



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

“HABILIDADES PARA LA VIDA: PROGRAMA PARA
LA PREVENCIÓN DE LA AGRESIÓN ENTRE PARES
EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIA”

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

LINDA AYARIDEHNI TENORIO GUTIÉRREZ

DIRECTORA : DRA. MARIANA GUTIÉRREZ LARA



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 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.

DEDICATORIAS.

Magdalena Urbina Blancas y Héctor Tenorio López † por ser mis dos luces en la vida, por darme la inspiración y la fuerza que necesito para hacer lo que amo día a día, porque sé que dónde quiera que se encuentren, estarán orgullosos de este pequeño gran logro.

A mis padres **Gloria María Gutiérrez Urbina y Miguel Tenorio López**, porque sin su paciencia, su amor y su confianza, no estaría dónde estoy ahora. Este proyecto es de ustedes, porque me hicieron ver la importancia de cumplir mis metas y mis sueños. Los amo con todo mi ser.

A mis hermanos **Eder, Daniel y Diego** porque cada uno me soportó en mis buenos, malos y pésimos días. Porque ustedes son mis protectores, mis mejores amigos y mis amados consejeros. Sin toda su paciencia, esto no hubiera sido posible. Los amo.

A **Diego Caballero Cervantes**, porque desde que te conocí no has hecho otra cosa que creer en mí, en mis sueños y en lo que hago. Te convertiste en mi compañero de vida y mi mejor amigo. Este proyecto nació gracias a tu apoyo, comprensión, pero sobre todo a tu amor y, esto es una forma de agradecerte el que creas en mí y el que sigas caminando de mi lado en cada proyecto o locura que quiera realizar. Te dedico este trabajo con todo mi amor. Te amo.

AGRADECIMIENTOS

Primero que nada, quiero agradecer a mis padres **Gloria** y **Miguel** por darme la vida, por ayudarme a ser la persona que soy hoy en día, por cada consejo, regaño, palabra de aliento y por cada abrazo que me dan para seguir con mis sueños. Por cada “*Te amo*”, “*tú puedes*” que me dicen cuando me ven derrotada y sin motivación. Por ser aquellos que, sin importar mis locuras, siempre han estado a mi lado, apoyándome en todo lo que he hecho. Gracias, porque sin ustedes, no sería la persona que soy. Espero me alcance la vida para agradecerles todo lo que me han dado. Los amo y gracias por ser siempre los mejores padres y mis mejores amigos.

A **Eder**, **Daniel** y **Diego**, por ser pacientes a lo largo de mi vida universitaria, por aconsejarme, por siempre ponerme los pies en la tierra y por el simple hecho de ser mis hermanos, por compartir cosas estupendas y tristes y porque a pesar de todo, nos queremos y siempre estaremos el uno para el otro. Eder, eres mi cómplice; Daniel, eres mi compañero de locuras y Diego, eres mi mejor consejero. Los amo.

A mi tía **Eva Zavala** y a mis primos **José** y **Alfredo Tenorio**, por siempre estar conmigo desde que era pequeña, por cuidarme y apoyarme, aunque mis ideas hayan sido muy locas y retorcidas. Agradezco tanto tenerlos como familia. Los amo.

A **Diego Caballero**, porque tal vez sin tu impulso, nunca me hubiera decidido a realizar y terminar este proyecto. Te agradezco cada día que me apoyaste, que me impulsabas a seguir a pesar de las adversidades y mi indecisión. Gracias por sostenerme siempre que he sentido que me caigo, gracias por siempre creer en mí. Nuestra fuerza es más grande cuando juntos estamos. Te amo.

A **Mariana Gutiérrez Lara**, por ayudarme a hacer este sueño realidad, por apoyarme y darme consejos durante este proyecto. Por darme un espacio para pertenecer a los proyectos que me han forjado como psicóloga y persona. Gracias.

A mi comité: **Marcela González, Ana Celia Chapa, Ena Niño y Omar Sánchez**, por todos los consejos y sugerencias dados para este proyecto. Por mostrarme nuevos caminos para crecer profesionalmente y por hacerme ver que la psicología es parte de mi vida y mi vocación. Gracias.

A **Fernando Pacheco**, porque gracias ti pude saber qué es lo que iba a hacer con este proyecto. Porque me aguantaste en mis cambios emocionales cuando no sabía ni lo que hacía ni para dónde iba. Gracias, porque en ti no sólo encontré un consejero, sino que, además, me llevo a un excelente amigo y compañero de trabajo.

A **Yeni**, por dejarme formar parte de tu familia, por ayudarme siempre que lo necesito, porque a lo largo de la carrera siempre estuviste ahí, en las buenas, en las malas y en las peores. Gracias por todo, te quiero.

A mis hermanas de toda la vida, a las que yo escogí como mi segunda familia: **Karen, Yaneth, Yotzin, Zandy, Karla Haro y Tania** porque han estado para mí, cuando más las he necesitado, porque nunca me han fallado. Ustedes son parte importante de mi vida. Son mi mejor segunda familia. Las amo.

A **Peña y Roberto Romo**, porque para mí, ustedes son mis hermanos, porque cada uno ha tenido un rol importante en mi vida, siempre han estado para mí. Gracias por nunca soltarme. Los amo.

A mis amigos: Martha, Wendy, Cristian, Couto, Lobos, Omar, Mamá Liss, Nydia, Mamá Rocío, Hardy, David, Eva, Xalahui, Citlalitl Josefina, Dennys, Fanny, Sol, Karen, Luna, Ana, Joy, Gabriel, Erwin, Arely, Itzel, Selvia, Edgar, César, Neto, Aideé, Bam, Barak, Carolina, Jorge Medina, Joseline, Itzel Fuerte, María Inés, Pao Wooh y a todos aquellos que me hagan falta, gracias por pertenecer en mi vida, porque cada uno de ustedes tiene un lugar en mi corazón. Los quiero.

INDICE

INDICE.....	6
RESUMEN.....	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN.....	9
1 ACOSO ENTRE PARES ESCOLARES (BULLYING).....	12
1.1 DEFINICIÓN DE VIOLENCIA.....	12
1.2 DEFINICIÓN DE ACOSO ENTRE PARES.....	13
1.3 PERFILES.....	16
1.3.1 AGRESOR.....	16
1.3.2 VÍCTIMA.....	17
1.3.3 ESPECTADOR.....	19
1.3.4 FACTORES DE RIESGO EN EL ACOSO ENTRE PARES.....	21
2 ¿CÓMO SON LOS ADOLESCENTES EN RELACIÓN CON LA VIOLENCIA?	23
3 HABILIDADES PARA LA VIDA.....	26
3.1 HABILIDADES PARA LA PREVENCIÓN.....	28
3.1.1 EMPATÍA.....	29
3.1.2 NEGOCIACIÓN.....	30
3.1.3 ASERTIVIDAD (COMUNICACIÓN EFECTIVA).....	31
3.1.4 SOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS.....	32
3.1.5 REGULACIÓN EMOCIONAL.....	33
3.2 PREVENCIÓN SELECTIVA.....	34
4 MÉTODO.....	41
5 RESULTADOS.....	47
6 DISCUSIÓN	59
7 CONCLUSIÓN.....	69
8 REFERENCIAS.....	76
ANEXOS.....	87

RESUMEN

El presente trabajo muestra los resultados obtenidos de la aplicación de un programa de prevención universal a través de un taller de Habilidades para la Vida para la prevención del acoso entre pares en adolescentes de una Secundaria. Con base a los resultados se elaboró una propuesta de un programa de prevención selectiva a aquellos adolescentes que obtuvieron un índice alto de violencia.

El estudio se realizó en una secundaria ubicada al sur de la ciudad de México donde se seleccionó una muestra de 205 estudiantes con un rango de edad de 13 a 16 años que cursaban el segundo grado de educación secundaria, de los cuales 24 adolescentes presentaron un puntaje alto en el tópico de acoso entre pares. Para la evaluación, se utilizaron dos instrumentos: el cuestionario de Educación Emocional (Álvarez y Bisquerra, 2001) y la Escala de Agresión entre Pares para Adolescentes (Cajigas, Khan, Luzardo, Najson & Zalmavide, 2004). Ambos instrumentos fueron aplicados al inicio y al término del taller, con el fin de indagar las características de los participantes en cada una de las situaciones.

Los resultados muestran que los y las adolescentes carecen de habilidades para la vida y presentan puntajes altos en acoso entre pares. También, se observa que son los hombres los que presentan un mayor puntaje en conductas agresivas, mientras que las mujeres presentan mayor puntaje en el acoso virtual. Concluyendo que, es necesario elaborar un programa preventivo dirigido a aquellos adolescentes que presenten conductas de riesgo violentas.

Palabras clave: Acoso entre Pares, Habilidades para la Vida, Prevención Selectiva, Adolescentes.

ABSTRACT

The present work shows the results obtained from the application of an intervention programme through a workshop of life skills for the prevention of bullying adolescents of a secondary school. Base on the results was developed a selective design prevention programme aimed at those adolescents who obtained a high rate of violence.

The study was made with a sample of 205 students with an age range of 13 to 16 years enrolled in the second grade of secondary which 24 adolescents were selected because of they showed a high score in the topic of bullying. Two instruments were selected: Emotional Education Questionnaire (Álvarez & Bisquerra, 2001) and Bullying Scale for Adolescents (Cajigas, Khan, Luzardo, Naison & Zalmavide, 2004). Both instruments were applied at the beginning and at the end of the intervention in order to investigate the characteristics of the participants in each time.

The results show that the adolescents have lack of life skills and therefore, they got high scores in the topic of bullying. It is also observed that men are shown a high rate in aggressive behaviours, whereas women present a higher rate in cyberbullying. Concluding that it is necessary to design a preventive programme directed to those adolescents who present violent risk behaviours

Key Words: Bullying, Life Skills, Selective Prevention, Adolescents.

INTRODUCCIÓN.

Actualmente, México ocupa el primer lugar internacional de casos de Agresión entre Pares (Bullying), lo que afecta a 18 millones 781 mil 875 alumnos de primaria y secundaria, tanto públicas como privadas, de acuerdo con un estudio que realizó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el año 2012. Este análisis que efectuó la OCDE entre los países miembros reporta que 40.24% de los estudiantes declaró haber sido víctima de acoso; 25.35% haber recibido insultos o amenazas; 17% ha sido golpeado y 44.47% dijo haber atravesado algún episodio de violencia verbal, psicológica, física y ahora a través de las redes sociales (OCDE, 2012, citado en Milenio, 2014). Esto se ha convertido en un problema que ha ido en aumento de acuerdo a la Comisión Nacional de Derechos Humanos, ya que el número de víctimas aumentó en un 2% en los últimos 10 años (Milenio, 2014).

El acoso entre pares es un fenómeno de violencia que tiene como actores y víctimas a los propios alumnos, caracterizado por la desproporción de fuerzas y poder, lo que dificulta a la persona intimidada defenderse (Cajigas, Kahan, Luzardo, Najson, Ugo & Zamalvide, 2006). De acuerdo con Ortega (2010), el género es parte importante de este problema, ya que influye en los malos tratos entre iguales, siendo los chicos los que usan más la violencia física y directa (amenazas, golpes o insultos); mientras que las chicas utilizan la violencia de forma indirecta (aislar a los pares del grupo, comentarios negativos hacia los pares). Este tema se ha considerado preocupante y, a lo largo de los años, se han generado líneas de investigación: las cuales han reportado que el tipo de agresión que incide de forma negativa en las víctimas son la agresión directa, que incluyen ataques físicos contra la persona o hacia sus objetos personales, y la agresión verbal, como son insultos o amenazas (De la Caba, 2013). Por otro lado, está la violencia a través del mundo digital, mejor conocido como *Cyber-bullying*, donde los acosadores hostigan a sus víctimas a través de la computadora y el teléfono (Del Río, Sádaba & Bringué, 2010).

Diversas investigaciones mencionan que la violencia entre iguales se presenta en edades que oscilan entre los 10 y los 16 años (Díaz-Aguado, 2005; Eslea & Rees,

2001; Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter, Ormel & Verhulst, 2001) rango perteneciente a la etapa de la adolescencia. De acuerdo con la literatura, la adolescencia es una transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales, y que adopta distintas formas en diferentes escenarios sociales, culturales y económicos (Papalia, Olds & Feldman, 2012). Los adolescentes comienzan a buscar una identidad, con la cual, puedan ser aceptados por sus pares. Debido a esto último y a otros cambios que ocurren en esta etapa, se considera que los años de la adolescencia puede ser una época muy desafiante, ya que las relaciones con los padres, los pares y otras personas se pueden hacer muy complejas. Dicho esto, es muy importante que las y los adolescentes desarrollen y adquieran las habilidades necesarias para su desarrollo humano y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida cotidiana (Mangrulkar, Posner & Withman, 2001). El enfoque de Habilidades para la vida se define como “aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento eficiente y positivo que nos permita enfrentar eficazmente los retos cotidianos y hacernos cargo de las decisiones que afectan nuestra vida y nuestra salud (Givaudan & Pick, 2006).

Choque-Larrauri y Chirinos-Cáceres (2009) mencionan que las habilidades para la vida son las capacidades y destrezas en el ámbito socioafectivo de las personas, entre ellas habilidades sociales, cognitivas y de manejo de emociones, que les permiten enfrentar con éxito las exigencias, demandas y desafíos de la vida diaria, actuando competentemente y contribuyendo al desarrollo humano.

Dada la situación actual en relación con la violencia, es necesario insistir en la necesidad de reconocer los hechos violentos y sus manifestaciones como un problema social prioritario (Organización Mundial de la Salud, 2002) y sensibilizar a la población y fomentar sus habilidades psicosociales para prevenirla (Pick, Romero, de la Parra & Givaudan, 2010) y enfrentar situaciones de riesgo, generar conductas que causen un impacto positivo en su desarrollo psicosocial, y a su vez, el desarrollo del autocuidado personal e interpersonal.

Por lo que, el objetivo de esta investigación fue elaborar un programa de prevención selectiva para reducir el acoso entre pares con el enfoque de habilidades para la

vida para las y los adolescentes (13 a 16 años) que muestren factores de riesgo altos a partir de la aplicación de un programa de prevención universal.

1 ACOSO ENTRE PARES ESCOLARES (BULLYING).

1.1 DEFINICIÓN DE VIOLENCIA.

Definir el concepto de violencia se ha tornado complejo a lo largo del tiempo, ya que, en muchas ocasiones, los estudiosos de este fenómeno no siempre logran ponerse de acuerdo en cómo definirla de manera que abarque todos los subtipos de la misma. Fernández (1999) menciona que la violencia “es cuando se inflige un daño físico, verbal, o psicológico a otro miembro de la comunidad, ya sea adulto o un igual” (p.44).

La Organización Mundial de la Salud (2002) define la violencia como: “El uso deliberado de 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).

En la clasificación utilizada en el Informe Mundial sobre Violencia y la Salud (2002) se divide a la violencia en tres grandes categorías: violencia dirigida contra uno mismo, interpersonal y colectiva.

La violencia dirigida contra uno mismo se refiere a los comportamientos suicidas y las autolesiones, como sería la automutilación. El comportamiento suicida, que no solo se enfoca en la manera de quitarse la vida, si no en el planteamiento, la búsqueda de medios para llevarlo a cabo, el intento y la consumación del acto.

La violencia interpersonal se va a dividir en dos subcategorías:

- *Violencia intrafamiliar o de pareja:* En la mayor parte de los casos se produce entre miembros de la familia o compañeros sentimentales, y se presenta con frecuencia dentro del hogar.
- *Violencia comunitaria:* Se produce entre individuos no relacionados entre sí y que pueden conocerse o no; acontece generalmente fuera del hogar. El primer grupo abarca formas de violencia como el maltrato de los niños, la

violencia contra la pareja y el maltrato de los ancianos. En el segundo grupo se incluyen la violencia juvenil, los actos violentos azarosos, las violaciones y las agresiones sexuales por parte de extraños, la violencia en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, prisiones y residencias de ancianos.

Por último, la violencia colectiva es el uso instrumental de la violencia por personas que se identifican a sí mismas como miembros de un grupo frente a otro grupo o conjunto de individuos, con objeto de lograr objetivos políticos, económicos o sociales.

1.2 DEFINICIÓN DE ACOSO ENTRE PARES.

El acoso entre pares (Bullying) es un problema que se ha observado y estudiado desde hace tiempo, lo que ha provocado que se considere una situación delicada y preocupante dentro de la sociedad a nivel mundial. Además, con el desarrollo de nuevas tecnologías, facilita el uso de la información que se sube a las redes sociales y que cualquier persona puede tomar para seguir perturbando el bienestar de las personas involucradas. Landín (2011, p. 8) menciona que “la palabra “bullying” procede del inglés y tiene el mismo origen de la palabra “mobbing” que es un tecnicismo y el bullying se emplea como acoso. Sin embargo, y a pesar de lo que se pensaba anteriormente, la palabra bullying no viene del termino Bull (toro) o Bulldog (razas de perros), conceptos que se hacen referencia a una personalidad que sea agresiva o salvaje, sino que el término “Bullying” tiene su origen en el vocablo holandés “Boel” que significa amante, pero tiene un sentido peyorativo, ya que se usaba en aquellas personas proxenetas, o en el hombre que era contratado para ser violento con otros”.

El bullying es un término que se acuñó por Dan Olweus (1998) y menciona que una persona lo sufre cuando él o ella está expuesto de forma constante y durante un tiempo prolongado a acciones negativas de una o varias personas y esto le genera una dificultad para defenderse. Es una agresión proactiva, esto es, que la conducta agresiva suele ocurrir sin un motivo aparente que sea provocado por la víctima.

Díaz-Aguado (2005) menciona que el bullying incluye conductas de diversa naturaleza, como pueden ser burlas, amenazas, agresiones físicas, aislamiento, entre otras; originan problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo; hay un abuso de poder que es provocado por un alumno (al que llama “matón”), que es apoyado en la mayoría de las veces por el grupo, y que se dirigen a una víctima indefensa y que no puede salir de esa situación; la forma en que se mantiene es por la ignorancia y la pasividad de las personas que rodean a los otros actores y cuya intervención no es directa.

Con base en lo anterior, se han descrito los siguientes tipos de violencia, los cuales se pueden utilizar de forma simultánea contra la víctima:

- *Física*: Son aquellas acciones utilizadas para provocar daño o agresiones físicas. Se describe como golpear o pegar con cualquier parte del cuerpo o con objetos. Las manifestaciones más comunes son: empujar, pellizcar, escupir, patear, peleas, robar, esconder cosas, romper cosas y amenazar con armas (Mendoza, 2012).
- *Verbal*: Son acciones orales que tienen la intención de dañar u ofender emocionalmente a aquella persona que es receptora. Valadez, Barragán, González, Fausto y Montes (2011) menciona que es una forma de comunicación violenta que busca expresar lo que siente, lo que quiere y/o lo que se piensa a costa de los derechos y sentimientos de los demás. Tienden a humillar, atacar, amedrentar, burlarse de alguna característica de los demás (rasgo, aspecto físico, aspecto conductual, entre otros), insultar al otro y/o hablar mal del otro. Este tipo de violencia suele afectar a la víctima, ya que empezará a “creerse” la crítica, la interiorice y la apruebe, creyendo que todo es cierto y lo merece.
- *Psicológica*: Son aquellas acciones que provocan la exclusión social a una persona de un grupo. En esta categoría se considera también encerrar a una persona en un aula o cuarto (Mendoza, 2012). Se señala que puede considerarse como un maltrato psicológico el daño (intencional o no) que se

causa contra las habilidades de un (a) niño (a)/adolescente, lesionando su autoestima, su capacidad de relacionarse, y su habilidad para expresarse y sentir. Esto ocasiona un deterioro en su personalidad, socialización y en general en el desarrollo armónico de sus emociones y habilidades, limitando e inhabilitando su desarrollo potencial (Valadez, 2008). Además, se presentan conductas de parte del grupo como son: ignorar (no dirigir la palabra o no tomar en cuenta su presencia); no dejar participar en una actividad académica; no querer tomar en cuenta a un/a compañero/a para que participe en una actividad académica; expresar opiniones negativas y no veraces acerca de una persona o decir cosas desagradables acerca de alguna característica, rasgo, o habilidad.

- *Cyberbullying*: Se define como el uso de aparatos informáticos con el fin de causar daño de manera constante a otro. El agresor se caracteriza por ser anónimo, usa nombres falsos y provoca que la víctima se sienta aún más vulnerable e indefensa. Algunos autores (Landín, 2011. Mendoza, 2012) mencionan que es una categoría del acoso entre pares (bullying), ya que las nuevas tecnologías ayudan a su difusión y a que el contacto ya no sea cara a cara, si no por medio de mensajes de texto vía teléfono celular, correos electrónicos con identidad anónima que contengan mensajes ofensivos, maliciosos y vulgares, llamadas telefónicas sin registro y que hostiguen y amenacen a la víctima, difusión de secretos o imágenes personales, enviar mensajes maliciosos haciéndose pasar por la víctima, etc.

1.3 PERFILES.

1.3.1 AGRESOR.

El agresor es aquél que inicia la violencia hacia una persona que considera mucho más débil físicamente, por la vestimenta o por alguna discapacidad que padezca, haciéndolo sentir inferior. Los sentimientos que puede provocar son ambivalentes, es decir, a unos les puede provocar miedo y a otros les puede provocar respeto. Un aspecto importante de este perfil es que no suele sentir empatía por los demás, lo que le da la idea de que sus actos son justificables y se deben a la provocación de los otros (Fernández, 1999). Otras características importantes son:

- Temperamento agresivo e impulsivo.
- Deficiencias en habilidades sociales y resolución de problemas.
- No sabe ser asertivo ni hacer negociación.
- No tiene autocontrol.
- Suele consumir drogas o alcohol.
- Relación con otro par agresivo, pero son fáciles de manipular, así él puede ser el líder del grupo (Mendoza, 2011)
- Fuerte necesidad de dominar y someter a otros compañeros (Olweus, 1998).
- Habla de forma despectiva de alguno de sus compañeros dentro del aula escolar.
- Está de acuerdo con las creencias que lo llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distinto tipo de relaciones, incluidas relaciones entre iguales, manifestándose también como racista, xenófobo y sexista (Díaz-Aguado, 2005).
- Si las cosas no salen como quiere, tiende a enojarse o frustrarse.

