el establecimiento en el alumno, de la conducta alterna deseada (pro-social).	(b) El profesor no da la puntuación del ejercicio al alumno “arrebatador”, lo ignora y le da el crédito al siguiente alumno que termine. Posteriormente, al finalizar la clase, llama al “arrebatador” y lo regaña, decidiendo que presentará examen final.

Nota: El profesor deberá contestar en la pregunta ¿por qué?, cualquier argumento que contenga el criterio de responsabilizar directamente al alumno “agresor”, para que reflexione de su conducta no deseada.

13. Se presentan los siguientes ejemplos, en donde deberá relacionar las columnas con los procedimientos que considere son adecuados para resolverlos.

Ejemplos	Procedimientos
d) Promover el valor de la "honestidad"	(b) Organizar filas de forma alineada evitando tener mochilas en los pasillos, vigilar que los alumnos tengan en su mesa de trabajo solo el material que requieran en ese momento y mantener su lugar limpio. Establecer dos momentos: (antes de salir a descanso y al terminar las labores del día), en el que el alumno recoja lo que hay tirado debajo de su silla y ordene lo que hay sobre su escritorio.
e) "Orden en el aula"	(c) Organizar mobiliario del aula escolar, de manera que físicamente todos los alumnos queden a la vista, que tengan contacto visual con el profesor y con materiales educativos que se presenten durante la clase. Nadie quedará de espaldas al pizarrón.
f) Evitar el aislamiento o separación de los demás.	(a) Caja de sorpresa. Es una estrategia para devolver a los compañeros los objetos que se extravían. (Dar al grupo una caja de cartón), colocando ahí los objetos que se encuentren, asegurándose de que ningún compañero responda como dueño del mismo.

14. ¿Usted por qué considera útil el saber o aprender a manejar el *bullying*?

R= Porque los profesores tienen como función con respecto al alumno, el educar para una convivencia en donde prevalezca la deliberación, el diálogo, la participación, la igualdad y respeto de los derechos, la justicia, tolerancia, así como prácticas de responsabilidad sanas y de relación armoniosa, que originen en el proceso del desarrollo del adolescente (estudiante), una formación integral que le permita conformar su propia identidad, un crecimiento de bienestar global: emocional, alta estima y valores en general, para un desarrollo social saludable, en las relaciones humanas.

Nota: Cualquier respuesta que englobe los criterios descritos.

15. ¿Nombre alguna institución u organismo al que pueda recurrir en apoyo al manejo del *bullying*, o si ha recurrido en cualquier momento a alguno?

R= - Secretaria de Seguridad Pública (SSP).

- Secretaria de Educación Pública (SEP).
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH).
- Instituto Nacional de las Mujeres (IAM).
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS).
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).
- Organización de las Naciones Unidas (ONU).
- Organización Mundial de la Salud (OMS).
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

16. ¿Cuáles son los programas y/o métodos que conoce que ya han sido implementados para el manejo del *bullying* y en qué consisten?

R= 1) **Método Pikas**: Método de la preocupación compartida. Es un modelo de intervención para casos de *bullying*. En este método se propone que los miembros del grupo, de forma individual, tomen conciencia de la situación en que participan, a través de charlas individuales por separado donde afloran sus miedos y reservas sobre el comportamiento intimidatorio en el que están participando. En la parte final del método, se produce una reunión conjunta en la que agresores y víctima se comprometen al cese de las actitudes hostiles.

2) **Programas de mediación de conflictos**: desde un enfoque preventivo a través de la mediación escolar, consiste en la resolución de conflictos con la

participación del alumno entrenado en resolución de disputas y la experiencia necesaria para reconocer las situaciones de gravedad que requieren la intervención de un adulto.

Los alumnos mediadores adquieren conocimientos de su formación y la posterior aplicación de las habilidades que han adquirido (comunicación asertiva, empatía y reflexión), participando en el proceso de mediación, resolviendo los conflictos de forma pacífica. Todo ello hace que sean más fácilmente detectables y no se produzca el fenómeno de los espectadores o testigos pasivos ante el *bullying*, ya que el alumnado cuenta con más herramientas para poder denunciar y hacer frente a este tipo de situaciones.

3) **Aula de convivencia:** consiste en: a) potenciar la intervención de los alumnos en la organización de la vida del aula, mediante la elaboración de un conjunto de normas de comportamiento y convivencia, b) unificar los criterios de intervención de todos los profesores del grupo, sobre la aplicación de las normas del aula y controlar el contexto de aplicación de las mismas, c) Llevar a cabo una acción tutorial que organice y dirija las actividades de alumnos y profesores, necesarias para alcanzar las metas propuestas.