- Percibe de forma errónea la intención de los demás.
- Escasez reflexiva.
- Falta al cumplimiento de las normas.
- Tiene una red social mucho más amplia que las víctimas.
- Se ha visto que hay más hombres que desempeñan el papel de agresor.

Estos adolescentes suelen ser vistos como líderes dentro de su grupo, por lo tanto, si uno de ellos decide no seguirle, se toma como un prospecto para comenzar a ser victimizado, mientras que aquellos que lo siguen cometen conductas de agresión hacia los demás. Los agresores también se caracterizan por hacerles creer a los otros que es un defensor de las causas “justas”, por lo que este grupo creará todo lo que haga o diga (Correia & Dalbert, 2008; Sentse, Scholte, Salmivalli & Voeten, 2007, citado en Plata, Riveros & Moreno, 2010; Balbi, Boggiani, Dolci & Rinaldi, 2012; Mendoza, 2012;)

1.3.2 VÍCTIMA.

La víctima es aquella persona que ha padecido un sufrimiento físico, emocional y social a consecuencia de la violencia, de una conducta agresiva antisocial, a través del comportamiento del individuo-delincuente que transgrede las leyes de la sociedad y la cultura (Marchiori, 2017). Para aquellos adolescentes que son sometidos a acoso escolar en la escuela, este ambiente se torna un “infierno”, adquiriendo personalidad ansiosa e insegura y, al no querer enfrentar a sus agresores, desean no asistir a la escuela, diciendo diversas excusas para quedarse en casa (Sierra, 2010).

Existen diferentes tipos de víctimas y no todas comparten las mismas características, si bien, todas ellas tienen una baja popularidad entre sus compañeros y producen el rechazo suficiente como para no ser capaz de recibir la ayuda (Fernández, 1999). La víctima presenta rasgos físicos y psicológicos que lo

perciben como alguien débil, sumiso y sin alguna oportunidad de defenderse ante el agresor. Las siguientes características suelen presentarse más en lo que se conoce como víctima típica (Fernández, 1999):

- Tendencia a tener miedo. Se manifiesta como un miedo de estar solo en casa, dormir solo, a los ambientes nuevos. Sin embargo, estos miedos no llegan a convertirse en fobias (Mendoza, 2012).
- Tendencia mayor a la depresión, puede fingir enfermedades e incluso provocarlas en un estado de estrés (Fernández, 1999).
- Presenta baja popularidad entre sus compañeros y esto le impide relacionarse o comunicarse con ellos.
- Baja autoestima que lo hace valorarse poco, por lo que sus creencias radican en no tener la capacidad para poder resolver situaciones cotidianas. Las percepciones que tienen de sí mismos son el ser tontos, poco atractivos, inútiles, y que no pueden sobresalir en actividades deportivas, artísticas, sociales o académicas (Fernández, 1999; Garaigordobil & Oñederra, 2010).
- Frecuentemente, pierde pertenencias o dinero, y en algunas ocasiones, el agresor le pide cosas materiales.
- En muchas ocasiones, la persona no suele comentar a nadie lo que está pasando.
- Padece de insomnio o pesadillas recurrentes; incluso pueden llegar a orinarse en la cama.
- Formula ideas o pensamientos negativos y algunos de ellos pueden tornarse catastróficos.
- No sabe decir “no” ante ciertas situaciones, tampoco expresa sus ideas, sentimientos y deseos.

- Tiende a pensar que el problema está dentro de sí mismo, y en algunos casos, que merece todo lo que está pasando.

Por otro lado, se ha visto que hay una víctima que desempeña doble papel y es conocido como “víctima-agresor”. Fernández (1999) menciona que es la estrategia más corriente para salir de la situación, haciendo uso de “me atacas, te ataco”. Suele ser una persona con menos popularidad entre sus compañeros ya que no se siente a gusto con ellos, pero es más fuerte físicamente que la víctima típica. Además, esta víctima que representa el doble rol presenta problemas emocionales, agresión y ansiedad. No mantiene una buena relación con los profesores, ya que tiende a provocarlos, lo que genera que estos los perciban como alumno con problemas de conducta (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan, 2004), además de que no presentan interés ni participación académica. Se le provoca con facilidad y provoca a sus compañeros a su vez. Incluso, el clima escolar se puede ser agobiante para algunos de sus miembros lo que puede impedir su proceso educativo e instructivo, lo que genera mensajes de ataque-defensa, poderío-sumisión.

1.3.3 ESPECTADOR.

Parte importante de este fenómeno, son aquellos que se desempeñan como observadores, ya que ellos son los conocedores de los actos agresivos, pero sin implicarse de forma directa, y los que, además, junto con los agresores, se encargan de que los hechos no lleguen a ser conocidos por los profesores ni los padres (Mendoza, 2012). Son una proporción mayor de participantes en el fenómeno, y al igual que los dos perfiles anteriores, tienen diferentes roles que se manifiestan dependiendo de si la acción es favorable o negativa para el agresor o la víctima. Muchos de ellos presentan síntomas a nivel fisiológico y psicológico, de ansiedad, depresión, presencia de ideación e intentos suicidas, estrés postraumático, baja autoestima, bajo logro académico, ausentismo escolar, dificultades en el aprendizaje. También se presenta represión de la empatía, insensibilización frente a conductas negativas y peligrosas, conductas de aislamiento, desesperación e

impotencia; estos también son efectos similares a los reportados por las víctimas (Cuevas, Hoyos & Ortiz, 2009; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen & Rimpelä, 2000; citado en Cuevas & Marmolejo, 2014).

Salmivalli (1999) menciona que existen tres subtipos de observadores¹ que, a continuación, se describen:

- *Activo*: Se refiere a aquellos que son auxiliares y reforzadores. Los primeros pertenecen al grupo de amigos que son cercanos a los agresores, mientras que los reforzadores no atacan ni agreden a la víctima, sin embargo, ofrecen retroalimentación positiva a quien acosa. De acuerdo con Cuevas y Marmolejo (2014) este tipo de observadores tienen representaciones a favor y en apoyo de los agresores, ya que atribuyen la agresión a las víctimas que “se merecen lo que les está sucediendo”. Otro aspecto que tienen es que minimizan la gravedad de la acción y, por lo tanto, esto les parece “gracioso y les produce risa”.
- *Pasivo*: Se le conoce también como “Gente de afuera” y son estudiantes que se mantienen alejados y no se colocan de lado de alguien, sin embargo, permiten la agresión de manera silenciosa. Están conscientes de que existe un daño y que deberían de hacer algo para evitarlo, pero tampoco poseen las habilidades para poder intervenir en esa situación. En este caso, se perciben como vulnerables y que en cualquier momento pueden ser ellos los que reciban las agresiones por tratar de defender a una víctima.
- *Proactivo*: Es aquel que cumple el papel de defensor y se caracteriza por defender a la víctima y tratar de hacer que los demás detengan la agresión, buscando también la ayuda de una autoridad o de sus mismos compañeros. Cuevas y Marmolejo (2014) encontraron que este perfil se rige también por su pensamiento moral y para ellos, el detener una agresión, es casi una obligación. Juega un papel importante debido a que ayuda de manera

¹Aun cuando se traduce como observador, el concepto alude a ser espectador de una situación de violencia.

emocional a la persona que esté siendo agredida, lo que hace que ésta última perciba apoyo, interés, protección y seguridad.

1.3.4 FACTORES DE RIESGO EN EL ACOSO ENTRE PARES.

Como se ha mencionado anteriormente, la adolescencia es una etapa vulnerable, ya que es aquí donde las y los adolescentes pueden adquirir ciertas conductas que podrían ser perjudiciales para la salud. El término conducta de riesgo se refiere entonces a cualquier situación que pueda comprometer los aspectos psicosociales del desarrollo exitoso del adolescente. Algunos ejemplos de lo antes mencionado serían: abuso de sustancias, ausencia del entorno escolar, sexo sin protección, abuso de bebidas al conducir y estar inmiscuido en actos violentos (Jessor, 1991). En el caso del acoso escolar se muestra que el fracaso escolar, no mostrar interés en la escuela o la ausencia a clases, se relaciona como factor que es de riesgo y, por ende, a un incremento de este fenómeno. A continuación, se mencionarán de manera general, aquellos que podrían generar conductas violentas en las y los niños y jóvenes:

- Baja tolerancia a la frustración.
- Hiperactividad.
- Depresión y estrés.
- Carencia para controlar la agresividad.
- Capacidad empática baja, desarrollo de habilidades sociales baja al igual que la autoestima y el autoconocimiento.
- No tienen límites y reglas claras establecidas en el hogar.
- Pueden haber sido expuestos al abandono y/o al abuso.
- Maltrato físico y/o psicológico por parte de algún familiar. Se puede presentar también abandono emocional por parte de los padres. Existencia de prácticas

de crianza inadecuadas: autoritarias, negligentes y punitivas. Además, Baldry & Ferrington (2005; citado en Muñoz, 2016) mencionan que otro factor familiar que influye son las tensiones matrimoniales, las situaciones socioeconómicas negativas o mala organización en el hogar pueden también contribuir a adoptar conductas agresivas en los niños.

- Consumo de sustancias adictivas, alcohol entre otras, dentro del contexto en el que se desarrollen (Familia, amigos, escuela, etc.)
- Su contexto se relaciona a la pobreza, delincuencia, violencia familiar o bajo nivel educativo. En muchos casos, esto deriva a que tengan conductas delictivas o antisociales. Como mencionan Hernández y O'Reilly (2015; citado en Muñoz, 2016) el efecto de que las familias presenten dificultades económicas prolongadas e imprevistas es producto de una crisis estructural que afecta a un país, una región o una localidad. Esto se denomina Modelo de tensión Familiar propuesto por Conger & Conger (2002; citado en Muñoz, 2016), que implica varios niveles de adversidad que pueden provocar una pérdida significativa en la posición económica que se mantiene la comunidad como en la vida diaria o en el estatus social, con el consiguiente incremento del estrés emocional de los conflictos maritales.
- Tendencia por identificarse con modelos agresivos y rebeldes, que se aprendan por medio de videojuegos y medios de comunicación, como la televisión, el cine, en algunas ocasiones radio, pero sobre todo vía internet (redes sociales, videos, etc.), (Mendoza, 2012; Rodríguez & Mejía, 2012).
- Díaz-Aguado (2005) menciona que existen tres características que influyen un factor de riesgo dentro de la escuela: La justificación o la permisividad de la violencia como una forma de resolución de problemas; El tratamiento habitual que se da a la diversidad; y la falta de respuesta por parte de los profesores ante el acoso, lo que deja a las víctimas sin ayuda y los agresores lo suelen interpretar como un apoyo implícito.

Aguilar (2017) menciona que la mayor parte de las conductas agresivas y de acoso, se encuentran, además de posibles factores individuales tanto de los agresores como de las víctimas, las influencias de procesos grupales como de factores organizacionales y sociales. Menciona, además que la mayor parte del comportamiento humano no depende exclusivamente ni de las características personales ni de las ambientales, sino de su interacción, la cual a su vez posee un carácter único, ya que ninguna vivencia o situación es idéntica.

Los factores de riesgo socioculturales, son aquellos que tienen mayor influencia, ya que en nuestra sociedad, existen ciertos factores de riesgo de violencia, como la exclusión social o la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación a lo que se suma, en general, que se carece de ciertas condiciones protectoras que podrían mitigar los efectos de dichos factores, como modelos sociales positivos y solidarios, contextos de ocio y grupos de pertenencia constructivos o adultos disponibles y atentos a ayudar (Aguilar, 2017).

Muñoz (2016) pone de manifiesto que: “la importancia que los rasgos de personalidad y el entorno familiar tienen en el mantenimiento de la situación de acoso oculta y silenciada, no solo por el temor a las represalias sino por la interiorización en la víctima de un infundado sentimiento de culpa, aunque nunca justifica el comportamiento del agresor/a” (p.76).

2 ¿CÓMO SON LOS ADOLESCENTES EN RELACIÓN CON LA VIOLENCIA?

La adolescencia es definida como “un período de transición entre la infancia y la edad adulta, que se articula en un período de tiempo que dura varios años. No puede considerarse, por tanto, un hecho imprevisto, que tiene efectos totalmente positivos o totalmente negativos” (Palmonari, 2003, citado en Balbi, Boggiani, Dolci & Rinaldi, 2012, pp. 20). El comportamiento adolescente se caracteriza por tener un impulso hacia la búsqueda de identidad, ya que se preparan para ser personas autónomas de tal manera que tienden a cuestionar todo y a todos, sobre todo a los

adultos, lo cual les ayuda a que definan los rumbos de su propia existencia (UNICEF, 2011).

La adolescencia es una etapa de diversos cambios, en la cual, se presentan diferentes problemáticas de distinta índole, como son: consumo de sustancias adictivas, conducta sexual de riesgo, y violencia, entre otros. En este apartado, se abordará el tema de violencia y la agresión entre pares (bullying) en las y los adolescentes.

La Organización Mundial de la Salud (2002) define la violencia como “el uso deliberado de la fuerza física o de poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o una comunidad que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastorno del desarrollo o privaciones” (pp.5). Particularmente, el acoso entre pares (bullying) la sufre una persona que está expuesta de forma constante y durante un tiempo prolongado a acciones negativas llevadas a cabo por una o varias personas, lo que puede resultar en una dificultad para defenderse (Olweus, 1998).

A pesar de que este tipo de violencia suele ser cometida por hombres y mujeres, el concepto de violencia históricamente está vinculado al “hombre”; éste es el que hace las guerras, el guerrero, el conquistador, el asesino, el violador, el mafioso, etc. El estereotipo masculino tradicional es el que se asocia el valor del hombre con el dominio, con el control absoluto y con la violencia, se manifiesta desde la infancia en cualquier contexto, incluido el escolar (Garaigordobil & Oñederra, 2010). Es por esto por lo que, la agresión entre pares en el ámbito escolar se ha vinculado desde sus orígenes al género (Yubero, Larrañaga & Navarro, 2011). Sin embargo, conviene tener en cuenta que la principal condición de riesgo de violencia no es el sexo como condición biológica, sino la identificación con el dominio de los demás, asociado al estereotipo masculino tradicional. Esta identificación incrementa el riesgo de convertirse en agresor de los compañeros tanto en los chicos, entre los que suele ser más frecuente, como en las chicas (Young & Sweeting, 2004; citado en Díaz-Aguado, 2005). En un estudio realizado en España por Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane (2004), en el cual, participaron 783 adolescentes

se encuentra que los chicos manifiestan en casi todos los indicadores evaluados un riesgo superior de violencia y de intolerancia que las chicas. “La ausencia de diferencias de género en el ocio que puede ser interpretados como un indicador de la fuerte presión grupal que suele existir en el contexto escolar y que puede obstaculizar aquellos mecanismos inhibidores de la violencia en los adolescentes” (Díaz-Aguado, 2005; pp.552), por lo que es importante una orientación a la superación del sexismo de forma que favorezca una identificación con la totalidad de los valores tradicionalmente asociados a lo femenino (empatía y ternura) y a lo masculino (fuerza y poder), sin que nadie tenga que identificarse con los problemas a los que dichos estereotipos conducen (como sería la violencia). Al respecto, Mendoza (2006; citado en Mendoza 2012) menciona que muchos adolescentes se identifican con la influencia que se denomina “machista” y que esto puede provocar una menor identificación con aquellas personas que sean consideradas como víctimas.

En diversos estudios, se ha reportado que los hombres tienden a presentar el mayor índice de violencia física hacia la víctima (Cajigas et al, 2004; Castillo & Pacheco, 2008; Díaz-Aguado, 2005; Ortega & Mora-Merchán, 2000, citado en Nolasco, 2012; Cuevas & Marmolejo, 2015), mientras que en el caso de las mujeres, el tipo de agresión suele ser de forma indirecta, es decir, por medio de la exclusión social o rumores sobre ellas (Piñuel & Oñate, 2006^a, citado en Garaigordobil & Oñederra, 2010; Ortega & Mora-Merchán, 2000; citado en Nolasco, 2012), y la violencia verbal como son los gritos, insultos, burlas, miradas amenazadoras que pueden perjudicar la reputación de la víctima (Castillo & Pacheco, 2008; Maya 2011; Balbi et al, 2012). Por lo tanto, y de acuerdo con Ortega (2010), el ser chico aumenta la probabilidad de involucrarse en este fenómeno, sobresaliendo la agresión física y directa, mientras que, al ser chicas, se disminuye en general, el riesgo de estar involucrada en este tipo de agresiones físicas.

Con lo que refiere a las víctimas, se ha señalado que los chicos suelen ser agredidos por uno o varios chicos, siendo raro que los chicos sean violentados por chicas. Mientras que las chicas, aunque sufren los ataques de sus compañeros, son

víctimas frecuentes de otras chicas o grupos mixtos (Whitney & Smith, 1993, citado en Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Por otro lado, Cajigas et al (2004) mencionan que hay un mayor acercamiento de parte de los adultos hacia las adolescentes, ya que estos son los que las aconsejan a resolver los conflictos de manera pacífica. Además de que son ellas quienes tienden a tener más empatía con la víctima.

En lo que se refiere a la intimidación, no se diferencian a los estudiantes por género, mientras que sí lo hacen las conductas de burla y pelea en la que los varones muestran mayores niveles (Cajigas et al, 2004; Cajigas et al, 2006).

3 HABILIDADES PARA LA VIDA.

El enfoque de Habilidades para la Vida contribuye al desarrollo saludable de las y los adolescentes. Un aspecto clave del desarrollo humano es la adquisición de habilidades socio-cognitivas y emocionales para enfrentar problemas. Este enfoque, al que algunas veces se refiere como una educación basada en el desarrollo de habilidades en estas áreas específicas para fortalecer factores protectores de un adolescente, promover la competitividad necesaria para lograr una transición saludable hacia la madurez y promover la adopción de conductas positivas (Mangrulkar & et al, 2001).

Macedo (2006) menciona que el concepto de “Life Skills” apareció como una respuesta a la necesidad de incluir en el currículo escolar elementos que pudieran ayudar a los estudiantes a hacer frente a riesgos, toma de decisiones y situaciones de emergencia.

La iniciativa para que este modelo se impulsara en escuelas y colegios fue de la Organización Mundial de la Salud (OMS) propuesto en 1993, y surgió debido a los cambios culturales y estilos de vida, ya que los (as) niños (as) y las y los

adolescentes de hoy no poseen las destrezas necesarias para enfrentar los desafíos y presiones de la sociedad actual (Mantilla, 2001).

Givaudan y Pick (2006) mencionan que las habilidades para la vida son aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento eficiente y positivo que nos permita enfrentar eficazmente los retos cotidianos y hacernos cargo de las decisiones que afectan nuestra vida y nuestra salud. Se clasifican en habilidades sociales, cognitivas y para el control de las emociones.

Montoya y Muñoz (2009) refieren que las Habilidades para la Vida tienen fundamentos teóricos muy amplios y que están relacionadas con el desarrollo humano, el comportamiento y el aprendizaje, entre otras:

- **Teoría del Aprendizaje Social:** También conocida como la teoría del Modelo Cognitivo de Aprendizaje Social, está basada en el trabajo de Bandura (1977). Este autor concluyó que los niños aprenden a comportarse tanto por medio de la instrucción como de la observación. Las influencias que ejerció sobre las habilidades que estamos exponiendo son: 1. La necesidad de proveer a los niños con métodos para enfrentar aspectos internos de su vida social, incluyendo reducción de estrés, autocontrol y toma de decisiones. 2. Para que este enfoque de habilidades para la vida sea efectivo, hay que duplicar el proceso por el que los niños aprenden conductas, incluyendo observación y representaciones, además de la simple instrucción.
- **Teoría de la Influencia Social:** Basada en el trabajo de Bandura (1977) y en la teoría de la inoculación psicosocial. Desde aquí se reconoce que los niños y adolescentes bajo presión, se involucrarán en conductas de riesgo (Asch, 1964, citado en Barra, 1998).
- **La Solución Cognitiva de Problemas:** Basado en la enseñanza de habilidades interpersonales de solución cognitiva de problema en niños a temprana edad puede reducir y prevenir conductas negativas (Montealegre, 2007).

- **Teoría de las Inteligencias Múltiples:** De Howard Gardner (2001), que postula que todos los seres humanos nacen con ocho inteligencias, pero que se desarrollan en grados distintos según las diferencias individuales y que al desarrollar habilidades o resolver problemas, los individuos usan sus inteligencias de formas diferentes.
- **Teoría de la Resiliencia y Riesgo de Bernard (1991):** Trata de explicar por qué algunas personas responden mejor al estrés y la adversidad que otras.
- **Psicología Constructivista:** Las teorías de Piaget y Vygotsky sugieren que el desarrollo cognitivo está centrado en el individuo y sus interacciones sociales (Serrano & Pons, 2011).
- **Teoría del Desarrollo Infantil y Adolescente (teorías sobre el desarrollo humano):** Los cambios biológicos, sociales y cognitivos que ocurren desde la infancia hasta la adolescencia constituyen la base de la mayoría de las teorías sobre el desarrollo humano (Papalia, et al, 2012).

3.1 HABILIDADES PARA LA PREVENCIÓN.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993) se dio a la tarea de clasificar las 10 habilidades principales. Dicha organización propuso que existe un grupo esencial de habilidades psicosociales que son relevantes para los niños, las niñas y las y los jóvenes en cualquier contexto sociocultural, y que pueden agruparse por parejas en cinco grandes áreas ya que existen relaciones naturales entre ellas.

Tabla 1: Las diez Habilidades para la Vida, (Organización Mundial de la Salud, 1993).

Autoconocimiento	Toma de Decisiones
Comunicación asertiva	Relaciones interpersonales
Empatía	Solución de problemas y conflictos
Pensamiento creativo	Pensamiento crítico
Manejo de sentimientos y emociones	Manejo de tensiones y estrés

Para este trabajo, se han seleccionado 5 habilidades que podrían ser relevantes para prevenir el acoso entre pares (bullying) en las y los adolescentes. Se explicarán a continuación de acuerdo con la clasificación de la Organización Mundial de la Salud (1993).

3.1.1 EMPATÍA.

Mestre, Samper & Frías (2004) definen la empatía como una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona es similar a lo que la otra persona y es similar a lo que la otra persona está sintiendo. Por lo tanto, la respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar; a partir de lo que observa, de la información verbal o de la información accesible desde la memoria (toma de perspectiva) y además la reacción afectiva de compartir su estado emocional que puede producir tristeza, malestar o ansiedad” (p.255). En pocas palabras, es la capacidad de “ponerse en los zapatos del otro” e imaginar cómo es la vida de otra persona, e incluso en situaciones en las que no estamos familiarizados (as). Además, nos ayuda a fomentar comportamientos solidarios y de apoyo hacia las personas que necesitan cuidado, asistencia o aceptación, como los enfermos de SIDA, las personas con trastornos mentales o los desplazados por un conflicto interno, quienes con frecuencia son víctimas del estigma y ostracismo social. Diferentes investigaciones acerca de la empatía (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006; Sezov, 2002 citado en Garaigordobil & Maganto, 2011) han encontrado que la empatía tiene una relación positiva con la conducta prosocial y con conductas sociales armoniosas, mientras que mantiene una relación negativa con conductas agresivas. Según Bandura (1991; citado en Mestre, Samper & Frías, 2002), “la activación emocional empática es uno de los factores que influyen en el tipo de respuesta que con mayor probabilidad dará el sujeto ante las reacciones emocionales de los demás, se trata de un factor afectivo que interactuará con reguladores cognitivos y variables situacionales y sociales” (pp.228). En general, admite el supuesto de que la sensibilidad empática favorecerá probablemente el altruismo y reprimirá la agresión, sin embargo, también depende de las acciones determinantes (inductores sociales, las limitaciones que impone la

situación, costos potenciales, entre otros) que la persona realice para ejercer o no las conductas altruistas (Mestre, Samper & Frías, 2002).

El programa denominado *Dino Dinosaurio* (Webster-Stratton & Reid, 2003; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001; Hartman, Stage & Webster-Stratton, 2003; citado en Caycedo et al., 2005) en el entrenamiento de este programa se incluyen aspectos como identificar problemas y soluciones, evaluar soluciones para problemas hipotéticos, aprender habilidades verbales asertivas, regulación de acciones impulsivas, entender la importancia de disculparse, pensar en soluciones alternativas para situaciones problemáticas tales como ser molestado o golpeado. En este entrenamiento, se trabajan entre 18 y 22 lecciones con una duración semanal de dos horas por lección. La población es de niños de 4 y 8 años que presentan problemas de conducta, de atención y rechazo de pares. Tienen como objetivo enseñar habilidades para hacer amigos, estrategias para manejar conflictos, comportamientos de clase exitosos y habilidades de empatía. En lo referente a los resultados, muestran que los niños que recibieron el entrenamiento de este programa presentaban mejorías en las observaciones de interacción con sus pares. Además, se mostró que los niños desarrollaron más habilidades sociales y estrategias al manejar un conflicto con sus compañeros.

3.1.2 NEGOCIACIÓN.

Negociar es tener voluntad de encontrar una solución satisfactoria para cada una de las partes afectadas; es dialogar acerca de ideas y sentimientos para evitar que las personas se enfrenten o continúen enfrentadas; es aceptar no imponer por la fuerza porque las partes están en situación de poder hacerlo, se piensa que moralmente es mejor o se confía en la negociación como un modo más eficaz (Rozenblum de Horowitz, 2008). La negociación es primordial para lograr la solución de conflictos. Los estilos de negociación son estrategias con que las personas resuelven o enfrentan sus desacuerdos o conflictos (Flores, Díaz-Loving & Rivera, 2004). En un estudio realizado por Pérez & Alvarado (2015) se observa que los estilos parentales influyen de forma positiva o negativa en la negociación. Cuando un estilo parental de ambos padres se percibe cálido, el adolescente utiliza la

negociación basada en colaboración-equidad, mientras que los padres caracterizados por ser cálidos perciben una disminución en la intensidad y la frecuencia del conflicto con sus hijos. En este estudio (Pérez & Alvarado, 2015), además, se muestra que el control parental se correlaciona con los tres estilos de negociación, debido a que, en México, los adolescentes perciben a sus padres como figuras de autoridad por lo cual, los adolescentes reportaron el uso de estrategias de negociación colaborativa, de acomodación y finalmente de competencia con sus padres.

La importancia de negociar no solo es para resolver conflictos entre padres e hijos, sino para buscar soluciones conjuntas y llegar a acuerdos entre ambos. Es importante porque permite a los hijos tener un “entrenamiento” como personas adultas, ya que se sienten valorados y su opinión sea respetada. Además, les ayuda crear una empatía con la otra persona, a ceder, a juzgar lo que es justo o no, a “aprender” del criterio razonado de los padres (Pinto, 2017).

3.1.3 ASERTIVIDAD (COMUNICACIÓN EFECTIVA).

La asertividad es la habilidad para expresar deseos, creencias, y opiniones, así como también establecer límites de manera directa, honesta y oportuna, respetándose a sí mismo y a los demás (Ayvar, 2016). Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño o un adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable. La comunicación efectiva también se relaciona con nuestra capacidad de pedir un consejo o ayuda en momentos de necesidad. Garaigordobil (2001) menciona que el comportamiento asertivo se centra en negociar cambios razonables respecto a la manera como ambas partes se conducen en las relaciones interpersonales, a fin de lograr el equilibrio en la interacción social. Es por ello por lo que proponen un incremento en la formación del área asertiva y las habilidades sociales con el fin de disminuir las dificultades y conflictos en las relaciones interpersonales. Kim (2003; citado en Gaeta & Galvanovskis, 2009) estudió los efectos del entrenamiento asertivo en las habilidades sociales de adolescentes con daño visual, donde halló mejoras importantes; por otro lado, Goldberg-Lillehoj,

Spoth y Trudeau (2005) mencionan que es frecuente que se incluya el desarrollo de habilidades sociales con el fin de que los jóvenes resistan la presión de los pares para el consumo de alcohol. El entrenamiento en asertividad tienen el propósito de prevenir el acoso escolar, las adicciones y las conductas sexuales de riesgo, además, su uso como tratamiento para algunos trastornos de ansiedad y el déficit de habilidades en contextos específicos como el laboral o la vida en pareja (Gaeta & Galvanovskis, 2009).

3.1.4 SOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS.

Nos permite enfrentar de forma constructiva los problemas en la vida. Los problemas importantes que no se resuelven pueden convertirse en una fuente de malestar físico (trastornos psicósomáticos) y mental (ansiedad y depresión), y de problemas psicosociales adicionales (alcoholismo, consumo de sustancias psicoactivas). Otro aspecto de esta habilidad se relaciona con la solución de conflictos, orientada a la educación de niños, niñas y jóvenes en formas constructivas, creativas y pacíficas de resolver los pequeños y grandes conflictos cotidianos, como una forma de promover una cultura de la paz (Caycedo et al, 2005; Garaigordobil, 2011).

El programa ICPS (Interpersonal Cognitive Problem Solving) es un currículo de solución de problemas con 59-83 lecciones por año. Está diseñado para prevenir comportamientos antisociales y enseña a los niños a generar soluciones para los problemas del día a día, considerar el punto de vista de otros, evaluar las posibles consecuencias de un acto y llegar a soluciones no violentas. Provee una guía práctica para usar las habilidades necesarias para resolver problemas sociales de forma constructiva, mediante el reconocimiento de las emociones propias, la perspectiva de los demás, y generar soluciones alternativas antes de actuar. Se basa en un entrenamiento de habilidades: 1) Vocabulario de solución de problemas como son: “antes-después”, “por qué-porque”, “quizá-tal vez”, “si-no”; 2) Conciencia emocional y reconocimiento de preferencias; y 3) Habilidades en pensamiento de Solución de Problemas. Estas habilidades se enseñan a través del uso de

actividades lúdicas, historias, muñecos y role-playing (Shure, 1999; Shure & Spivack, 1979; Shure, 1994; Haugen, 1994; citado en Caycedo et al, 2005).

3.1.5 REGULACIÓN EMOCIONAL.

Thompson (1994; citado en Garrido-Rojas, 2006) define la regulación emocional como “el proceso de iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de los estados afectivos internos y los procesos fisiológicos, a menudo con el objetivo de alcanzar una meta” (p.106). Esta definición permite conceptualizar la regulación emocional como un proceso que ayuda al ser humano a manejar estados emocionales, con lo que se pueden utilizar diferentes estrategias que nos permitan llegar a ese objetivo (Garrido-Rojas, 2006). Esto, nos va a permitir reconocer nuestros sentimientos y emociones y los de los demás, a ser conscientes de cómo influyen en nuestro comportamiento social, y a responder a ellos en forma apropiada. El programa PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), fue propuesto por Kam y colaboradores con el fin de promover competencias emocionales y sociales, además de prevenir la violencia y otros problemas de comportamiento para así, mejorar el pensamiento crítico y el clima escolar (Caycedo, Gutiérrez, Ascencio & Delgado, 2005). Fue diseñado para ser aplicado por los profesores de la institución con ayuda del personal del programa, es parte integral del currículo y el entrenamiento se realiza durante el año escolar, con 30-45 lecciones. Estas lecciones se enfocan en la identificación de problemas, de sentimientos, la generación de soluciones alternativas, evaluación de las consecuencias y elección del mejor plan de acción. Se destinaba a niños y niñas de kínder a sexto grado, además de la aplicación exitosa dentro de la educación escolar. El programa PATHS se ha dirigido a niños con alto riesgo de conducta antisocial y debido al gran impacto que tuvo en Estados Unidos, se han hecho adaptaciones para diferentes países. Los resultados fueron que, los niños que recibían este entrenamiento mostraron una mejor comprensión de emociones y una mayor habilidad para detectar aquellas que ayuden a reconocer los sentimientos de las otras personas (Caycedo et al, 2005; World Health Organization, 2009).

3.2 PREVENCIÓN SELECTIVA.

Algo que debemos tomar en cuenta, es el hecho de que a pesar de que hay diversos programas de prevención, muchos se centran en el consumo de sustancias y muy pocos van relacionados a la agresión entre pares, por lo que es importante destacar la importancia de crear más de estos programas que incluso puedan hacer un seguimiento para prevenir y si, es posible, minimizar los estragos del fenómeno. La definición de prevención se refiere a la promoción y protección de la salud y el mejoramiento del ambiente ecológico y social, la prevención de la enfermedad y sus consecuencias, la eliminación de los riesgos identificables, y la protección de los grupos de alto riesgo (Berruecos, Castro, Díaz-Leal, Medina Mora & Reyes del Olmo, 1994, citado en Ramírez, 2014). Además, se proponen los siguientes puntos que se deben cumplir para que un programa sea efectivo: a) estar basados en teorías e investigaciones sólidas, b) enseñar a los estudiantes a aplicar habilidades de aprendizaje socio-emocional y valores éticos en la vida diaria, c) establecer conexiones entre los estudiantes y su colegio, d) proporcionar una instrucción adecuada considerando las características evolutivas y culturales de la población, e) ayudar a coordinar y unificar programas, f) mejorar el desempeño escolar dirigiéndose a las dimensiones afectiva y social del aprendizaje académico, g) involucrar a las familias y a la comunidad dentro del proceso, h) establecer apoyos y políticas organizacionales exitosas, i) proporcionar una alta calidad en el desarrollo del personal, y j) realizar evaluaciones y mejoras continuas (Weissberg, Resnik, Payton & O'Brien; 2003, citado Caycedo et al., en 2005).

Dado los factores de riesgo que pueden existir dentro de un contexto, se busca que las y los adolescentes tengan un enfoque en cuanto a los diversos problemas que se presentan día con día, con el fin de prevenir conductas de riesgo (consumo de sustancias, agresión y violencia, conducta sexual de riesgo, entre otras). Es por eso, que se han creado distintos programas de prevención con características específicas al grupo que lo está requiriendo. Entonces, el programa preventivo tiene como finalidad, alterar las características psicológicas de los individuos para incrementar los llamados “factores de protección” y disminuir los factores de riesgo

con el fin de que las personas no consuman drogas, cambiar el contexto ambiental en el que se relacionan con el consumo y modificar la interacción entre estas variables (Ammerman et al., 1999, citado en Becoña, 2002).

La prevención está dividida en 3 tipos, de acuerdo con Gordon (1987, citado en García & López, 2005): a) Prevención universal, que se dirige a todos los adolescentes, beneficiándolos a todos por igual. Las perspectivas son amplias, donde no hay un costo ni una intensidad alta con otras que se orientan a conseguir cambios de comportamientos duraderos; b) Prevención Selectiva que es la que se dirige a un subgrupo de adolescentes que tienen un riesgo mayor que el promedio de los adolescentes; c) Prevención Indicada es mucho más intensa y por ende costosa. Está dirigida a un subgrupo de la comunidad que ya tienen problemas de conducta, que son considerados, individuos de alto riesgo.

En este apartado, se hablará exclusivamente de la prevención selectiva como propuesta para prevenir la agresión entre pares. La prevención selectiva tiene como premisa que los grupos vulnerables se pueden identificar por sus características sociales y demográficas y que estos grupos pueden recibir intervenciones que reduzcan de manera potencial, el consumo problemático de drogas (Arbex, 2016), lo que en este caso, sería reducir de forma potencial, la agresión entre pares (bullying) dentro y fuera del área escolar y tratar a aquellos que ya presentan una conducta agresiva hacia los demás, o bien, aquellos que reciben la agresión.

La prevención selectiva se diferencia de la universal ya que ésta se aplica de manera general a la población, tomando en cuenta, diversas estrategias para reducir la conducta de riesgo y otros aspectos que puedan llegar a presentarse en este lapso; mientras que la selectiva se enfoca al grupo donde ya se han detectado los perfiles que presentan características que los hace vulnerables ante el problema. Se ve sustentada en los conocimientos existentes de los factores de riesgo, los grupos vulnerables y los barrios desfavorecidos, para ofrecer respuestas allí donde el riesgo de tener problemas relacionados con las drogas.

Por otra parte, el Programa de Prevención Selectiva “Entre Dos Tierras” (2013), enfatiza las diferencias entre la prevención selectiva y la prevención indicada:

Tabla 2: Prevención Selectiva: Metodología y desarrollo de programas de prevención selectiva con menores (2013).

PREVENCIÓN SELECTIVA.	PREVENCIÓN INDICADA.
Mayor peso de los factores socioeducativos, psico-educativos y sociales.	Menor peso de los factores sociales a favor de factores individuales, características de la personalidad y del temperamento, incluidos ciertos trastornos.
Las dificultades escolares, los problemas familiares, la deprivación, la exclusión social, los lazos con grupos problemáticos, la falta de oportunidades, la desobediencia a las normas básicas, las conductas problemáticas, entre otros.	Conductas agresivas, gran impulsividad y bajo autocontrol, son características que favorecen un desarrollo precoz y rápido de disturbios y trastornos comportamentales.
Las características de estas personas invitan a intervenciones grupales de carácter educativo (socioeducativo y psico-educativo).	El perfil de estas personas requiere intervenciones muy a su medida, individualizadas similares a las asistenciales, pero diferentes a las selectivas.

Algunas características de los programas preventivos selectivos (Murcia, 2010, citado en Arbex, 2016):

- Están diseñados para prevenir el uso de drogas o retrasar la edad en que se produce el primer consumo entre grupos de población expuestos a mayor número de factores de riesgo. En comunidades de alto riesgo, los programas deben cambiar el comportamiento entre los jóvenes que ya han comenzado a usar sustancias, no solo disuadir aquellos que aún no han comenzado.

- Generalmente no se valora el grado de vulnerabilidad personal de los miembros del grupo en situación de riesgo, pero se supone tal vulnerabilidad por pertenecer a él, por ejemplo, niños/as creciendo en torno de pobreza y marginación social.
- El conocimiento de los factores de riesgo específicos a los que se halla expuesto ese grupo permite diseño de acciones específicamente dirigidas a esos factores, por ejemplo, menores inmigrantes con problemas de integración social.
- Generalmente estos programas se desarrollan en períodos medios o largos de tiempo, y requieren más dedicación y esfuerzo por parte de los participantes que los programas universales, de este modo, para ser efectivos, los programas de prevención selectiva deberían ser más largos y más intensos que los programas universales y deberían incluir actividades que estén directamente focalizadas a reducir los factores de riesgo identificados y a incrementar factores de protección encontrados en el grupo.
- Las actividades están más relacionadas con la vida cotidiana de las personas e intentan modificar aspectos concretos de su realidad asociado al uso de drogas; por ejemplo: pertenecer a una familia con problemas de gestión familiar, integración en un grupo de iguales con conductas antisociales y altos índices de agresividad, falta de interiorización de normas, bajo rendimiento escolar, inicio experimental temprano con las drogas, etc.

Además, estos programas de prevención pueden desarrollarse en diferentes entornos (Arbex, 2016):

Entorno Familiar: La prioridad es acceder y trabajar con familias problemáticas a las que resulta difícil contactar a través de los programas de nivel universal y necesitan una intervención más intensa. Estos programas emplean estrategias específicas para promover la participación familiar tales como: visitas y actuaciones

en el propio domicilio de lugares a los que acuden los padres; incentivos para la participación; se facilitan servicios de guardería, etc.

Entorno Escolar: La prioridad es identificar y apoyar a los menores con necesidades educativas especiales, sean actitudinales, comportamentales y/o rendimiento académico y, por tanto, con riesgo de ser excluidos del sistema educativo.

Entornos de Ocio y Tiempo Libre: Intervenciones desarrolladas en contextos de ocio donde existe consumo de drogas, por ejemplo: clubes, discotecas, bares, fiestas, festivales y otros eventos festivos de carácter puntual. Puede tratarse de intervenciones informativas sobre reducción de riesgos entre las que se incluye el testado de determinadas drogas, generalmente pastillas.

Entorno Comunitario: Basados en el establecimiento de mecanismos de coordinación entre los diversos recursos comunitarios (centros educativos, servicios escolares, sistema sanitario, sistema judicial, etc., con el objetivo de favorecer la detección precoz de situaciones de riesgo y consumo de drogas).

Por otro lado, se han desarrollado programas preventivos con el enfoque de Habilidades para la Vida que buscan prevenir conductas de riesgo en los adolescentes como son: Consumo de sustancias, Conducta sexual de riesgo y agresión entre pares. A continuación, se describen los programas desarrollados en México:

- *“Yo quiero, yo puedo...” (Pick & Givaudan, 1993)*

Fue en 1985 cuando un grupo de psicólogos mexicanos se propuso realizar una investigación documental y diagnóstica con el fin de buscar alternativas para mejorar los programas de educación para la salud dirigidos a los adolescentes, este grupo es el Instituto Mexicano de Investigación en Familia y Población, A.C. (IMIFAP). El programa “Yo quiero, yo puedo” es un programa escolarizado donde se promueven competencias psicosociales en alumnas y alumnos desde el nivel preescolar hasta tercero de secundaria.

Tiene como objetivo favorecer el desarrollo integral de la persona y facilitar el fortalecimiento de habilidades personales y competencias psicosociales que contribuyan al desarrollo y la capacidad de agencia desde la infancia (Pick & Givaudan, 2006). La metodología usada en este programa refuerza la reflexión la capacidad de análisis y de pensamiento crítico, así como la iniciativa y la creatividad. Junto con esto, se toma en cuenta qué actividades se impartirán de acuerdo con el nivel del desarrollo, intereses y necesidades de cada grupo escolar. De acuerdo con Romero et al. (2010), el programa “Yo quiero, yo puedo... prevenir la violencia”, obtuvo cambios significativos en las habilidades psicosociales después de finalizar la formación y en un período corto de tiempo, indica no solo la efectividad del programa, sino también el alto grado de sensibilización y motivación por parte de los docentes formados; mientras que los resultados observados en adolescentes, muestran que los cambios más importantes en ellos/as, se refieren al conocimiento de conductas que denotan discriminación y rechazo a las diferentes formas de acoso escolar (burlas, aislamiento, asedio); mientras que en el desarrollo de las habilidades para la vida, se observa un aumento significativo en aquellas habilidades que se enfocan a la prevención de la violencia (asertividad, negociación de conflicto, toma de decisiones) después de la formación en el taller (Romero et al., 2010).

Otro programa de este ámbito de desarrollo de las Habilidades para la vida es el que imparte la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, llamado “Habilidades para la Vida en Secundarias”. Este programa tiene como objetivo dotar a las y los adolescentes de habilidades para la vida con la finalidad de fortalecer factores protectores y lograr una transición saludable hacia una madurez libre de conductas de riesgo (consumo de sustancias, conducta sexual de riesgo y agresión entre pares) (Gutiérrez, Pacheco, Figueroa, Serrano, Olalde & Mota, 2013, p 6).

Este programa cuenta con tres distintos manuales que equivalen a los tópicos que se imparten en cada grado escolar de secundaria; describen las sesiones de cada

taller ya que contienen las cartas descriptivas de las actividades, así como también los objetivos particulares de las mismas. Además, hay un cuarto manual llamado cuadernillo de inducción, donde se explican las características del taller y su postura teórica (Olalde, 2016).