4) **Programa CIP (Cerezo y Calvo, 2009):** Este programa consiste en estructurar: 1. Concienciación del problema: “me doy cuenta” 2. Periodo de análisis de la situación: “analizamos” 3. Concreción de actuaciones y calendario: “elaboramos el Programa” 4. Comunicación del programa y compromiso: “damos a conocer” 5. Puesta en práctica de lo acordado: “actuar. 6. La revisión y seguimiento: “evaluar resultados”. En donde se aplica el cuestionario Test Bull-S. Bajo la modalidad pre test – post test, con el propósito de conocer los aspectos sociométricos del grupo, detectar alumnos implicados en agresión y victimización, así como valorar aspectos situacionales de gravedad y seguridad ante esta problemática.

Nota: Algún otro método o programa, claramente explicado. (Mencionar mínimo 2).

17. ¿Cuáles de esos programas y/o métodos, usted utilizaría como apoyo para el manejo del *bullying* en esta escuela? y ¿por qué?

Nota: las respuestas dependen del criterio de cada profesor, sin embargo deberán encerrar argumentos lógicos, que convengan y correspondan con la problemática a manejar en ese centro escolar.

18. ¿Nombre y explique bajo su experiencia y aprendizaje qué actitudes por iniciativa ha desarrollado para convivir sin violencia, que promueva dentro del centro escolar, de acuerdo con sus habilidades de interacción personal y social?

- **Valores:** fortalecer el respeto, solidaridad, libertad de expresión, tolerancia y responsabilidad.
- **Autocontrol:** particularmente en cuanto a las emociones destructivas, las cuales con frecuencia empeoran el conflicto.
- **Autocrítica:** aceptar la crítica y reconocer que se ha cometido un error, así como aprenderá a perdonar.
- **Disposición:** para resolver los conflictos sin atentar contra la dignidad de los demás.
- **Capacidad:** de analizar el conflicto y proyectar posibles soluciones.
- **Aplicar:** las diversas técnicas de resolución no violenta de conflictos, así como la capacidad de diálogo, empatía, y el respeto a la ley.

Nota. Respuesta de acuerdo a las habilidades de interacción personal y social con que cuente en cada profesor, -pueden describir contenidos como los descritos- o alguna personalizada.

19. ¿Con cuáles de esas actitudes/habilidades, que mencionó anteriormente considera que tiene mayor experiencia y utiliza o aplicaría frecuentemente?

Nota: respuesta que depende de la habilidad utilizada por el profesor, sin embargo, deberá nombrar o describir al menos 1.

20. ¿De no tener ninguna que haya utilizado, cuál le agradecería aplicar dentro de la escuela, o nombre alguna creada por usted, que le permita colaborar en la erradicación o disminución en el manejo del *bullying*?

Nota. Respuesta a elección del profesor, que deberá contener al menos una función clara y útil a favor del manejo del *bullying*. (ésta será contestada básicamente por quienes no han logrado utilizar ninguna habilidad)

Gracias por su colaboración.

B. Guía dinámica de grupo (ruptura de hielo), “los cinco sentidos”.

Dinámica: “Los cinco sentidos”

Usos:

- Propicia la ruptura de hielo al inicio de los procesos de entrenamiento, facilitando la expresión de sentimientos que servirán como puentes de interacción.
- Destaca la afinidad emocional a manera de retroalimentación permitiendo la distensión y el relajamiento al explorar áreas personales que establecen lazos de confianza, merced de las semejanzas individuales.

Recursos Materiales:

- Salón amplio, que permita el trabajo en subgrupos.
- De preferencia, es conveniente entregarles a los participantes una hoja impresa (ver hoja de participante, aunque no es indispensable, una hoja blanca sirve).
- Lápices y plumones.
- Hojas de rotafolio.

Duración:

- 30 minutos aproximadamente.

Tamaño del grupo:

- De 15 a 20 participantes.

Disposición del grupo:

- Primera etapa: individual.
- Segunda etapa: subgrupal.
- Tercera etapa: plenaria.

Instrucciones específicas:

- Es conveniente que el instructor haga un preámbulo en donde se destaque la importancia de la expresión de los sentimientos para el conocimiento interpersonal. La evocación de situaciones gratas a nivel individual es una forma sencilla para que esta manifestación emocional se realice.