En este programa, se ha observado que los y las adolescentes desarrollan y adquieren las habilidades para la vida para enfrentar situaciones cotidianas, así como también desarrollar factores protectores para aquellas situaciones de riesgo. Este programa también fomenta el conocimiento de cada una de las habilidades aplicadas a problemáticas como son: Consumo de sustancias, conducta sexual de riesgo y violencia.

4 MÉTODO.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Un problema actual y creciente de salud en la comunidad escolar es el acoso y la violencia (Ruíz-Jarabo & Blanco, 2004) observada entre los estudiantes, siendo de tal intensidad que ha provocado incidentes negativos en niños y adolescentes, como dificultad en el aprendizaje y abandono escolar, observándose esta problemática transversalmente en diversos contextos culturales y sociales (Cid, Díaz, Pérez, Torruella & Valderrama, 2008). Este problema de agresión entre pares (Bullying) ha incrementado en magnitud, ya que no sólo se presenta dentro de la escuela, sino que, con los adelantos de las nuevas tecnologías, los y las adolescentes han encontrado la manera de ir más allá con nuevas ideas de ejercer esta conducta negativa: Cyberbullying.

Los y las adolescentes pasan por una etapa en la que son vulnerables en diversas situaciones que, si no se manejan adecuadamente por ellos, se pueden convertir en factores de riesgo. En esta etapa es cuando más necesitan sentirse dentro de un grupo con el que ellos se sientan cómodos y, sobre todo, se sientan identificados. Sin embargo, cuando se involucran con un grupo que presenta conductas de riesgo, en este caso, un grupo que sea violento, su conducta puede verse modificada de forma negativa, ya que estará buscando pertenecer al mismo, y con ello ejerza agresiones de forma física, verbal, psicológica y por medio de las redes sociales. Una alternativa que se ha ido intensificando a lo largo de los años es la propuesta de “Habilidades para la Vida”. Los programas intentan dar herramientas a los y las adolescentes para que aprendan a afrontar las situaciones de riesgo que se les presente y, por consiguiente, desarrollen las habilidades para que la problemática no se convierta en un “pozo sin fondo”.

Es por ello, que crear un programa de prevención desde el enfoque selectivo les dará a los adolescentes (13-16 años) que siguen presentando una conducta violenta, por lo que una nueva visión de la problemática por la que están pasando y les hará ver con mayor detenimiento que existen diversas soluciones para poner fin a esta conducta.

OBJETIVO GENERAL.

Elaborar un programa de prevención selectiva para reducir el acoso entre pares con el enfoque de habilidades para la vida para las y los adolescentes (13 a 16 años) que muestren factores de riesgo altos a partir de la aplicación de un programa de prevención universal.

OBJETIVO ESPECIFICO.

- Evaluar un programa de prevención Universal con el enfoque de Habilidades para la Vida para prevenir el acoso entre pares en adolescentes.
- Elaborar un programa de prevención selectiva de acoso entre pares.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

- ¿Qué habilidades desarrollaron las y los adolescentes violentos en un programa de prevención Universal?
- ¿Existe relación entre las habilidades para la vida y el acoso entre pares?
- ¿Qué componentes son necesarios para la aplicación de un programa de prevención selectiva para el acoso entre pares?

HIPÓTESIS.

- Las y los adolescentes violentos desarrollaron habilidades para la vida en un programa de prevención Universal.
- Existe relación entre las habilidades para la vida y el acoso entre pares.
- Los componentes de una prevención Universal deben ser diferentes a los componentes de una prevención Selectiva.

DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN.

El tipo de diseño utilizado en este estudio es pre experimento pretest-postest, ya que el grupo se compara consigo mismo, donde se utilizan dos instrumentos: al inicio y al final de la aplicación. Se trata de un estudio de campo, ya que los instrumentos son aplicados en un ambiente natural para los sujetos. Por el tiempo,

es un estudio transversal, dado que no existe ningún tipo de seguimiento de los participantes.

VARIABLES.

DEFINICIÓN OPERACIONAL.

Variable Dependiente: Acoso entre pares.

Consiste en el fenómeno de violencia que ocurre en el ámbito escolar y tiene como actores y víctimas a los propios alumnos (Cajigas, 2004). Díaz-Aguado (2005) menciona que el bullying incluye conductas de diversa naturaleza, como pueden ser burlas, amenazas, agresiones físicas, aislamiento, entre otras; originan problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo; hay un abuso de poder que es provocado por un alumno (al que llama “acosador”), que es apoyado en la mayoría de las veces por el grupo, y que se dirigen a una víctima indefensa y que no puede salir de esa situación; y por último, la forma en que se mantiene es por la ignorancia y la pasividad de las personas que rodean a los otros actores y que su intervención no es directa (observador).

Variable Independiente: Habilidades para la vida.

“Son aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento eficiente y positivo que nos permita enfrentar eficazmente los retos cotidianos y hacernos cargo de las decisiones que afectan nuestra vida” (Pick y Givaudan, 2006). Por otro lado, Mangrulkar, et al. (2001) definen las habilidades para la vida en tres categorías:

- Habilidades sociales o interpersonales: comunicación, habilidades para negociación/rechazo, confianza, cooperación y empatía.
- Habilidades cognitivas: solución de problemas, comprensión de consecuencias, toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación.
- Habilidades para el control de emociones: identificación de emociones y factores estresantes, el control y monitoreo personal.

PARTICIPANTES.

Participaron 205 estudiantes que cursaban el segundo grado de educación secundaria de los turnos matutino y vespertino, de los cuales, 119 (58%) son hombres y 86 (42%) son mujeres. La media de edad fue de 13.2 años, con una desviación estándar de 0.56.

La investigación se llevó a cabo en una escuela secundaria técnica, ubicada al sur de la Ciudad de México.

INSTRUMENTOS.

- *Cuestionario de Educación Emocional (Álvarez & Bisquerra, 2001, adaptado a la población mexicana por Figueroa, 2014).*

El objetivo del instrumento es la evaluación de programas de educación emocional. Está compuesto por 35 con una escala tipo Likert y fue adaptado a la población mexicana por Figueroa (2014), obteniendo un índice de confiabilidad de Alpha= 0.88 y encontrando las siguientes dimensiones a través del análisis factorial: Autoestima ($\alpha= 0.82$), Solución de Problemas ($\alpha= 0.79$), Habilidades Sociales ($\alpha= 0.75$), Conciencia Emocional ($\alpha= 0.71$), Identificación de Pensamientos Negativos ($\alpha= .086$).

Los reactivos que se deben responder a través de una escala Likert de 4 puntos (desde 0= "Nunca" hasta 3= "Siempre"), dependiendo del grado en que se identifiquen con cada una de las situaciones descritas (Anexo 1).

- *Escala de Agresión entre Pares para Adolescentes (Cajigas, Khan, Luzardo, Najson & Zamalvide, 2004; adaptado a la población mexicana por Figueroa, 2014).*

El instrumento tiene como objetivo evaluar el comportamiento agresivo entre jóvenes (bullying). Originalmente, comprende 35 ítems y está dividido en cuatro sub-escalas: Influencias Externas (Conductas Trasgresoras de Amigos y Actitud de Adultos sobre Violencia), Actitud Personal hacia La Violencia (Actitud Facilitadora y Falta de Manejo de la Agresión), Conductas Pro sociales (Conductas Positivas) y Conductas Agresivas (Pelea, Intimidación y Burlas). Este instrumento fue adaptado por Figueroa (2014) obteniendo finalmente 37 reactivos y una confiabilidad de Alpha= 0.83, encontrando las siguientes dimensiones: Actitud hacia la Violencia ($\alpha=$

0.59), Conducta Transgresora de amigos ($\alpha= 0.80$), Conducta Prosocial ($\alpha= 0.83$), Agresión Física y Psicológica ($\alpha= 0.85$), Agresión Menor ($\alpha= 0.79$), Cyberbullying ($\alpha= 0.83$) (Anexo 2).

PROCEDIMIENTO.

Primeramente, se elaboró y obtuvo el consentimiento informado de las autoridades escolares, para posteriormente, presentar el taller de “Habilidades para la Vida” de prevención Universal a dichas autoridades. Una vez obtenido el permiso de las autoridades escolares, el taller se presentó ante los padres de familia por medio de juntas llevadas a cabo en las instalaciones de la escuela secundaria y de esta forma, explicarles a los padres, en qué consistía el taller y qué temas se impartirían dentro del mismo, todo esto, con el fin de obtener su autorización. Finalmente, se realizó la presentación del taller a los alumnos de segundo grado en la primera sesión del taller y se les pidió que firmaran el consentimiento informado de su participación dentro del taller.

Se aplicó el programa de “Habilidades para la vida”, cuya duración fue de 16 sesiones de 100 minutos cada una; se dirige hacia la prevención de agresión entre pares y se divide en los siguientes temas: autoestima, habilidades sociales, comunicación asertiva, conciencia emocional, regulación emocional empatía y solución de problemas.

Este taller se realizó con el apoyo de 6 facilitadores; prestadores de servicio social y alumnos de prácticas profesionales de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional Autónoma de México, divididos de 2-3 facilitadores en los 9 grupos de segundo grado de secundaria de ambos turnos (Matutino y Vespertino).

Con anterioridad, los facilitadores recibían capacitaciones una vez por semana, con duración de 3 horas cada una, en la cual se les enseñaban a través de modelamiento y moldeamiento de acuerdo a cada una de las sesiones descritas en el manual, juego de roles, ejercicios de regulación emocional, retroalimentación individual y por grupo y diversas habilidades y conocimientos para estar al frente de un grupo de secundaria; además se realizaron tareas, búsqueda bibliográfica, y bitácoras de cada sesión para dar seguimiento al taller y una adecuada intervención.

Se solicitó a la Escuela Secundaria el permiso para la aplicación de un programa de prevención Universal, dentro del cual, se aplicaron los siguientes cuestionarios: Cuestionario de Educación Emocional y la Escala de Agresión entre Pares. Los cuestionarios fueron aplicados al inicio del taller y de nuevo al final del mismo a los y las adolescentes de segundo grado de los turnos matutino y vespertino y se les pidió que sus respuestas fueran lo más sinceras posible.

Se analizaron los datos para identificar a los y las adolescentes que, después de la intervención universal, mantuvieran puntuaciones altas en la escala de Agresión y puntuaciones bajas en la escala de Educación Emocional, de los cuáles, se identificaron que 24 adolescentes permanecieron con estos criterios: 13 adolescentes hombres y 11 adolescentes mujeres. A partir de estos resultados, se desarrollará un programa de prevención selectiva para la disminución de las conductas violentas.

5 RESULTADOS.

A continuación, se presentan los resultados de los distintos análisis realizados:

Tabla 1. Comparación de puntuaciones de Pre-Post Test de Habilidades para la Vida.

	Media	Desviación Típica	Error típico de la media.	t	gl	Significancia (bilateral)
Autoconocimiento Pre	1.8333	.54880	.16277	2.912	23	.008*
Autoconocimiento Post	1.3594	.42878				
Identificación de Pensamientos Negativos Pre	.8833	.38410	.11188	-4.208	23	.000*
Identificación de Pensamientos Negativos Post	1.35442	.38446				
Solución de Problemas Pre	1.6845	.66070	.16197	1.213	23	.238
Solución de Problemas Post	1.4881	.45159				
Habilidades Sociales Pre	1.7986	.60986	.16494	2.905	23	.008*
Habilidades Sociales Post	1.3194	.50580				
Conciencia Emocional Pre	1.2917	.55003	.15657	-1.198	23	.243
Conciencia Emocional Post	1.4792	.63809				

NOTA: significancia 0.05

En la tabla 1 se muestran las diferencias significativas entre la aplicación Pre y la aplicación Post de Habilidades para la Vida, medidas a través del Cuestionario de Educación Emocional (Álvarez y Bisquerra, 2001), obtenidas a través de una Prueba t para muestras independientes obteniendo los siguientes resultados:

En relación con la dimensión de Autoconocimiento, se observa que el puntaje en la aplicación Pre es mayor que en la aplicación Post, lo que señala los participantes, al final del taller, no desarrollaron los elementos que les permitieran reconocer sus virtudes de sí mismo y sus relaciones interpersonales.

En relación a la dimensión de Identificación de Pensamientos Negativos, se observa que la media de la aplicación Post muestra puntajes significativamente más altos en comparación con la aplicación Pre, lo que señala que los participantes al final del taller, fueron capaces de identificar los pensamientos negativos, para así, poder

afrontarlos de manera adecuada, tales como: ideas negativas que no los deje dormir; sentirse triste sin motivo; presentar desanimo cuando algo les sale mal y sentirse tristes o alegres pero sin saber cuál es la razón de ello.

En relación con la dimensión de Habilidades Sociales, se observa que la aplicación Pre es mayor que la aplicación Post, lo que señala que los participantes no desarrollaron los elementos que les ayuden a tener buenas relaciones con los demás, y, por lo tanto, tienen una carencia para desenvolverse en ciertas situaciones sociales.

No se encontraron diferencias significativas en las dimensiones de Solución de problemas y Conciencia Emocional, lo que puede indicar que los participantes no han sido capaces de desarrollar y/o adquirir estas habilidades necesarias para la resolución de conflictos que se puedan presentar en su vida cotidiana.

Tabla 2. Comparación de puntuaciones de Pre-Post Test de Agresión entre pares.

	Media	Desviación Típica	Error típico de la media	t	gl	Significancia (bilateral)
Conducta Agresiva Pre	.5030	.473009	.13173	-12.291	23	.000*
Conducta Agresiva Post	2.1220	.88778				
Conducta Prosocial Pre	2.3250	1.2701	.25801	1.647	23	.113
Conducta Prosocial Post	1.9000	.91746				
Influencia Externa Pre	1.2569	.84981	.20309	-2.975	23	.007*
Influencia Externa Post	1.8611	.97265				
Actitud hacia la Violencia Pre	.7778	.96141	.23542	-4.720	23	.000*
Actitud hacia la Violencia Post	1.8889	1.1406				
Agresión Virtual Pre	.3056	.62961	.20443	-6.658	23	.000*
Agresión Virtual Post	1.6667	.93595				

NOTA: significancia 0.05

En la tabla 2 se muestran las diferencias significativas entre la aplicación Pre y la aplicación Post de la Agresión entre Pares, medidas a través de la Escala de Agresión entre pares para Adolescentes (Cajigas et al, 2004; adaptado por Figueroa, 2014), obtenidas a través de una Prueba t para muestras independientes obteniendo los siguientes resultados:

En la dimensión de Conducta agresiva se observa que la media de la aplicación Post ($\bar{X}=2.1220$) presenta puntajes significativamente más altos en comparación con la aplicación Pre ($\bar{X}=.5030$), lo que nos indica que los y las adolescentes presentan conductas agresivas tales como: amenazas a sus compañeros, golpes o insultos, hacer comentarios negativos de alguno de sus compañeros e incitar discusiones y/o peleas.

En la dimensión de Influencia Externa se observa que la media de la aplicación Post ($\bar{X}=1.8611$) presenta puntajes significativamente más altos que la aplicación Pre ($\bar{X}=1.2569$), lo que nos indica que a los y las adolescentes aún les interesa lo que los otros digan o lo que hagan en una situación, tales como: aislar a otros compañeros; hacer bromas a los demás; los demás compañeros han destruido o dañaron cosas que no les pertenecen; los compañeros han golpeado o amenazado a otros; sí uno de los compañeros no quiere pelear los demás pensarán que tiene miedo.

En la dimensión de Actitud hacia la Violencia se observa que la media de la aplicación Post ($\bar{X}=1.8889$) presenta puntajes significativamente más altos en comparación con la aplicación Pre ($\bar{X}=.7778$), lo que nos indica que los y las adolescentes presentan una actitud violenta ante las posibles situaciones que se puedan presentar en su vida cotidiana, tales como: regresar el golpe a un compañero es válido sí éste lo golpeó primero, golpear al compañero que lo molesta es la única forma de detener la agresión y el huir de una pelea, puede provocar ser llamado “cobarde”.

En la dimensión de Agresión Virtual se observa que la media de la aplicación Post ($\bar{X}=.1.6667$) presenta puntajes significativamente más altos en comparación con la aplicación Pre ($\bar{X}=.3056$), lo que nos indica que los y las adolescentes cometen alguna conducta agresiva por medio del Internet, redes sociales y teléfono celular,

tales como: escribir comentarios negativos de algún compañero/a; esparcir rumores negativos y escribir comentarios con la intención de molestar u ofender a algún compañero/a por medio de correos electrónicos; subir a la red, grabaciones de peleas o discusiones; presenciar o participar en grabaciones de peleas, juegos bruscos, agresiones, entre otras; y, guardar imágenes o grabaciones de peleas y juegos bruscos.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de Conducta Prosocial, sin embargo, los resultados arrojan que los y las adolescentes no son capaces de desarrollar una conducta prosocial con el entorno y las personas que lo rodean.

Tabla 3. Correlación de Pearson de Habilidades para la Vida.

Habilidades para la Vida	Identificación de Pensamientos Negativos	Solución de Problemas	Habilidades Sociales	Conciencia Emocional
	Pre	Pre	Pre	Post
Autoconocimiento Pre			.577	
Habilidades Sociales Pre		.640		.633
Conciencia Emocional Pre				-.513
Autoconocimiento Post	.694		-.501	.530

NOTA: significancia 0.05

En la Tabla 3 se muestran los resultados de las correlaciones estadísticamente significativas de las dimensiones de Habilidades para la Vida del cuestionario de Educación Emocional (CEE).

Con respecto a las correlaciones significativas encontradas en el pre-test se mostró que conforme los y las adolescentes se sienten mejor con ellos mismos, tienen un reporte positivo de sus habilidades sociales. Esto a su vez, les permite tener una percepción mayor en relación con su capacidad de solucionar problemas.

Con respecto a las dimensiones en el post-test, se encontró que mientras más seguros de sí mismos se muestren, también tienen más capacidad de hacer conciencia de las emociones.

Al correlacionar las dimensiones del cuestionario del Pre-test y del Post-test, se encontró que el reporte acerca de las Habilidades Sociales en el pre-test estuvo relacionado con la conciencia emocional en el post-test.

Por otra parte, las 2 evaluaciones de Conciencia Emocional (Pre y Post-test) presentan una correlación significativa pero negativa, lo cual indica que mientras más baja era en un inicio, más alta es en el otro. Además, en la dimensión de Autoconocimiento, en el Post-test tiene una correlación significativa positiva con la dimensión de Identificación de Pensamientos Negativos, pero presenta una relación negativa con la dimensión de Habilidades Sociales en el Pre-test, lo que demuestra que al generar más satisfacción sobre sí mismo estaba relacionado con la capacidad de identificar pensamientos negativos antes de la intervención y también, con mayores habilidades sociales antes de la misma.

Tabla 4. Correlación de Pearson de la Agresión entre Pares.

Dimensión/ Agresión entre Pares	Conducta Agresiva		Conducta Prosocial	Influencia Externa	Actitud hacia la Violencia		Agresión Virtual	
	Pre	Post	Post	Post	Pre	Post	Pre	Post
Conducta Agresiva Pre			.709		.527		.759	
Conducta Prosocial Pre						.512		
Actitud hacia la Violencia Pre		.597						.582
Conducta Agresiva Post	.709			.601		.699		
Agresión Virtual Post		.681			.700	.582		

NOTA: significancia 0.05

En la Tabla 4 se muestran las correlaciones significativas de las dimensiones de la Escala de Agresión entre Pares (EAP) antes y después de la intervención.

Con respecto al Pre-test, se encontró una correlación significativa entre la dimensión de la Conducta Agresiva con la dimensión de Actitud hacia la Violencia y la Agresión Virtual. Lo mismo se encontró en la Post Evaluación, lo cual indica que al tener situaciones cotidianas que generen conflicto, se tiende más a resolverlos por medio de la agresión psicosocial o virtual.

Así mismo, se encontró una correlación significativa entre la posibilidad de que se responda a lo que digan los demás (Influencia Externa) y la conducta agresiva, aún después de la intervención.

Finalmente, el que tenga una actitud hacia la violencia antes de la intervención antes de la intervención estaba relacionado con que ejercieran violencia virtual.

Tabla 5. Comparación entre el Cuestionario de Educación Emocional y la Escala de Agresión entre Pares.

Habilidades p/ la Vida	Agresión Influencia externa Pre	Conducta Prosocial Pre	Conducta Prosocial Post
Identificación de Pensamientos Negativos Pre	.664		
Habilidades Sociales Pre		.633	
Conciencia Emocional Pre			-.513

NOTA: significancia 0.05

En la tabla 5 se presentan las correlaciones significativas que se encontraron entre los dos instrumentos.

Como se observa, el hecho de que los y las adolescentes identifiquen pensamientos negativos indica que hay una relación con la decisión de dejarse influir por los demás. Además, las Habilidades Sociales están relacionadas con el hecho de que tengan más conducta prosocial antes de la intervención.

La única relación significativa negativa fue la Conciencia Emocional aplicada antes de la intervención, con la Conducta Prosocial después de la intervención, lo cual indica que a menor identificación de situaciones que los estresan o los incomodan, existe una mayor conducta prosocial.

A continuación, se presenta la tabla 6, donde se muestran los resultados de la comparación por género correspondiente a Habilidades para la Vida de la Pre Evaluación.

Tabla 6. Resultados de la Pre Evaluación por género en Habilidades para la Vida.

DIMENSIÓN	HOMBRE VIOLENTO	HOMBRE NO VIOLENTO	SIGNIFICANCIA	MUJER VIOLENTA	MUJER NO VIOLENTA	SIGNIFICANCIA
AUTOCONOCIMIENTO PRE	\bar{X} =.83 DS=.342	\bar{X} =1.8 DS=.469	t=-7.24 p=.000*	\bar{X} .945 DS=.436	\bar{X} =1.74 DS=.479	t=-5.21 p=.000*
IDENTIFICACIÓN DE PENSAMIENTOS NEGATIVOS PRE	\bar{X} =1.68 DS=.614	\bar{X} =1.17 DS=.515	t=3.29 p=.001*	\bar{X} =1.6 DS=.741	\bar{X} =1.4 DS=.554	t=1.16 p=.248
HABILIDADES SOCIALES PRE	\bar{X} =1.15 DS=.495	\bar{X} =1.66 DS=.616	t=-2.85 p=.005*	\bar{X} =1.45 DS=.589	\bar{X} =1.82 DS=.552	t=-2.08 p=.040
CONCIENCIA EMOCIONAL PRE	\bar{X} =.6593 DS=.525	\bar{X} =1.4 DS=.686	t=-3.92 p=.000*	\bar{X} =.318 DS=.338	\bar{X} =1.70 DS=.579	t=-7.69 p=.000*

NOTA: significancia 0.05

Como se observa en la tabla 6 en las dimensiones: Autoconocimiento, Habilidades Sociales y Conciencia Emocional, existen diferencias significativas al comparar a los hombres y a las mujeres violentas con los que no lo eran, siendo los no violentos los que tenían promedios más altos lo cual indica que son más seguros, se aceptan como son y se sienten más cómodos en sus relaciones, por lo que, al mejorar su capacidad para relacionarse muestran a su vez, más nerviosismo de presentarse ante un público.

En relación con la Identificación de Pensamientos negativos, se encontró que los hombres y las mujeres violentas tienen promedios más altos (aunque sí se hace la comparación únicamente con las mujeres, se puede observar que no hubo diferencia significativa), lo cual indica éstas detectan con mayor facilidad aquellos comentarios que contengan negatividad.

A continuación, se presentan la tabla 7, donde se muestran los resultados por género correspondiente a la Agresión entre Pares de la Pre Evaluación

Tabla 7. Resultados de la Pre Evaluación por género en Agresión entre Pares.

DIMENSIÓN	HOMBRE VIOLENTO	HOMBRE NO VIOLENTO	SIGNIFICANCIA	MUJER VIOLENTO	MUJER NO VIOLENTO	SIGNIFICANCIA
CONDUCTA AGRESIVA PRE	$\bar{X}=2.04$ DS=1.24	$\bar{X}=1.21$ DS=.812	t=3.24 p=.002*	$\bar{X}=2.65$ DS=1.27	$\bar{X}=1.13$ DS=.738	t=5.72 p=.000*
CONDUCTA PROSOCIAL PRE	$\bar{X}=1.20$ DS=.935	$\bar{X}=2.10$ DS=1.08	t=-2.87 p=.005*	$\bar{X}=1.31$ DS=.776	$\bar{X}=2.12$ DS=1.11	t=-2.31 p=.023
INFLUENCIA EXTERNA PRE	$\bar{X}=1.07$ DS=.982	$\bar{X}=1.45$ DS=.727	t=-1.71 p=.089	$\bar{X}=.424$ DS=.844	$\bar{X}=1.49$ DS=.893	t=-3.74 p=.000*
ACTITUD HACIA LA VIOLENCIA PRE	$\bar{X}=.504$ DS=.805	$\bar{X}=1.16$ DS=.952	t=-2.40 p=.018	$\bar{X}=.070$ DS=.142	$\bar{X}=1.06$ DS=.960	t=-3.41 p=.001*

NOTA: significancia 0.05

Como se observa en la tabla, sólo en el caso de la dimensión de Conducta Agresiva, promedian más alto los Violentos, lo cual indica que a ellos les gusta hacer enojar a los demás sólo por diversión, molestar y golpear a sus compañeros e iniciar peleas o discusiones.

Por otra parte, los No Violentos (Hombres y mujeres) tienen promedios más altos en Conducta prosocial, Influencia Externa y Actitud hacia la Violencia, lo que quiere decir que, les gusta ayudar a los demás, pero se dejan llevar por comentarios de otras personas e incluso, pueden reaccionar de forma agresiva cuando alguien más los molesta.

Tabla 8. Resultados de la Post Evaluación por género en Habilidades para la Vida.

DIMENSIÓN	HOMBRE VIOLENTO	HOMBRE NO VIOLENTO	SIGNIFICANCIA	MUJER VIOLENTO	MUJER NO VIOLENTO	SIGNIFICANCIA
CONCIENCIA EMOCIONAL POST	$\bar{X}=2.32$ DS=.925	$\bar{X}=1.55$ DS=.581	t=4.16 p=.000*	$\bar{X}=1.88$ DS=.818	$\bar{X}=1.65$ DS=.601	t=1.44 p=.256

NOTA: significancia 0.05

Con respecto a los resultados obtenidos por género posterior a la intervención, se encontró que la única dimensión significativa fue Conciencia Emocional.

Como se puede observar en la tabla 8, se presentan mayores puntajes en hombres y mujeres Violentos sin mayor significancia cuando se comparan con su género No Violentos, lo cual indica que ahora son ellos los que tienen más conducta de nerviosismo o miedo de equivocarse al estar frente a un grupo.

A continuación, se presenta la tabla 9, donde se muestran los resultados por género correspondiente a la Agresión entre Pares de la Post Evaluación

Tabla 9. Resultados de la Post Evaluación por sexo en Agresión entre Pares.

DIMENSIÓN	HOMBRE VIOLENTO	HOMBRE NO VIOLENTO	SIGNIFICANCIA	MUJER VIOLENTO	MUJER NO VIOLENTO	SIGNIFICANCIA
CONDUCTA AGRESIVA POST	$\bar{X}=2.06$ DS=1.10	$\bar{X}=1.13$ DS=.833	t=3.64 p=.000*	$\bar{X}=1.70$ DS=.628	$\bar{X}=1.03$ DS=.915	t=2.36 p=.020
AGRESIÓN VIRTUAL POST	$\bar{X}=1.00$ DS=.000	$\bar{X}=1.94$ DS=.348	t=-9.71 p=.000*	$\bar{X}=3.00$ DS=.000	$\bar{X}=3.73$ DS=.808	t=-2.99 p=.004*

NOTA: significancia 0.05

La Tabla 9 se muestran los resultados obtenidos de la Post Evaluación por género con respecto a la en Agresión entre Pares.

En este caso, sólo dos dimensiones resultaron significativas al comparar a ambos géneros en relación a si son o no Violentas, siendo el promedio mayor en Conducta Agresiva en Violentos, mientras que en Agresión Virtual se observa un promedio mayor en los No Violentos, lo cual indica que estos lo consideran “inofensivo” y parte de un juego el escribir comentarios negativos a los demás, subir grabaciones de peleas y juegos bruscos a Internet y esparcir rumores de los demás por medio correos electrónicos o teléfonos celulares.

Al comparar las evaluaciones Pre y Post, se puede ver que los adolescentes Violentos aún después de la Intervención siguen presentando puntajes más altos de Conducta Agresiva y que se observan diferencias significativas más amplios en relación a la Agresión Virtual, llama la atención que sean los Adolescentes No Violentos los que muestran puntajes más altos, muy probablemente porque antes de la intervención no lo habían identificado.

6 DISCUSIÓN

A continuación, se discuten los resultados obtenidos del Programa de intervención: “Habilidades para la vida en escuelas secundarias técnicas”.

Aparna y Raakhe (2011) mencionan que la educación en “Habilidades para la Vida” conduce al aprendiz a desarrollar un concepto de sí mismo como una persona de valor y dignidad; mencionan que algunas de las habilidades como liderazgo, autoestima, comunicación, entre otras, llegarán a un máximo nivel en el individuo, siempre y cuando, sean practicados de forma eficiente.

Tanto la presente investigación cómo la investigación realizada por Choque-Laurrauri y Chirinos-Cáceres (2009) los y las adolescentes no presentaron una diferencia estadísticamente significativa en lo referente al Autoconocimiento, aspecto contrario a lo que dicen algunas investigaciones (Cerezo, 2001; Landázuri, 2007), tal vez porque los y las adolescentes necesitaban ver esta habilidad como un proceso complejo y con diversas etapas por las que hay que atravesar, además de que ésta habilidad requiere más tiempo para su desarrollo (Choque-Laurrauri & Chirinos-Cáceres, 2009).

Bisquerra (2007) menciona que la conciencia emocional es aquella que nos permite identificar nuestras emociones y las emociones de los demás dentro de un contexto determinado. En la investigación hecha por Pacheco (2014), se muestra que en este constructo se encontró una diferencia significativa, debido a un aumento de respuestas esperadas en los participantes, aspecto contrario en esta investigación, ya que no arrojó una respuesta significativa, sin embargo, se observa un ligero incremento en el desarrollo de aquellos elementos que los ayuden a reconocer las emociones propias y las de los demás.

Arancibia y Péres (2007) describen que aquellos adolescentes que presentan deficiencias en el desarrollo de las habilidades sociales carecen de las habilidades y conductas necesarias para llevar una vida efectiva y satisfactoria. En la investigación realizada por Pacheco (2014), se muestra que las habilidades sociales

de los participantes tuvieron un aumento considerable en el desarrollo de dicha habilidad, contrario a lo que se encontró en esta investigación, ya que los participantes mostraron una disminución significativa de estas habilidades, esto debido tal vez a la falta de práctica de esta conducta en situaciones cotidianas en los y las adolescentes.

Bisquerra (2007) menciona que la solución de problemas es aquella capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas personales. Caycedo et al (2005) mencionan que el entrenamiento en Solución de Problemas sociales resulta una estrategia clave para la prevención y la intervención de conductas agresivas. En esta investigación se muestra que esta habilidad no fue desarrollada cómo se esperaba, debido a que cuando se presenta un problema, los y las adolescentes no saben cómo buscar soluciones y por consiguiente, el saber valorar aquellas alternativas pueden ser útiles o se pueden desechar.

Por otra parte, el acoso entre pares (bullying) es un problema que se ha incrementado hoy en día, no solo con la influencia que se da por los medios de comunicación y los problemas de otros países (Guerras, levantamientos, etc.) si no también con la influencia dentro del hogar y la constante búsqueda del poder entre los compañeros de clase. Esto se debe a la naturalización de la violencia, ya que esta responde a la naturalización de la violencia social propia de países y comunidades en guerra, por lo que el bullying es otra forma de expresar el conflicto social (Paredes, Alvares, Lega & Vernon, 2011; citado en Suarez & Osuna, 2015).

En lo referente a la Conducta Agresiva, existe un incremento en conductas agresivas como son golpear, lastimar o amenazar a algún compañero, así como también iniciar o incitar peleas entre los compañeros, hablar mal a espaldas de otro, empezar discusiones o peleas, o bien, golpear a otro cuando la persona se siente molesta o enojada, mismas conductas que se observan en las investigaciones de Olweus (1998), Díaz-Aguado (2005), Ramos (2010), Joffre-Velázquez et al (2011), Mendoza (2012) y Povedano, Estévez, Martínez y Monreal (2012). En el estudio de Mejía-Hernández y Weiss (2011) se menciona que la violencia física es una forma de mostrarles a los demás que se tienen una superioridad hacia la persona a la que

se está violentando, sobre todo, explica que la respuesta a las agresiones físicas y/o verbales ejercidos se manifiestan al tratar de defender su dignidad como persona ya que necesitan desmentir los comentarios falsos que los compañeros mencionan. Por otro lado, diversas investigaciones (Cerezo,2001; Landázuri, 2007) mencionan que los adolescentes que tienden a ser más violentos presentan una autoestima más alta, debido a aquellos que los rodean los perciben como más “populares”.

Además, se muestra que no hubo diferencias significativas en lo referente a la Conducta Prosocial (conductas de altruismo), pero sí se observa que existe una disminución en esta dimensión, debido a la falta de empatía de los y las adolescentes para ayudar a los demás en situaciones problemáticas para esas personas. Por otro lado, los datos obtenidos por Ramos (2010) hacen referencia que en muchas ocasiones los y las adolescentes solo tendrán conductas de ayuda o altruismo a sus amigos o bien, a aquellas personas que alguna vez les hayan prestado su ayuda, pero no están dispuestos a ayudar a todos sus compañeros.

Ramos (2010) menciona que la influencia externa es indagar cómo influyen las conductas de sus pares y de los adultos en las conductas de los adolescentes. En su investigación menciona que el 35% de los alumnos encuestados refieren ser influidos por sus compañeros o adultos para practicar comportamientos agresivos ante determinadas situaciones, mientras que un 45% refiere que solo son influidos en ciertas situaciones de las cuales ellos quieran participar. A pesar de que en esta investigación no se observa una diferencia significativa, muchos de los y las adolescentes se dejan llevar por lo que los demás digan y actúan de acuerdo a dichas acciones, aun en contra de que ellos no quieran participar en determinada situación.

Tello (2005; citado en Castillo & Pacheco, 2008), menciona que hay un factor de riesgo muy alto que sería la naturalización de la violencia, ya que ésta suele convertirse en parte del ambiente de los individuos, por lo que la capacidad de reconocerla disminuye, por lo que es introyectada por los sujetos que la viven como algo natural. Esto se puede observar en esta investigación, ya que los y las

adolescentes muestran una actitud violenta debido a que les preocupa lo que los demás puedan pensar de ellos y manejen alguna etiqueta en las que se les pueda considerar “débil”. Esto también lo menciona Ramos (2010) en su trabajo de investigación: “los alumnos mostraron actitudes violentas ante determinadas situaciones, pues les preocupa mucho el qué dirán sus compañeros, que lo tachen de cobarde y miedoso, para ellos solo existe una manera de arreglar sus diferencias y es por medio de los golpes, pues no conocen otra forma” (pp. 52-53).

En esta investigación, la Agresión Virtual tomó un puesto importante en los adolescentes, debido a que se encontró que tienden a ejercer conductas agresivas (intimidar, amenazar, esparcir rumores) por medio de los medios electrónicos, con aquella ventaja que les proporciona el anonimato (Mendoza, 2012), o bien, ver videos donde se muestren peleas o discusiones entre sus compañeros. En otras investigaciones (Ramos, 2010; Buelga, Cava & Musitu, 2010), se reporta que los y las adolescentes han usado los medios electrónicos para ejercer las conductas de intimidación y amenaza hacia los demás, sin embargo, también se muestra que ellos también han sido víctimas de este problema.

En esta investigación se muestra que existen relaciones significativas entre las dimensiones de cada instrumento, por ejemplo, entre el autoconocimiento y las habilidades sociales, estos resultados son arrojados en la pre aplicación del cuestionario de Educación Emocional. Esto se debe a que mientras un/a adolescente presente un autoconocimiento alto “no se ven impulsadas a ser superiores a los demás; no intentan probar su valor midiéndose según un estándar comparativo. Se alegran de ser quienes son, no de ser mejores que otra persona” (Branden, 1993, pp. 93).

También se muestra una relación positiva entre el autoconocimiento y conciencia emocional e identificación de pensamientos negativos posterior a la intervención, donde se muestra que los y las adolescentes son capaces de ser empáticos con sus compañeros ante una situación de conflicto, además, pueden identificar aquellos comentarios que tiendan a ser negativos, ya que los y las adolescentes

tienden a utilizar estrategias que los ayuden a externalizar su sentir (Sánchez, Ortega & Menesini, 2012).

También se muestra una relación positiva entre la Habilidades Sociales y la Solución de Problemas y Conciencia Emocional. Esto se debe a que las habilidades sociales ayudan a crear relaciones estables con los demás, lo que implica que los y las adolescentes sean capaces de emitir sus necesidades u opiniones a los demás sin llegar a tener un conflicto con los demás. En lo referente a las emociones, estas ayudan a responder efectivamente ante oportunidades y desafíos, por lo que es relevante en la interacción con los pares (Rendón, 2007), por lo que estas habilidades representan un trabajo en conjunto para llegar a un acuerdo con los demás al momento que se presente un conflicto. Al hacer un análisis de la relación entre las dimensiones del instrumento, se rescata la idea de Garaigrodobil y Maganto (2011) quienes mencionan que, en la adolescencia temprana, existe una relación entre la capacidad de resolver conflictos constructivamente y la empatía (conciencia emocional), factor determinante en el proceso en que el individuo desarrolla pautas de pensamiento y comportamiento relacionados con las relaciones interpersonales.

Existe una relación negativa entre Conciencia Emocional de la aplicación Pre y Conciencia Emocional de la aplicación Post en esta investigación. Esto pudo deberse a que los y las adolescentes presentaron mayor inseguridad en el salón de clases, ya que como menciona Mejía-Hernández y Weiss (2011), en muchas ocasiones los y las adolescentes presentan juegos bruscos verbales con aquellos a los que consideran sus amigos, sin embargo, ninguna de las partes sabe cuál es límite de los otros y puede que los comentarios que se hagan se tomen muy personal, lo que puede provocar inseguridad tanto en el salón de clases como inseguridad en su persona.

La Conducta Agresiva muestra una relación positiva entre Actitud hacia la Violencia y la Agresión virtual, ambas forman parte de un círculo de violencia. Los individuos tienden a usar la agresión como medio para defenderse y para evitar generar pensamientos de cobardía hacia sus compañeros (Ramos, 2010; Mejía-Hernández

& Weiss, 2011), mientras que el uso de medios electrónicos para defenderse o provocar a la otra persona, se han convertido en parte importante de la vida de los y las adolescentes (Ramos, 2010; Buelga, Cava & Musitu, 2010).

En las investigaciones realizadas por Veenstra & Linderberg (2005), Mestre, Samper, Tur, Cortés y Nácher (2006), y Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011), se muestra que aquellos adolescentes que presentan un alto nivel de violencia tienen un nivel bajo en Conducta Prosocial, aspecto contrario en esta investigación. Esto pudo deberse a que los y las adolescentes desarrollaron una conducta de ayuda hacia sus compañeros que consideraron más cercanos a ellos, además, aprendieron a regular sus emociones para ayudar a los demás (Mestre, Samper & Frías, 2002; Garaigordobil & Maganto, 2011; Redondo, Rueda & Amado, 2013).

Por otro lado, se observa una relación positiva entre Identificación de Pensamientos Negativos e Influencia externa en la Pre aplicación. Esto se debe a que los y las adolescentes tratan de hacer caso omiso con respecto a aquellos comentarios negativos que hagan sus compañeros hacia su persona, así como también a evitar que sus compañeros los traten de incitar a ejercer una conducta agresiva hacia otros o bien, que hagan algo con lo que ellos no estén cómodos (Ramos, 2010; Mejía-Hernández & Weiss, 2011).

A continuación, se discutirán los resultados por género en Habilidades para la vida y acoso entre pares:

Con respecto a las diferencias entre Violentos y No Violentos por género, se encontró que, en la dimensión de Autoconocimiento, se encontró una diferencia significativa en Hombres y Mujeres, mostrando, además, que hombres y mujeres Violentas muestran un puntaje bajo en esta habilidad. En la investigación realizada por Plata, Riveros y Moreno (2010) muestra que sus participantes tenían un concepto de sí mismo medio, contrario a esta investigación. Martínez (2008; citado en Plata, Riveros & Moreno, 2010) muestra que la autoestima alta se relaciona negativamente con la violencia dentro del entorno educativo. Aspecto contrario al trabajo de Salmivalli (2010) ya que menciona que un niño puede ser rechazado por

su conducta desagradable hacia los demás, pero que ser percibido también como una persona popular, esto de acuerdo con el impacto que tenga en el grupo.

Mientras que, en la dimensión de Identificación de Pensamientos Negativos, sólo se observa una diferencia significativa en el grupo de los Hombres. Sin embargo, se muestra que, tanto hombres como mujeres no violentas presentan un puntaje alto en esta dimensión, debido a que presentan pensamientos de vergüenza y de tristeza. Por el contrario, en el estudio de Gómez-Marquet (2007), se observa que son las mujeres las que tienen más pensamientos negativos que los hombres, ya que tienden a manifestar desinterés y tristeza.

En la dimensión de Habilidades Sociales se observa una diferencia significativa en los hombres. Además, se muestra que los hombres y las mujeres violentas, puntúan muy bajo a comparación con los hombres y las mujeres no violentas. Sánchez, Ortega y Menesini (2012) mencionan que aquellos adolescentes que son considerados agresores tienen dificultades para reconocer las emociones de los demás, sobre todo cuando se encuentran situados en una experiencia personal. Los hombres que tienden a puntuar bajo en las habilidades sociales, suponen que presentan conductas violentas, impositivas, visualizándose como tendencias impulsivas (Lacunza, 2015). Peregrín y Garces de los Fayos (2008; citado en Lacunza, 2015) afirman que un bajo control puede llevar a responder impulsivamente y, por ende, a actitudes agresivas ante un determinado conflicto.

Por otro lado, la dimensión de Conciencia Emocional arroja que los hombres y las mujeres violentas muestran un aumento en conductas de nerviosismo o miedo a presentarse frente a un grupo. En un estudio de Garaigordobil y Oñederra (2010), son las mujeres las que presentan menos tendencia al miedo o nerviosismo frente a un grupo, aspecto contrario al estudio de Gómez-Marquet (2007) que encontró que son los hombres los que poseen mayor confianza de enfrentarse a hablar ante un grupo.

Los resultados de esta investigación arrojan que los hombres mantienen conductas violentas (amenazas hacia sus compañeros, golpes o insultos, comentarios

negativos e incitar discusiones y/o peleas), como los que menciona Díaz-Aguado (2005), García, Pérez y Nebot (2010) y Joffre-Velázquez et al (2011). También, Ploeg, Steglich, Salmivalli y Veenstra (2015) mencionan que los chicos tienden a interactuar en grupos donde la competencia y el número de “oponentes” juegan un rol importante. Por otro lado, las mujeres no presentan mayormente una conducta violenta, más bien, se enfocan más en aislar a la persona en cuestión del grupo (Pérez, Astudillo, Varela, & Lecannelier, 2013; Plata, Riveros & Moreno, 2010; Björkqvist & Niemela, 1992, citado en Mejía-Hernández & Weiss, 2011). Sin embargo, como menciona Mejía-Hernández y Weiss (2011) y Joffre-Velázquez et al (2011) no se descarta el que las mujeres puedan estar involucradas en una pelea con alguna compañera. Esta conducta se observó (en el instrumento de violencia) antes y después del taller, donde al inicio del mismo se observó que Hombres y Mujeres Violentas presentaron un puntaje mucho más alto de conductas agresivas que los Hombres y las Mujeres no Violentas; al final del taller, se observa que solo los Hombres mantienen una diferencia significativa. En ambos casos, las mujeres y los hombres violentos siguieron puntuando alto.