Desarrollo:

- Se le solicita a los participantes que en la hoja impresa del ejercicio o en hoja blanca, según el caso, anoten, en siete minutos, tres preferencias para cada uno de los sentidos perceptuales.
- Es importante hacerles hincapié a los participantes que expresen, con imaginación, lo que esté más próximo a su sentir, inclinándose por la espontaneidad.
- Se pasa entonces a formar los subgrupos de cinco personas, para tratar de ponerse de acuerdo en un posible listado de gustos en conjunto.
- Se les entrega una hoja de rotafolio y un plumón por quipo, para que anoten sus conclusiones. Se proporcionan ocho minutos para tal tarea.
- En plenario se analizan las hojas en donde están las conclusiones de equipo, en función de las semejanzas y los elementos comunes.
- Se trata de llegar a conclusiones.

Hoja del Participante

ME GUSTA ESPECIALMENTE:

VER: 1. _____

2. _____

3. _____

OIR: 1. _____

2. _____

3. _____

PALADEAR: 1. _____

2. _____

3. _____

OLER: 1. _____

2. _____

3. _____

TOCAR: 1. _____

2. _____

3. _____

C. Lista de Cotejo para evaluar a todos los profesores.

Producto a evaluar: Habilidades en el profesor de secundaria para el manejo del <i>bullying</i> .	Capacidad de identificar para resaltar los elementos importantes.		Comprensión del problema y explicación clara de los conceptos con respuestas completas.		Propone o desarrolla nuevas acciones y provee de buenos ejemplos con capacidad de juicio, análisis y reflexión.		Aporta información y refleja razonamiento que va más allá de lo enseñado en el taller.		Nivel excepcional de desempeño, excediendo todo lo esperado		Punteo	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No		
1. Profesor 1												
2. Profesor 2												
3. Profesor 3												
4. Profesor 4												
5. Profesor 5												
6. Profesor 6												
7. Profesor 7												
8. Profesor 8												
9. Profesor 9												
10. Profesor 10												
11. Profesor 11												
12. Profesor 12												
13. Profesor 13												
14. Profesor 14												
15. Profesor 15												

Obtención de puntaje: 1=20, 2=40, 3=60, 4=80, 5=100.

D. Rúbrica de evaluación para diseño.

Competencia: Demuestra habilidades implementadas a través de un diseño de manejo de *bullying* con técnicas de acciones preventivas, de resolución no violentas.

Criterios/indicadores de logro	Niveles de desempeño			
	Excelente (25 puntos)	Muy bueno (20 puntos)	Regular (15 puntos)	Deficiente (10 puntos)
1 Presenta el diseño con calidad, originalidad y aportación en su forma y contenido.	Presenta en forma organizada y creativa el diseño con todos los productos solicitados.	Presenta en forma organizada el diseño con los productos solicitados. Sin cubrir originalidad.	Presenta el diseño con la mitad de los productos solicitados.	Presenta el diseño con menos de la mitad de los productos solicitados.
2 Clasifica y sintetiza información acerca del <i>bullying</i> .	Clasifica y sintetiza con precisión todos y cada uno de los puntos en el manejo del <i>bullying</i> .	Clasifica todos los puntos en el manejo del <i>bullying</i> y los sintetiza pero no con precisión.	Clasifica todos los puntos en el manejo del <i>bullying</i> , pero no los sintetiza con precisión.	No clasifica ni sintetiza con precisión, los puntos en el manejo del <i>bullying</i> .
3 Crea e implementa estructuras de mejora en la convivencia escolar, para el manejo del <i>bullying</i> .	Identifica y establece con claridad y exactitud, las estructuras de convivencia de mejora escolar.	Identifica y establece con claridad las estructuras de convivencia de mejora escolar, pero no con exactitud.	Identifica y establece estructuras de convivencia de mejora escolar.	No identifica ni establece con claridad, ni exactitud, las estructuras de convivencia de mejora escolar.
4 Aporta e involucra habilidades personales y de interacción social en la dirección de conflictos, en el ámbito escolar.	Contribuye con habilidades personales y de interacción social en la dirección de conflictos, que observa en todo el centro escolar.	Contribuye con habilidades personales y de interacción social en la dirección de conflictos, que observa en el aula y fuera de ella.	Contribuye con habilidades personales y de interacción social en la dirección de conflictos que observa en el aula.	Contribuye con habilidades personales y de interacción social, sin tomar en cuenta un área específica.

Criterio de calificación: 100 = Excelente
 80 = Muy bueno
 60 = Regular
 40 = Deficiente