En lo referente a la Conducta Prosocial, los resultados arrojan que son los hombres los que presentan conductas de ayuda hacia sus compañeros, aspecto que contrasta con los estudios realizados por Escrivá, Samper y Frías (2002) y De la Caba (2013), ya que mencionan que las mujeres son las que más ejercen este comportamiento hacia sus compañeros /as. Esto se debe a que las mujeres son las que han desarrollado más la empatía, por lo que esto les ayuda a tratar de entender a los otros y así ofrecerse a ayudar, mientras que los hombres, al tener un desarrollo más tardío, tienden a presentar menos empatía y, por consiguiente, más agresividad y menos conductas altruistas.

En lo referente a Influencia Externa se observa que solo las mujeres obtuvieron una diferencia significativa, por lo que son ellas las que se dejan llevar por los comentarios o las acciones que los demás las incitan a realizar. En las investigaciones de Ortega, (2010) y Mejía-Hernández y Weiss (2011) han mencionado que son las mujeres las que ejercen comentarios ofensivos hacia los demás, ya que es el mismo grupo

escolar quienes ejercen presión sobre las adolescentes, con el fin de iniciar un conflicto o pelea que vaya más allá de la agresión verbal.

En lo referente a la Actitud hacia la Violencia, se muestra que son las mujeres las que obtienen una diferencia significativa, mientras que los hombres no presentan esta diferencia. Sin embargo, se observa que el puntaje es mayor en Hombres y Mujeres No violentas/os. Esto se debe que la actitud hacia la Violencia gira en torno a las alternativas violentas para responder a situaciones también violentas. En la investigación de Ramos (2010), sus resultados no tienen una evaluación por género, sin embargo, encontró que el 25% de los alumnos participantes no mostraron actitudes violentas ante ciertas situaciones determinadas como: regresar el golpe al compañero que golpeó primero, participar en peleas por propia iniciativa o por temor a lo que los demás piensen. Los participantes de esa investigación muestran que no hay necesidad de pelear, que es mejor solucionar las cosas con los demás con diferentes alternativas, por ejemplo, hablando.

En lo referente a la Agresión Virtual, se muestra que los y las adolescentes la han usado para perjudicar al alguien o han sido perjudicados por alguien más, ya sea por medio de fotos, videos y/o comentarios insultantes, siendo en este caso, el uso más constante por parte de las mujeres y haciendo énfasis en aquellas mujeres que no se consideran violentas. Es tipo de conducta solo muestra una significancia en la aplicación Post, pudo deberse a que los y las adolescentes descubrieron que esta es una forma de agresión hacia los demás. Antes, Del Río et al (2010), había encontrado que las chicas refieren que han sido perjudicadas a través del Internet más que los chicos.

Romero, Pick, De la Parra y Givaudan (2010) muestran que es importante utilizar una metodología participativa, ya que esto ayuda a iniciar un proceso de cambios en lo referente al conocimiento de la violencia y como combatirla, además los contenidos elegidos como son las habilidades para la vida, conocimientos sobre la violencia, entre otros, son relevantes para preparar a la población en la prevención de la violencia. Dado lo anterior, es importante que los y las adolescentes conozcan

como las habilidades para la vida los pueden ayudar a afrontar situaciones cotidianas y conflictos, evitando usar alternativas.

Serrano (2015) menciona que después de un programa de prevención, los y las adolescentes mejoraron aquellos elementos que les permiten identificar pensamientos negativos en su entorno, lo que concuerda con el presente estudio, por lo que es importante seguir trabajando y profundizar en las emociones dentro del taller.

La prevención que se orienta a reducir una problemática social, en este caso, el acoso escolar, se centra en el individuo con el fin de cambiar actitudes, percepciones y conductas, así como también a la reducción de los factores de riesgo, el entrenamiento en habilidades para enfrentar las situaciones de riesgo. Por ello, es importante proporcionar la información correcta y saber que el objetivo de una persona es tener las suficientes habilidades para enfrentarse adecuadamente al mundo circundante y tener una buena adaptación en el mismo (Becoña, 2002).

Morales y Costa (2001) mencionan que los programas preventivos tienen que ser modificado de acuerdo con los nuevos modelos conceptuales que se desarrollen a lo largo de la investigación, además de que necesitan ser adaptados a las características de la población. Es por ello por lo que es importante evaluar las necesidades de cada escuela en la que se aplique un programa de este tipo, para que así se pueda manejar la información adecuada a estas necesidades, además de que se podrá desarrollar con mayor eficacia un programa de prevención.

En algunas investigaciones (Piedra, 2014; Romera, Del Rey & Ortega, 2011; Suárez & Osuna, 2015) mencionan la importancia de la promoción de la salud por medio de un Enfoque de Habilidades para la Vida dentro de un módulo de violencia, ya que mejoraría la calidad de vida de los participantes y esto desarrollaría aquellos elementos y destrezas para aumentar las habilidades. Además, ayudaría a los y las adolescentes a detectar aquellas situaciones violentas y a su vez, saber enfrentarlas y resolverlas adecuadamente.

7 CONCLUSIÓN.

El enfoque de habilidades para la vida hacia la prevención del acoso entre pares se tiene que dirigir hacia un proceso en el cual los y las adolescentes desarrollen elementos que los ayuden a enfrentar esta problemática, desarrollando capacidades, habilidades y destrezas para un crecimiento y conocimiento personal.

Los resultados estadísticos obtenidos en esta investigación llevan a rechazar la primera hipótesis planteada en este trabajo, la cual señala que las y los adolescentes desarrollaron las habilidades para la vida, lo que esto implica que el taller necesita ser modificado para profundizar más en las habilidades con el fin de que las y los adolescentes las conozcan, las entiendan y las puedan llevar a cabo por medio de la práctica en su vida cotidiana.

Existen diversos factores involucrados en los resultados: En primer lugar, los facilitadores necesitan estar familiarizados con los temas, no sólo con la agresión entre pares, sino también con las habilidades, con el fin de que cada uno supiera de lo que estaba hablando delante de los y las adolescentes.

Otro de los factores que influyó en este taller es el poco énfasis que se le da al tópico del acoso entre pares, debido a la naturalización de la violencia, lo que hace verla como algo normal y cotidiano. Esto afectó impartir el tema, por lo que es importante hacer ver a los participantes que estén involucrados en el programa (facilitadores y alumnos) que este tipo de violencia debe tomarse como un problema que necesita ser tratado adecuadamente.

Otro factor que cabe resaltar es la elaboración del cronograma de actividades que se dirigían a la violencia. No había como tal, una sesión donde se dirigiera la atención de las y los adolescentes a que entendieran la problemática que vive el país con respecto a la agresión y mucho menos existía una sesión que hablara con profundidad de en qué consiste el bullying, quienes interactúan en este problema, a

quién pueden acudir en caso de estar dentro del problema, o en caso de haber presenciado una conducta similar.

Con respecto a las Habilidades para la Vida, sí se llevaron a cabo técnicas de moldeamiento y modelamiento en las capacitaciones, sin embargo, los ejemplos dados por los facilitadores no eran referentes a la vida cotidiana de los y las adolescentes, lo que provocaba que, en algunas ocasiones, la atención no estuviera por completo hacia las dinámicas y/o explicaciones. Este factor provocó que las dudas no se resolvieran para mejorar el desarrollo de las habilidades.

Además, es importante entender que no todos los adolescentes manejan un vocabulario donde existen tecnicismos del área en el que estamos inmersos. Esto pudo haber provocado que los y las adolescentes “perdieran el hilo” de las explicaciones, por lo que es importante que siempre estemos informados acerca de las problemáticas que ellos enfrentan hoy en día.

En la segunda hipótesis se menciona sí existe una relación entre las habilidades para la vida y la agresión entre pares. Esto se debe a que los y las adolescentes que desarrollan las habilidades para la vida desarrollan los elementos que permiten en muchas ocasiones, enfrentar los componentes del bullying que se presenten en una situación determinada. Es por ello, la importancia de seguir implementando programas que ayuden a adquirir y mejorar sus habilidades.

Otro aspecto importante es que no todos los adolescentes adquieren los conocimientos de la misma forma y al mismo tiempo. Por lo que es importante lo que menciona Olalde (2016), la importancia de iniciar las sesiones con una recapitulación dada por alguno de los adolescentes, con el fin de resolver dudas, o dar ejemplos que clarifiquen la situación, e igual manera, cerrar la sesión con algunas participaciones de ellos, buscando que ellos sigan participando y se pueda generar una retroalimentación bidireccional

En cuestión al desarrollo de las habilidades para la vida, muchas investigaciones (Suárez & Osuna, 2015; Piedra, 2014; Plata, Riveros & Moreno, 2010) reportan la

importancia de desarrollar dos habilidades esenciales en los programas preventivos del acoso: Autoestima y Empatía. Estas habilidades ayudarían a mejorar el propio concepto y estima que tienen cada de uno de los y las adolescentes, así como también, tratar de entender que es lo que siente la otra persona cuando enfrenta una situación negativa y que emociones le provoca el enfrentar dicha situación. Sin embargo, es importante que no sólo estas dos habilidades se implementen en los programas de prevención de agresión entre pares, sino también las siguientes: Negociación: esta habilidad les ayudará tratar de resolver algún conflicto familiar o social por medio de acuerdos con las partes afectadas, y con ello, llegar a una alternativa de solución adecuada. Regulación Emocional: esta habilidad les servirá a los y las adolescentes controlar sus emociones y acciones que tengan un aspecto impulsivo, así evitarán que los problemas se agraven con insultos, agresiones físicas, entre otros. Solución de problemas: a pesar de que esta habilidad se impartió dentro de las sesiones, es importante seguir implementándola para que los individuos desarrollen los elementos que necesitan para enfrentarse a cualquier tipo de problema en su vida. Asertividad (Comunicación efectiva): esta habilidad también estuvo dentro de las sesiones, sin embargo, no se hizo un énfasis en la estructura de esta habilidad, por lo que es importante definirla dentro de las sesiones y así generar actividades en la que los y las adolescentes los puedan utilizar para tener una comunicación mejor y armoniosa con las personas que los rodean.

Morales y Costa (2001) es la importancia de que se lleve a cabo un seguimiento de los participantes que hayan sido sometidos al programa de intervención, incluso seguir su evolución en las primeras etapas de la adultez. Por lo que, haciendo referencia a los resultados obtenidos en esta investigación permiten aceptar la tercera hipótesis, la cual señala que los componentes de una prevención universal son diferentes a los componentes de una aplicación Selectiva, debido a que, se pueden observar las necesidades de los y las adolescentes y observar los elementos faltantes para combatir, en este caso, el acoso entre pares. También, se podrá contar con una intervención mucho más personalizada a aquellos estudiantes que haya mantenido este puntaje alto en agresión y al puntaje bajo en habilidades para la vida.

Otro aspecto importante que se debe tomar en cuenta en este tipo de intervención es incluir a los padres de familia, a la comunidad administrativa de la escuela y a los profesores, por lo que es indispensable informar a los padres la situación por la que esté pasando el o la adolescente y encontrar alternativas de solución en conjunto, debido a que el problema se presenta dentro de la institución. Es fundamental implementar (a la par del programa de prevención selectiva) programas para padres y maestros que permitan informar y sensibilizar a esta población acerca de la problemática que se vive dentro de las instalaciones y como poder prevenirla desde casa, así como también, enfrentarla y detenerla dentro de la escuela.

Otro aspecto importante para mejorar un programa de prevención del acoso entre pares es introduciendo un módulo de género, ya que, en muchas ocasiones, dentro del aula, se presentaban situaciones del tipo discriminatorio por ser hombre o por ser mujer, ya que los mismos compañeros impedían la expresión de sus ideas y/o comportamientos por pertenecer a algún género. Actualmente, la diversidad sexual ha tenido un auge importante en la sociedad, sin embargo, aún existen tabúes que retrasan el desarrollo de la identidad de los y las adolescentes. Además, este tipo de módulos nos ayudarían a entender el comportamiento de la agresión por parte de los hombres (física, verbal) y el de las mujeres (relacional) dentro de un entorno escolar y por medio de redes sociales.

En lo referente al personal encargado de impartir este programa, es fundamental que se lleve a cabo una capacitación mucho más especializada, ya que esto ayudará al manejo de las problemáticas que se puedan presentar dentro del salón donde se imparta el taller. Es importante que en dicha capacitación se imparta con técnicas de sensibilización de la agresión y la violencia. Esto permitirá a los facilitadores resolver dudas y problemáticas que existan dentro del salón, así como también, guiar a los adolescentes hacia alternativas posibles de solución.

Es importante mencionar que los facilitadores son psicólogos en formación, siguen con su crecimiento académico y este programa les ayuda a conocer y fortalecer sus habilidades en un ámbito más profesional. Por lo que es importante, tomar en cuenta

las necesidades de los facilitadores, con el fin de guiarlos hacia una evolución personal y profesional.

Como se mencionó con anterioridad, es importante que los facilitadores se introduzcan más en un medio adolescente, además de identificar qué es lo que les preocupa acerca de su entorno, qué problemas han enfrentado dentro y fuera de la escuela, como influyen las redes sociales en su vida y qué significado le dan a cada una de ellas, así como las relaciones que viven en el entorno familiar y las relaciones que interpersonales (como son noviazgo y amistades).

PROPUESTA DE PROGRAMA DE PREVENCIÓN SELECTIVA EN ADOLESCENTES CON EL ENFOQUE DE HABILIDADES PARA LA VIDA PARA PREVENIR EL ACOSO ENTRE PARES (ANEXO 5).

La siguiente propuesta de taller se elaboró de acuerdo con los resultados obtenidos de esta investigación, incluyendo también las observaciones proporcionadas por los facilitadores participantes que participaron en esa aplicación y por los mismos adolescentes. En el anexo 5 se observa la propuesta del taller de prevención selectiva desarrollada en 10 sesiones con duración de 2 horas cada una. Además, se describen cada una de las actividades a realizar, la duración de las mismas, los objetivos y los materiales.

Cómo primer punto, es importante destacar la necesidad de escuchar a los adolescentes, esto nos ayudará a entender como ellos ven la problemática establecida, que en este caso el acoso entre pares (Bullying). Es importante que en este taller prevalezca la participación de los y las adolescentes durante todas las sesiones; que ellos expliquen con sus propias palabras que entienden de cada tópico de la sesión que se esté impartiendo; que compartan con sus compañeros alguna situación que se haya vivido de forma directa ó indirecta, siempre y cuando, ellos se sientan seguros y en confianza para hacerlo. Es por ello, qué es importante tomar en cuenta las preguntas que se hacen al final de cada sesión, ya que en caso

de que los y las adolescentes no quieran participar de manera verbal, lo podrán hacer por escrito y de forma anónima, con el fin de obtener las experiencias cotidianas de cada uno de ellos y poderlas trabajar con ellos sin que exista un sentimiento de ser juzgado por los demás. Aunado a esto, es importante seguir trabajando los acuerdos de convivencia realizados por el grupo y el facilitador en conjunto, con el fin de que todos estén de acuerdo con lo que se establezca para evitar faltas de respeto hacia los demás o hacia los comentarios que cada uno comparta.

Trabajar con Violencia y acoso las primeras tres sesiones, es importante porque nos ayudará a entender como los y las adolescentes han vivido este problema, ya sea dentro y fuera de la escuela y cómo reaccionan ante situaciones cotidianas y las que no se presenten tan a menudo en su contexto. Estas sesiones nos ayudarán a tener una idea de cómo los adolescentes ven la violencia y el bullying, es decir, para algunos de ellos, ejercer una conducta como levantarle la voz a alguien no es algo agresivo cómo lo sería para otros, o bien, una agresión física cómo puede ser un “zape” o una nalgada, para muchos puede ser visto como un juego, pero para otros, puede ser visto como una falta de respeto. Por lo que estas sesiones, nos ayudarán a que los adolescentes tomen conciencia de cuáles son los cuatro tipos de violencia (física, verbal, psicológica y virtual) y cómo poder evitarlas. Además, es importante mostrarles que la violencia no sólo existe dentro de la escuela y en sus alrededores, sino que, además, en otros lugares y con otras personas puede presentarse esta problemática: en el hogar, con la pareja e incluso con los amigos, en la colonia o el barrio donde viven y, actualmente (y muy a menudo), por redes sociales, teléfonos inteligentes y/o computadoras o tabletas electrónicas. Por último, el observar el acoso por género, nos ayudarán a entender un poco más cómo se generan, quienes son más propensos a recibirlo o a ejercerlo y así, generar alternativas para evitar que se siga fomentando cualquier ésta, pero también, a entender y evitar la conducta violenta de género.

Dicho lo anterior, la importancia de elaborar este taller con el enfoque de Habilidades para la Vida nos va a permitir mostrarles a los y las adolescentes como

el desarrollo de destrezas y herramientas dentro de su vida cotidiana, les permitirá buscar distintas alternativas y soluciones para resolver un problema; además, les mostrará como hablar con sus compañeros y/o familiares de forma asertiva y buscando acuerdos con ellos para que puedan generar un ambiente de armonía. Cada una de las habilidades mencionadas en esta propuesta, fue seleccionada por medio de los comentarios y observaciones de los facilitadores (incluyendo mis observaciones). Se consideró que las habilidades: Conciencia y regulación emocional, asertividad, autoestima, solución de problemas y negociación, conducta prosocial y empatía formarían parte del programa para trabajar con el tema de violencia, ya que se buscaría que los y las adolescentes entendieran los sentimientos y pensamientos de los demás; buscar alternativas que les ayuden a entender y enfrentar un problema, sin dejar que una emoción negativa los impulsara a ejercer conductas agresivas verbales o físicas. De igual manera, enseñarles a los y las adolescentes que decir lo que sienten o lo que piensan, les puede ayudar a que los que lo rodean, entiendan mejor sus sentimientos y sus ideas para tomar mejor sus decisiones, para que así, ambas partes, aprendan a escucharse mutuamente.

8 REFERENCIAS.

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2001). *Diseño y Evaluación de Programas de Educación Emocional*. Barcelona: CISS Praxis.
- Aparna, N. & Raakhe, A.S. (2011). Life Skill education for Adolescents: Its Relevamce and Importance. *GESJ: Education, Science and Psychology*, 2(19), 3-7.
- Arancibia, G. y Péres, X. (2007). Programa de autoeficacia en habilidades sociales para adolescentes. *AJAYU*, 5 (2), 133-155.
- Arbex, C. (2016). *Guía Metodológica para la Implementación de una Intervención Preventiva Selectiva e Indicada*. España: ADI: Servicios Editoriales. Recuperado de: <http://www.cendocbogani.org/Archivos/Bibliografias/E-2%201098%20GuiametodologicaADES.pdf>
- Balbi, E., Boggiani, E., Dolci, M. y Rinaldi, G. (2012). *Adolescentes Violentos. Con los otros, con ellos mismos*. Barcelona: Herder Editoriales.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. United States of America, Pretince-Hall International.
- Barra, E. (1998). *Psicología Social*. Universidad de Concepción, Chile. Recuperado el 15 de Septiembre de 2017 en: http://www.sibudec.cl/ebook/UDEC_Psicologia_Social.pdf
- Branden, N. (1993). *El poder de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Becoña, E. (2002). *Bases Científicas de la prevención de las drogodependencias*. Madrid: Ministerio del Interior.
- Bernard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and Community*. Western Regional Center. Recuperado el 20 de Mayo de 2017 en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED335781.pdf>

- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22 (4), 784-789.
- Cajigas, N., Khan, E., Luzardo, M., Najson, S. y Zamalvide, G. (2004). Escala de Agresión entre Pares y principales resultados. *Acción Psicológica*. 3(3), 173-186.
- Cajigas, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, S., Ugo, C. y Zamalvide, G. (2006). Agresión entre pares (Bullying) en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Rev. Med. Urug.* 22(2). 143-151.
- Castillo, C. y Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la Ciudad de Mérida, Yucatán. *RMIE*.13 (38), 825-842.
- Caycedo, C., Gutiérrez C., Ascencio, V. y Delgado A. (2005). Regulación Emocional y Entrenamiento en Solución de Problemas Sociales como Herramienta de prevención para niños de 5 y 6 años. *Suma Psicológica*. 12 (2), 157-173.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica de bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17 (1), 37-43.
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M., Torruella, M. y Valderrama, M. (2008). Agresión y Violencia en la Escuela como Factor de Riesgo en el Aprendizaje Escolar. *Ciencia y Enfermería*. 14(2), 21-30.
- Choque-Larrauri, R. y Chirino-Cáceres, J. (2009). Eficacia del Programa Habilidades Para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica de Perú. *Revista de Salud Pública*. 11(2). 169-181.
- Cuevas, M.C. y Marmolejo, M.A. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: Caracterización y razones de su rol. *Psicología desde el Caribe*. 31(1). 103-132.

- Cuevas, M.C. y Marmolejo, M.A. (2015). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*. Advance online Publication. Doi: 10.11144/Javierranacali.PPSI14-1.orda.
- De la Caba, M.A. (2013). La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de Primaria y del primero de Secundaria. *Revista de Educación*. Recuperado el 14 de febrero de 2016, de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/362_160.pdf
- Del Río, J., Sábada, Ch. y Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*. 88, 115-129.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperado el 20 de Mayo de 2017 en: http://www.injuve.es/sites/default/files/147-216-VOLUMEN2_04.pdf
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*. 17 (4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*. 37, 17-47.
- Eslea, M. y Rees, J. (2001). At What Age are children more likely to be bullied at School? *Aggressive Behavior*, 27 (6), 419-429.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos. El Clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones Madrid.
- Figuroa, C. (2014). *Habilidades para la Vida: Evaluación de un Programa Piloto de Prevención de Agresión entre Pares Escolares y Conducta Sexual de Riesgo en Educación Secundaria*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Flores, G., Díaz-Loving, R. y Rivera, A. (2004). Validación psicométrica del inventario de negociación del conflicto en parejas de una subcultura tradicional. *RIDEP*, 17 (1).
- Fuentes, R. (s/a). "México: Primer lugar mundial en bullying: OCDE". Campeche Comunica. Recuperado el 02 de Noviembre de 2016, de <http://www.comunicacampeche.com.mx/Php/evidencias.php?id=140901>
- Gaeta, L. y Galvanovskis, A. (2009) Asertividad: Un Análisis Teórico-Empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 403-425.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Garaigordobil, M. y Maganto, M. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 43(2), 255-266.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). La Violencia entre Iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). "Inteligencia Emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*. Vol. 3, Núm. 2, pp. 243-256. Doi: 10.1989/ejep.v3i2.63
- García, X., Pérez, A. y Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (Bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gac Sanit*. 24 (2),103-108.
- Gardner, H. (2001). Estructuras de la Mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.
- Givaudan, M. y Pick, S. (2006). "Yo quiero, yo puedo": Estrategias para el desarrollo de habilidades y competencias en el sistema escolar. *Sau Paulo*. 23 (2), 203-221.

- Goldberg-Lillehoj, C., Spoth, R. y Trudeau, L. (2005). Assertiveness among Young rural adolescents: Relationship to alcohol use. *Journal of child & Adolescents substance Abuse*, 14(3), 39-68.
- Gómez-Marquet, Y. (2007). Cognición, emoción y sintomatología depresiva en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 39 (3), 435-447.
- Gutiérrez, M., Pacheco, F., Figueroa, C., Serrano, Y., Olalde, P. y Mota, M. (2013). *Cuadernillo de inducción, Taller de Habilidades para la vida en escuelas secundarias en el Distrito Federal*. México, D.F. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (no publicado).
- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficiencia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*. 23 (1), 13-19.
- Hernández, S., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Jessor, R. (1991). Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action. *Journal of Adolescent Health*. 12:597-605.
- Joffre-Velázquez, V., García-Maldonado, G., Saldívar-González, A., Martínez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martínez, S. y Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Bol. Med. Hosp. Infantil Mex.*; 68(3): 193-202.
- Lacunza, A. (2015). Las Habilidades Sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la Psicología Positiva. *Revista Pequeño*. 2(1), 1-20.
- Landázuri, V. (2007). Asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de adolescentes de un Colegio particular mixto de Lima. *Rev. Psicol. Herediana*. 2(2), 71.

- Landín, E. (2011). Diagnóstico. "Fenómeno del hostigamiento escolar (bullying) en niñas y niños de primaria y secundaria en Aguascalientes". Aguascalientes, México.
- López, S. y García, C. (2005). La prevención de dificultades del lenguaje oral en el marco escolar. Evaluación e intervención temprana. *Pensamiento psicológico*. 1(5), 73-83.
- Macedo, B. (2006). Habilidades para la vida: Contribución desde la educación científica de la década de la educación para el desarrollo sostenible. Congreso internaciones de didácticas de las ciencias. La Habana, Cuba.
- Mangrulkar, L., Whitman, C.V., y Posner, M. (2001). Enfoque de Habilidades para la Vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Mantilla, L. (2001). Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales.
- Marchiari, H. (2017). Los procesos de victimización. Avances en la asistencia a víctimas. Recuperado el 20 de septiembre de 2017 en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2506/10.pdf>
- Mejía-Hernández, J. y Weiss, E. (2011). La Violencia entre chicas de secundaria. *RMIE*. 16 (49), 545-570. ISSN:14056666.
- Mendoza, B. (2012). Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar. México: Editorial Pax México.
- Mendoza, E. (2012). Acoso cibernético o cyberbullying: Acoso con la tecnología electrónica. *Pediatría de México*. 14 (3),133-146.
- Mestre, M., Samper, P. y Frías, M.D. (2002). Procesos Cognitivos y Emocionales predictores de la Conducta Prosocial y agresiva: La Empatía como factor modulador. *Psicothema*. 14 (2), 227-232.

- Mestre, M., Samper, P. y Frías, M.D. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), p. 255-260.
- Mestre, V., Samper, P., Cortés, M. y Nácher, M. (2006). Conducta Prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*. 23 (2), 203-215.
- Milenio (2014). Recuperado el 15 de Noviembre de 2015 en: http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html
- Montealegre, R. (2007). La solución de Problemas cognitivos. Una Reflexión cognitiva sociocultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 25 (2), 20-39.
- Montoya, I. y Muñoz, I. (2009). Habilidades para la vida. *Revista de Formación del Professorat*. (4), 1-5.
- Morales, J. y Costa, M. (2001) La prevención de la violencia en la infancia y la adolescencia. Una aproximación conceptual integral. *Intervención Psicosocial*. 10 (2), 221-239.
- Muñoz, J. (2016). Factores de riesgo en el acoso escolar y el ciberacoso: implicaciones educativas y respuesta penal en el ordenamiento jurídico español. *Revista Criminalidad* 58 (3): 71-86.
- Nieves, Y. (2013). Entre Dos Tierras: Metodología y Desarrollo de Programas de Prevención Selectiva con Menores. España. Fundación Atenea.
- Nolasco, A. (2012). La Empatía y su Relación con el Acoso Escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 11 (22), 35-54.
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenazas entre escolares. Madrid: Ediciones Morata.

Organización Panamericana de la Salud (2001). "Por una juventud sin tabaco. Adquisición de habilidades para una vida saludable", Washington. Publicación Científica y Técnica 579.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (1993). Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Programme on Mental Health. Ginebra. Recuperado el 17 de Noviembre de 2016 en http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/63552/1/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2002). Informe Mundial Sobre Violencia y la Salud. Recuperado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf Recuperado 20/10/2015.

Orjuela, L., Cabrera, B., Calmaestra, J., Mora-Merchán, J. y Ortega-Ruíz, R. (2013). Acoso escolar y Ciberacoso. Propuestas para la Acción. Informe. Save The Children: Madrid.

Ortega, R. (2010). Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar. Madrid: Alianza Editorial.

Pacheco, F. (2014) Programa de Intervención: Habilidades para la Vida para la Prevención y Disminución del Consumo de Alcohol y Marihuana en Estudiantes de Primero de Secundaria. (Tesis de Especialización). Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Papalia, D., Olds, S. y Feldman, R. (2012). Desarrollo Humano. México, D.F.: Mc Graw Hill.

Paz, M. y Carrasco, M.A. (2006). Intervención psicológica en agresión: Técnicas, programas y prevención. *Acción Psicológica*. 4 (2), 83-105.

- Pérez, C., Astudillo, J., Varela J. y Lecannelier, F. (2013). Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del bullying en Santiago de Chile. *Psicología escolar e Educativa*. 17 (1), 163-172.
- Pérez, M. y Alvarado, C. (2015). Los estilos parentales: su relación en la negociación y el conflicto entre padres y adolescentes. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1972-1983.
- Piedra, P. (2014). Módulo práctico de Habilidades para la Vida aplicadas al tema de Violencia en un grupo de mujeres del programa socioeducativo de la fundación Rahab. *Revista Humanitas*. 11 (11), 61-76.
- Pinto, E. (s/a). ¿Saber negociar con tu hijo adolescente? Negociación sí, chantaje no. Recuperado el 01 de Septiembre de 2017 en: <http://psicopediahoy.s3.amazonaws.com/NegociarConTuHijoAdolescente.pdf>
- Plata, C., Riveros, M y Moreno, J. (2010). Autoestima y Empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un Colegio del Municipio de Chía. *PSYCHOLIGIA: Avances de la Disciplina*. 4 (2), 99-112.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M.C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*. 27 (2), 169-182.
- Ramírez, M. (2014). Impacto de un Programa de Prevención sobre la autoestima y regulación emocional en adolescentes. (Tesis de Especialización). Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ramos, L. (2010). La Agresividad de los Adolescentes de Educación Secundaria (Tesis para obtener el grado de Maestría). Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, México.
- Redondo, J., Rueda, S. y Amado, C. (2013). Conducta Prosocial: Una alternativa a las Conductas Agresivas. *Revista INVESTIGIUM IRE: Ciencias Sociales y Humanos*. 4(1), 234-247.

- Rendón, M. (2007). Regulación Emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. 3 (2), 349-363.
- Rodríguez, A y Mejía, Y. (2012). Bullying: Un fenómeno por transformar. *DUAZARY*. 9 (1), 98-104.
- Romero, A., Pick, S., De la Parra, A. y Givaudan, M. (2010). Evaluación del Impacto de un Programa de Prevención de Violencia en Adolescentes. *Revista Interamericana de Psicología*. 44 (2), 203-212.
- Rozenblum de Horowitz, S. (2008). Mediación en la escuela: resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Salmivalli, C. (1999). Participant Role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journals of Adolescence*, 22, 453-459. DOI:10.1006/jado.1999.0239.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A Review. *Agression and Violent Behavior*. 15, 112-120.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 13 (1), 1-27.
- Serrano, Y. (2015). Evaluación de un Taller de Habilidades para la Vida para prevenir el Consumo de Drogas en Estudiantes de Primer Año de Secundaria. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Sezov, D.D. (2002). The contribution of empathy to harmony in interpersonal relationships. *Dissertation abstracts: The Science and Engineering*, 63 (6-B), 30-46.
- Sierra, C. (2010). Violencia Escolar: Perfiles psicológicos de agresores y víctimas. *Poliantea*.

- Smith, R., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. y Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*. 74, 565-581.
- Solís, M. (2015). Promoción de autocuidado a partir del modelo de Habilidades para la Vida en Adolescentes. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Suarez, A. y Osuna, L. (2015) Prevalencia del bullying relacional en agresores, agredidos y observadores en adolescentes escolarizados del municipio de Melgar- Tolima. *Cultura educación y Sociedad* 6(1), 109-126.
- Valadez, I., Barragán, L., González, N., Fausto, J. y Montes, R. (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona Metropolitana de Guadalajara*. México: Mar Eva.
- Van der Ploeg, R., Steglich, C., Salmivalli, C., Veenstra R. (2015). The Intesity of Victimization: Associations with Children's Psychosocial Well-Being and Social Standing in the Classroom. *PLoS ONE* 10 (10): e0141490, doi: 10.1371/journal.pone.0141490.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A., De Winter, A., Ormel, J. y Verhulst, F. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparason of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Development Psychology*. 41 (4), 672-682. DOI: 10.1037/0012-1649.41.4.672
- World Health Organization. (2009). Violence Prevention: The Evidence. Preventing violence by developing life skills in children and Adolescents. Citado en: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/life_skills.pdf
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2011). Estereotipos e identidad de género en las conductas de acoso escolar. *INFAD Revista de Psicología*. 2 (1), 187-196.

ANEXOS

1. Cuestionario de Educación Emocional.
2. Escala de Agresión entre Pares.
3. Consentimiento informado tutor/alumno.
4. Programa Analógico.
5. Manual del Taller.
6. Materiales.

1. CUESTIONARIO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL.

CUESTIONARIO EDUCACIÓN EMOCIONAL

NOMBRE: _____ EDAD: _____
 SEXO: (H) (M) GRADO Y GRUPO: _____ FECHA: _____

INSTRUCCIONES: Responde con sinceridad a las siguientes preguntas, para ello piensas en ti antes de responder. Contesta colocando una **X** en la casilla que consideres más adecuada. Todas tus respuestas son confidenciales. Si tienes alguna duda levanta la mano y un facilitador se acercará.

REACTIVO	+/-	NUNCA	ALGUNAS VECES	CON FRECUENCIA	SIEMPRE
1. Me vienen ideas a la cabeza que no me dejan dormir en la noche.	-	0	1	2	3
2. Soy cariñoso con los demás.	+	0	1	2	3
3. Me siento bien conmigo mismo.	+	0	1	2	3
4. Cuando tengo un problema valoro todas las posibles soluciones para poder escoger la mejor.	+	0	1	2	3
5. Pienso que mi salud es buena.	+	0	1	2	3
6. Cuando cometo un error me siento tan mal que deseo que me trague la tierra.	-	0	1	2	3
7. Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar delante de toda la clase.	-	0	1	2	3
8. Cuando tengo algún problema, le pido ayuda a mis padres.	+	0	1	2	3
9. Cuando tengo un problema, procuro tener claro ¿Qué es lo que pasa?	+	0	1	2	3
10. Cuando veo que he molestado a alguien procuro pedirle disculpas.	+	0	1	2	3
11. Me gusta tal y como soy físicamente.	+	0	1	2	3
12. Antes de tomar una decisión pienso en sus ventajas e inconvenientes.	+	0	1	2	3
13. Me siento triste sin ningún motivo.	-	0	1	2	3
14. Estoy satisfecho de las relaciones que tengo con mis familiares.	+	0	1	2	3
15. A mi familia le gusta como soy.	+	0	1	2	3
16. Pienso seriamente que no vale la pena vivir.	-	0	1	2	3
17. Soy una persona amable.	+	0	1	2	3
18. Cuando tengo un problema pienso en diversas soluciones para resolverlo.	+	0	1	2	3
19. Tengo miedo a equivocarme cuando hago cualquier cosa.	-	0	1	2	3
20. Estoy satisfecho con lo que hago.	+	0	1	2	3
21. Me siento unas veces alegre y otras tristes sin saber por qué	-	0	1	2	3
22. Me desanimo mucho cuando algo me sale mal.	-	0	1	2	3
23. Me siento harto de todo.	-	0	1	2	3
24. En el caso de que no haya podido resolver un problema a la primera, busco otras soluciones para conseguirlo.	+	0	1	2	3
25. Tengo en cuenta los sentimientos de los demás.	+	0	1	2	3
26. Me siento satisfecho de las cosas que hago.	+	0	1	2	3
27. Pienso que la vida es triste.	-	0	1	2	3
28. Doy las gracias a aquellos que han sido amables conmigo.	+	0	1	2	3
29. Hablar con los demás me resulta bastante complicado, hablo poco y encima me da pena.	-	0	1	2	3
30. Si alguien que no conozco se intenta colar, le digo educadamente que espere su turno.	+	0	1	2	3
31. Me pongo nervioso fácilmente.	-	0	1	2	3
32. Procuro felicitar a los demás cuando hacen algo bien.	+	0	1	2	3
33. Me siento cansado y desanimado sin ningún motivo.	-	0	1	2	3
34. Procuro realizar las actividades de clase lo mejor que puedo.	+	0	1	2	3
35. Me siento una persona feliz.	+	0	1	2	3

2. ESCALA DE AGRESIÓN ENTRE PARES.

ESCALA DE AGRESIÓN ENTRE PARES PARA ADOLESCENTES.

NOMBRE: _____ EDAD: _____
 SEXO: (H) (M) GRADO Y GRUPO: _____ FECHA: _____

INSTRUCCIONES: Responde con sinceridad a las siguientes preguntas, para ello piensas en ti antes de responder. Contesta colocando una **X** en la casilla que consideres más adecuada. Todas tus respuestas son confidenciales. Si tienes alguna duda levanta la mano y un facilitador se acercará.

REACTIVO	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	CON FRECUENCIA	SIEMPRE
1. Mis compañeros dañaron o destruyeron cosas que no les pertenecían.	0	1	2	3	4
2. Mis compañeros participaron en actividades de pandillas.	0	1	2	3	4
3. Mis compañeros golpearon o amenazaron con golpear a algún otro compañero.	0	1	2	3	4
4. Mis compañeros usaron drogas o tomaron bebidas alcohólicas.	0	1	2	3	4
5. Mis compañeros le han hecho bromas o "tomado el pelo" a otros o a mí.	0	1	2	3	4
6. Mis compañeros echaron o aislaron a otros compañeros del grupo o a mí.	0	1	2	3	4
7. Si huyo de una pelea, soy cobarde.	0	1	2	3	4
8. Golpear a alguien que me golpeó primero, está bien.	0	1	2	3	4
9. Si un compañero me molesta, la única forma de detenerlo es golpeándolo.	0	1	2	3	4
10. Si me niego a pelear mis amigos pensarán que tengo miedo.	0	1	2	3	4
11. Ayudé a un compañero cuando se sintió mal.	0	1	2	3	4
12. Ayudé a otros.	0	1	2	3	4
13. Me gustó ayudar a otros compañeros	0	1	2	3	4
14. Le presté mis materiales o cuadernos a otros compañeros.	0	1	2	3	4
15. Traté que un compañero nuevo se sintiera bien en el grupo.	0	1	2	3	4
16. Hice enojar a otros compañeros para divertirme.	0	1	2	3	4
17. Estando en grupo, molesté a algunos compañeros.	0	1	2	3	4
18. Le pegué a unos compañeros a los que fácilmente les puedo ganar.	0	1	2	3	4
19. Molesté a unos compañeros.	0	1	2	3	4
20. Me puse a pelear a golpes con otros compañeros.	0	1	2	3	4
21. Amenacé con pegar o lastimar a otros compañeros.	0	1	2	3	4
22. Porque estaba enojado, me puse a pelear a golpes.	0	1	2	3	4
23. Me desquité con una persona inocente.	0	1	2	3	4
24. Le devolví el golpe al que me pegó primero.	0	1	2	3	4
25. Fui malo con otro cuando estaba enojado.	0	1	2	3	4
26. Hablé mal de mis compañeros.	0	1	2	3	4
27. Inicié mis discusiones o peleas.	0	1	2	3	4
28. Animé a otros a pelear.	0	1	2	3	4
29. Escribí comentarios negativos de algún compañero en alguna red social de Internet.	0	1	2	3	4
30. Esparcí rumores negativos a través de correos electrónicos acerca de algún compañero.	0	1	2	3	4
31. Subí grabaciones de peleas o juegos bruscos en Internet.	0	1	2	3	4
32. Escribí correos electrónicos con la intención de molestar u ofender a algún compañero.	0	1	2	3	4
33. Mandé mensajes de texto amenazantes u ofensivos a algún compañero.	0	1	2	3	4
34. He recibido amenazas o burlas a través de Internet.	0	1	2	3	4
35. Me han grabado para burlarse de mí en Internet.	0	1	2	3	4
36. He participado o presenciado grabaciones de peleas, juegos bruscos, agresiones, etc.	0	1	2	3	4
37. He guardado imágenes o grabaciones de peleas y juegos bruscos.	0	1	2	3	4

3. CONSENTIMIENTO INFORMADO TUTOR/ALUMNO.

Grupo: _____
Yo _____ tutor del alumno/a: _____ de la escuela Secundaria Técnica No. 93 Rosario Castellanos, acepto su participación dentro del programa “Taller de Habilidades para la vida en escuelas secundarias”.
Descripción del proyecto:
-Dotar de estrategias y herramientas para la prevención de conductas de riesgo.
-Recabar datos durante la duración del proyecto, tales como: fotos, videos, audios, cuestionarios y autorreportes, con la finalidad de contar con información necesaria para guiar la aplicación del proyecto.
-Los datos obtenidos se utilizan para generar las mejoras necesarias en futuras aplicaciones.
-Todos los datos obtenidos son resguardados con toda la discreción posible sin revelar la identidad de quien se obtienen.
Firma del tutor: _____

Grupo: _____
Yo _____ alumno de la escuela Secundaria Técnica No. 93 Rosario Castellanos, acepto mi participación dentro del programa “Taller de Habilidades para la vida en escuelas secundarias”.
Descripción del proyecto:
-Dotar de estrategias y herramientas para la prevención de conductas de riesgo.
-Recabar datos durante la duración del proyecto, tales como: fotos, videos, audios, cuestionarios y autorreportes, con la finalidad de contar con información necesaria para guiar la aplicación del proyecto.
-Los datos obtenidos se utilizan para generar las mejoras necesarias en futuras aplicaciones.
-Todos los datos obtenidos son resguardados con toda la discreción posible sin revelar la identidad de quien se obtienen.
Firma del alumno: _____

4. PROGRAMA ANALÓGICO.

TALLER: HABILIDADES PARA LA VIDA EN ESCUELAS SECUNDARIAS.

- **Dirigido a:** Estudiantes de 2° de educación secundaria que hayan mostrado puntajes altos de agresión.
- **Institución:** Escuela Secundaria.
- **Objetivo General:** Fortalecer las Habilidades para la vida (sociales, cognitivas y emocionales) en los y las adolescentes para disminuir el acoso entre los y las adolescentes, a partir de la aplicación de un programa de prevención selectiva de Habilidades para la vida.
- **Duración total:** 20 horas.
- **Duración por sesión:** 100 minutos.
- **Total de sesiones:** 10.

Unidades Temáticas:

Unidad 1. Bienvenida.

- 1.1 Presentación del Taller.
- 1.2 Aplicación de Pre-evaluación.
- 1.3 Rally en equipo.
- 1.4 Violencia
- 1.5 Cierre de sesión/buzón.

Unidad 2. Violencia.

- 2.1 Recapitulación.
- 2.2 Acuerdos de Convivencia.
- 2.3 Historias de Violencia.
- 2.4 Integración grupal.
- 2.5 Cierre de sesión/buzón.

Unidad 3. Perfiles agresivos.

- 3.1 Recapitulación.
- 3.2 Reconocimiento de perfiles violentos.
- 3.3 Integración grupal.
- 3.4 Cierre de sesión/buzón.

Unidad 4. Asertividad.

- 4.1 Recapitulación.
- 4.2 Asertividad.
- 4.3 Integración grupal.
- 4.4 Integración grupal.
- 4.5 Integración grupal.
- 4.5 Cierre de la sesión/buzón.

Unidad 5. Conciencia y Regulación Emocional.

- 5.1 Recapitulación.
- 5.2 Conciencia Emocional-
- 5.3 Integración Grupal.
- 5.4 Regulación Emocional.
- 5.5 integración grupal
- 5.6 Cierre de la sesión/buzón.

Unidad 6. Autoestima.

- 6.1 Recapitulación.
- 6.2 Autoestima.
- 6.3 Autoconocimiento
- 6.4 Integración grupal.
- 6.5 Autorespeto.
- 6.6 Autoconocimiento.
- 6.7 Integración grupal.

- 6.8 Autoaceptación
- 6.9 Autovaloración.
- 6.10 Integración grupal
- 6.11 Cierre de la sesión/buzón.

Unidad 7. Solución de Problemas.

- 7.1 Recapitulación.
- 7.2 Solución de Problemas.
- 7.3 Integración grupal.
- 7.4 Negociación.
- 7.5 Integración grupal.
- 7.6 Cierre de la sesión/buzón.

Unidad 8. Conducta Prosocial y Empatía.

- 8.1 Recapitulación.
- 8.2 Conducta Prosocial.
- 8.3 Integración grupal.
- 8.4 Empatía.
- 8.5 Integración grupal.
- 8.6 Cierre de la sesión/buzón.

Unidad 9. Habilidades para la vida y Violencia.

- 9.1 Recapitulación.
- 9.2 Role Play.
- 9.3 Integración grupal
- 9.4 Imaginería.
- 9.5 Retroalimentación/cierre de la sesión.

Unidad 10. Clausura.

- 10.1 Recapitulación final.
- 10.2 Aplicación de Post-evaluación.

10.3 Entrega de reconocimientos.

10.4 Clausura.

5. Manual del Taller.

SESIÓN 1	PRESENTACIÓN DEL TALLER	
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocerán aquellas conductas que ellos consideren, son agresivas. ▪ Contestarán el instrumento de Pre-evaluación. ▪ Realizarán una dinámica de integración grupal con la cual se podrá observar como realizan el trabajo en equipo. 	
DURACIÓN TOTAL	<u>100 min.</u>	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Plumones para pizarrón. ❖ Cuestionario de Pre-evaluación. ❖ Paliacates. ❖ Cinta Adhesiva. ❖ Buzón. 	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
<u>EL SALUDO</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador: <ul style="list-style-type: none"> -Se presentará ante el grupo, saludando cordialmente y manifestando el agrado y la satisfacción de trabajar con ellos. -Hará una presentación del taller de forma breve, explicando los objetivos y la importancia del mismo. 	10 min.
<u>A CONTESTAR</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador dará a conocer a los alumnos el cuestionario inicial del taller. <ul style="list-style-type: none"> -Repartirá los cuestionarios y les pedirá a los y las adolescentes que lean con mucho cuidado cada una de las preguntas y las contesten con la mayor sinceridad posible. -Les pedirá que lo contesten individualmente y en absoluto silencio. -En caso de existir dudas, el facilitador les pedirá a los y las adolescentes levantar la mano para que el facilitador se pueda acercar su lugar y resolver dudas. 	25 min.
<u>CANASTA DE FRUTAS.</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador realizará con el grupo una dinámica de integración con el fin de integrarlo y que se conozca. <ul style="list-style-type: none"> El facilitador pedirá a los y las adolescentes que formen un círculo con sus respectivas sillas. Le dará a cada uno el nombre de una fruta (Por ejemplo: Manzana, sandía, naranja y fresa). Los y las adolescentes no deben decir que fruta les tocó. 	15 min.

	<p>-El facilitador se pondrá al centro del círculo, de pie. Les explicará que cuando él diga el nombre de una fruta, aquellos a quienes se les haya asignado dicha fruta, cambiarán de lugar. Pero cuando el facilitador diga “Canasta de Frutas”, todos deberán cambiar de lugar.</p> <p>-El o la adolescente que se haya quedado sin asiento, tendrá que decir su nombre, qué “hobbies” hace y qué cosas o situaciones le molesta.</p>	
<u>TODOS JUNTOS.</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador realizará un rally, con el fin de observar el trabajo en equipo. <ul style="list-style-type: none"> -Pedirá a los y las adolescentes que formen equipos de 6 personas cada uno y que se formen en filas. Les pedirá también que, entre todos los integrantes, inventen un nombre para su equipo. Mientras ellos hacen esto, el facilitador pondrá una línea de cinta adhesiva en el suelo, marcando el camino que se debe seguir. -El facilitador les dirá que cada uno de ellos hará lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> ○ El primer integrante en la fila saldrá con los ojos vendados y sus compañeros tendrán que decirle por donde tiene que avanzar. ○ El segundo integrante saldrá de “cojito” por lo que sólo podrá caminar con un solo pie, por lo que tendrá que sujetar una pierna y realizar el recorrido, sin poner esa pierna en el suelo. ○ El tercer integrante saldrá caminando de espaldas, por lo que no podrá voltear para ver por dónde camina. Sus compañeros le tendrán que indicar por donde tiene que caminar. ○ El cuarto integrante tendrá que mantener los pies juntos y amarrarlos con un paliacate para poder salir. ○ El quinto integrante tendrá que dar 6 giros sobre sí mismo y tratar de caminar por la línea de cinta adhesiva. Se les pedirá a los participantes en cuestión, que es caminar más no correr. ○ El sexto integrante tendrá que recorrer el camino con la postura de “patito”. Esto quiere decir, que el integrante tendrá que agacharse y tomar sus tobillos con sus manos sin soltarse. <p>Al finalizar la actividad, se les preguntará a los y las adolescentes cómo se sintieron al realizar este Rally.</p>	25 min.
<u>¿VIOLENTO YO?</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador escribirá la palabra “Violencia” en el pizarrón y les pedirá a las y los adolescentes pasar a escribir todo lo que ellos/as consideren qué es ser violento. -Los y las adolescentes mencionarán qué conductas consideran que son violentas. 	15 min.

	<p>-Los y las adolescentes, mencionarán sí cuando realizaban las actividades anteriores, notaron que sus compañeros o ellos mismos, ejercieron una conducta agresiva.</p> <p>-El facilitador explicará de forma breve, los cuatro tipos de violencia (física, psicológica, verbal y virtual).</p>	
<u>CIERRE Y BUZÓN</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador pedirá 2 participaciones de los y las adolescentes para comentar los puntos que ellos/as consideren más importantes de la sesión. • El facilitador explicará la función del buzón del grupo y en esta sesión les pedirá que escriban en una hoja (de forma anónima) sí han presentado o presenciado alguna vez algún tipo de agresión y lo pondrán en el buzón. 	10 min.
SESIÓN 2		
VIOLENCIA		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Crearán acuerdos de convivencia para las sesiones del presente taller. ○ Conocerán los cuatro tipos de violencia. ○ Reconocerán conductas violentas y los diferentes escenarios en donde se pueden presentar. 	
DURACIÓN TOTAL	<u>100 min.</u>	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Papel Bond. ❖ Plumones para pizarrón. ❖ Ilustraciones de casa, escuela, grupo de amigos, pareja, colonia y tecnología. ❖ Buzón. 	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
<u>RECAPITULACIÓN</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador: <ul style="list-style-type: none"> -Saludará cordialmente al grupo. -Pedirá la participación breve de dos a tres alumnos para que rescaten lo que ellos consideren lo más importante de la sesión anterior. 	10 min.
<u>ACUERDOS DE CONVIVENCIA.</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador: <ul style="list-style-type: none"> -Explicará la importancia de los acuerdos de convivencia dentro del aula. -Se llevará una lluvia de ideas para que los y las adolescentes propongan acuerdos que faciliten una convivencia armoniosa y respetuosa entre ellos y hacia el facilitador. -En el papel bond se escribirán los acuerdos que el grupo considere más importantes. 	15 min.

	-El facilitador enfatizará la importancia de cumplir cada uno de los puntos dados.	
<u>HISTORIAS DE AGRESIÓN</u>	<ul style="list-style-type: none"> El facilitador le pedirá al grupo que formen 4 grupos. Una vez formados, el facilitador le dará a cada uno de ellos una hoja con una historia de agresión y les pedirá que las lean entre ellos. -Mientras las y los adolescentes leen, el facilitador pasará a pegar un cartel. Este cartel estará dividido en 4 partes, haciendo referencia a los 4 tipos de violencia que se verán en esta sesión: <i>física, psicológica, verbal y virtual</i>. -Una vez que los adolescentes hayan terminado de leer sus historias, se les pedirá que comenten entre sí, qué conductas violentas percibieron en las historias. -El facilitador les pedirá que pasen a escribir cada una de las conductas que encontraron en cada uno de los cuadros que ellos creen que corresponden. -El facilitador pedirá 5 participaciones de los y las adolescentes para comentar por qué que pusieron esas conductas en cada cuadrante. 	30 min.
<u>INTEGRACIÓN GRUPAL</u>	<ul style="list-style-type: none"> El facilitador le pedirá al grupo que se mantengan en equipos y mantendrá a la vista de los y las adolescentes, el cartel con los cuatro tipos de violencia. -El facilitador pasará a pegar los escenarios al pizarrón y explicará que en estos escenarios se puede presentar algunas conductas violentas. -El facilitador les hará la pregunta: “¿Qué conductas agresivas crees que existan en estos escenarios?”, los adolescentes tendrán unos minutos para discutir en equipo que tipo de conductas violentas se pueden presentar y las pasarán a escribir debajo de las imágenes. -El facilitador pedirá la participación de 5 adolescentes con el fin de que ellos identifiquen sí existen posibilidades de que se presenten en otro escenario. 	30 min.
<u>CIERRE Y BUZÓN</u>	<ul style="list-style-type: none"> El facilitador pedirá 3 participaciones más para dar el cierre en conjunto de ambas actividades. -El facilitador pedirá a los y las adolescentes que escriban en una hoja de papel algún pensamiento y/o sentimiento que les haya provocado esta sesión y que la depositen en el buzón. 	15 min.
SESIÓN 3	PERFILES VIOLENTOS	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificarán los diferentes tipos de perfiles violentos. ○ Identificarán los escenarios y situaciones en los que se pueden desarrollar estos perfiles. 	

DURACIÓN TOTAL	100 min.	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Acuerdos de Convivencia. ❖ Plumones para pizarrón. ❖ Buzón 	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
<u>RECAPITULACIÓN</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador pedirá dos participaciones de los y las adolescentes para que mencionen lo que ellos consideran que fue lo más importante de la sesión anterior. -Pegará los acuerdos de convivencia. 	10 min.
<u>¿QUIÉN ES QUIÉN?</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador hará un cuadro donde escriba los tres perfiles de agresión que puede desarrollar una persona. -El facilitador pedirá a los y las adolescentes que, con sus propias palabras, traten de describir cada uno de ellos por medio de las preguntas “¿Quién es?”, “¿Cómo es?”. En caso de ser necesario o que existan dudas, el facilitador apoyará la sesión. -El facilitador tendrá que explicar porque estos roles forman parte importante de la conducta agresiva. 	40 min.
<u>INTEGRACIÓN GRUPAL.</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador pedirá que formen 4 equipos y a cada equipo les dará una situación que refleje los perfiles, con el fin de que los y las adolescentes logren identificarlos. -El facilitador pedirá a los equipos que expongan su situación con los demás y que expliquen porque creen que pertenecen a uno u otro perfil. -El facilitador pedirá a los equipos que solución darían o bien, cómo reaccionarían ante tales situaciones. 	40 min.
<u>CIERRE DE LA SESIÓN.</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador pedirá la participación de dos adolescentes para que hagan el cierre del tema. -El facilitador pedirá a los y las adolescentes que escriban en una hoja la forma en la que ellos resuelven sus problemas y que la depositen en el buzón. 	10 min.
SESIÓN 4 ASERTIVIDAD		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificarán y desarrollarán los elementos que les permitan aprender la asertividad. ○ Aprenderán las ventajas del uso de la asertividad con los demás. 	
DURACIÓN TOTAL	100 min.	

MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Acuerdos de Convivencia. ❖ Plumones para pizarrón. ❖ Hojas ❖ Cinta adhesiva. ❖ Buzón. 	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
<u>RECAPITULACIÓN</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador pegará los acuerdos de convivencia. • El facilitador pedirá dos participaciones de los adolescentes para que resuman lo más importante de la sesión anterior. 	10 min.
<u>ASERTIVIDAD</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador escribirá la palabra “Asertividad” en el pizarrón y pedirá a las y los adolescentes a pasar a escribir lo que ellos piensan o creen que es la asertividad. -El facilitador explicará que características tienen los tipos de comunicación (Agresivo, pasivo y asertivo) 	15 min.
<u>YO, ¿SIEMPRE SOY ASERTIVO...?</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador dibujará una línea con cinta adhesiva en a mitad del salón. -El facilitador pedirá que se formen dos equipos y se pongan a los costados de dicha línea. -El facilitador leerá unas oraciones relacionadas a situaciones agresivas y les pedirá a los y las adolescentes que den un paso hacia la línea. Sólo darán el paso hacia la línea si ellos/as han experimentado o han visto esa situación. A continuación, se leerán las situaciones: <ul style="list-style-type: none"> ○ He insultado a mis compañeros/as sin ninguna razón. ○ Cuando algo no me gusta, me quedo callado y no digo lo que pienso. ○ Cuando me molesta la actitud de alguien, le grito para que cambie. ○ Si alguien no me cae bien, lo empujo y le mando “indirectas” groseras. ○ Cuando mi novio/a se viste de una manera que no me gusta, lo insulto para que se cambie de ropa y/o peinado. ○ Cuando tengo un problema, antes de agredir a la otra persona, busco hablar primero las cosas con esa persona. ○ Siempre digo “Por Favor” y “Gracias”. ○ Cuando platico con mis amigos/as, puedo expresar mis ideas ó sentimientos sin que se burlen de mí. 	15 min.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cuando quiero algo y no me lo dan, pongo “mala cara” y no le dirijo a nadie la palabra, hasta conseguir lo que necesito. ○ Me cuesta trabajo pedir las cosas de forma amable. ○ Pienso que los golpes, es la mejor forma de arreglar un problema con mis compañeros/as. ○ En mi casa, puedo platicar y dar mis opiniones de forma positiva. ○ Puedo aceptar las críticas de los demás sin molestarme con ellos. 	
<u>¿CÓMO SER ASERTIVOS?</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Con ayuda de la actividad anterior, el facilitador pedirá que formen 4 equipos. <ul style="list-style-type: none"> -El facilitador les dará una situación a cada equipo y los y las adolescentes tendrán que pasar a actuar como resolverían, de forma asertiva, esa situación. -Es importante decirles a los y las adolescentes que no se tiene permitido decir groserías, hacer señas ofensivas, amenazar, decir alburas o golpear a los demás. Los acuerdos de convivencia son importantes en esta sesión, porque ayudará a generar el uso de la asertividad y el respeto hacia los demás. -El facilitador pedirá dos participaciones para cerrar esta actividad. 	30 min.
<u>DIBUJANDO MIS PALABRAS</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador pedirá a los y las adolescentes escojan a una pareja. <ul style="list-style-type: none"> -El facilitador pedirá que tomen a su pareja y se sienten frente a frente. -Les dará a cada pareja hojas papel y plumones, con el fin de que dibujen algo que les gustaría decirle a la otra persona. -Es importante hacer un énfasis en que NO se puede hablar, hacer sonidos ni escribir palabras o letras. Únicamente podrán hacer uso de las hojas y los plumones. 	20 min.
<u>CIERRE DE LA SESIÓN</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador pedirá dos participaciones para cerrar la sesión y pedirá que escriban en una hoja qué hacen cuando presentan estrés, miedo, preocupación o enojo y lo depositen en el buzón. 	10 min.
SESIÓN 5	CONCIENCIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Qué los y las adolescentes reconozcan sus emociones. ○ Qué los y las adolescentes reconozcan las emociones de los demás. ○ Qué los y las adolescentes aprendan a regular sus emociones. 	
DURACIÓN TOTAL	100 min.	
MATERIALES	❖ Acuerdos de Convivencia.	

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Plumones para pizarrón. ❖ Rostros/emoticones que muestren diferentes emociones. ❖ Buzón. 	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
<u>RECAPITULACIÓN</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador pedirá dos participaciones para que comenten lo que se vio en la sesión y qué fue lo más importante para ellos/as. Pegará los acuerdos de convivencia. 	10 min.
<u>CONCIENCIA EMOCIONAL</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador escribirá en el pizarrón “Conciencia Emocional” y pedirá al grupo que escojan una pareja. -El facilitador les pedirá comenten cuál es el significado de esas palabras y que traten de hacer una definición. Pedirá tres participaciones, y en caso de ser necesario, el facilitador resolverá dudas. -El facilitador pasará a pegar rostros con diferentes emociones, con el fin de que reconozcan las emociones y en que situaciones han sentido esa emoción -Para finalizar la actividad, el facilitador hablará acerca de la importancia de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Tomar conciencia de las emociones propias. ○ Nombrar las emociones. ○ Comprender las emociones de los demás. 	15 min.
<u>LO QUE MIS MANOS QUIEREN DECIR</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador le pedirá al grupo que escojan a una pareja, la única condición será que esa persona que escojan, sea una que no conozcan bien. -Una vez que hayan seleccionado todos a una pareja, el facilitador les dirá que necesitan escoger a otra pareja con la que les gustaría hablar. Parados, uno frente a otro, como en cruz, se observarán en silencio. Luego, lentamente se irán sentando en la misma ubicación sin tocarse. -El facilitador les pedirá que cierren los ojos y que extiendan sus manos hacia los lados y que conozcan las manos de quienes estén cerca. -El facilitador dará las siguientes indicaciones, sin olvidar recordarles a los y las adolescentes que solo deberán usar sus manos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Decir “hola” con las manos y conocerlas de forma lenta. ○ Alegría ○ Ternura ○ Dominación ○ Sumisas 	25 min.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vitales ○ Apagadas y pasivas ○ Arrogantes ○ Tímidas ○ Ira (En esta sensación, es necesario que el facilitador deje en claro que no sean tan rudos al expresarlo). ○ Tristeza ○ Asco ○ Aceptación. <p>-El facilitador pedirá que mantengan una conversación en silencio, utilizando solo las manos.</p> <p>-El facilitador pedirá que se despidan lentamente de las manos que están sintiendo. Pedirá también que reflexionen acerca de cómo se sintieron con las manos de los demás y como se sienten ahora que vuelven a estar solos.</p>	
<u>REGULACIÓN EMOCIONAL</u>	<ul style="list-style-type: none"> ● El Facilitador explicará la importancia de aprender a regular nuestras emociones. <ul style="list-style-type: none"> -Pedirá dos participaciones del grupo para que comenten qué es lo que hacen cuando se les presenta una situación de conflicto y/o estresante. 	10 min.
<u>¿CÓMO ME CONTROLLO?</u>	<ul style="list-style-type: none"> ● El Facilitador explicará las técnicas de regulación emocional. <ul style="list-style-type: none"> ○ Tiempo Fuera: Esta técnica consiste en alejarse de la situación problemática de forma física y psicológica (evitar pensar sobre esa situación). Después, lo que ustedes harán será pensar en otra cosa (positiva) para despejar su mente. Es importante que tomen en cuenta el realizar otra actividad que los distraiga, ya sea el ejercicio, escuchar música, etc. Cuando se sientan más relajado, vuelvan con la(s) persona(s) para solucionar el problema. <p>TIP: Es importante que le mencionen a la(s) persona(s) que los rodean (amigos, familias, maestros) acerca de esa técnica, ya que, si no lo hacen, se puede provocar un mal entendido y posiblemente no solucionen el problema.</p> ○ Distracción del pensamiento: Esta técnica consiste en saber distraer la mente para no llevarse por el sentimiento de enojo. Aquí es importante: <ul style="list-style-type: none"> A. Concentrarse en otras cosas que estén alrededor (pueden contar personas, cuantos coches del mismo color pueden ver, etc.). B. Practicar alguna actividad de que involucre trabajar la mente (decir el abecedario al revés, trabalenguas). 	35 min.

	<p>C. <i>Hacer ejercicio físico.</i></p> <p>D. <i>Realizar respiraciones lentas y profundas (qué vamos a ver en un momento).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Autoinstrucciones positivas: <i>Esta técnica es importante ya que ustedes se pueden dar cuenta de cuando sus pensamientos son negativos, sus conductas o acciones serán negativas. Debido a esto, es importante que ustedes aprendan a decirse cosas agradables y positivas para contrarrestar su enojo. Por ejemplo: “creo que estoy exagerando, tengo que calmarme”.</i> ○ Cambio de Pensamientos Equivocados: <i>Esta técnica es importante para que ustedes aprendan a sustituir sus pensamientos de tristeza por pensamientos positivos:</i> <ul style="list-style-type: none"> A. <i>Anoten el suceso, pensamiento y emoción que sintieron. “Mis papás no confían en mí, me presionan y me hacen sentir desconfianza de mí mismo”.</i> B. <i>Tienen que señalar los pensamientos que son automáticos relacionados con el pensamiento inicial: Reflexionar y anotar pensamientos e ideas que provoquen su tristeza.</i> C. <i>Es importante que cuestionen sus pensamientos negativos para ver si éstos son realistas, por ejemplo: ¿todo lo que hago es malo?</i> D. <i>Después, tienen que buscar alternativas a esos pensamientos negativos, por ejemplo: “ahorita les cuesta trabajo darse cuenta de mi cambio, pero sí soy constante, lo podrán ver mejor”.</i> E. <i>Construyan pensamientos realistas, por ejemplo: “Creo que me he esforzado para cambiar, pero ellos siguen muy dolidos y molestos, por lo que tendré que esforzarme más para que puedan darse cuenta de mi cambio”.</i> ○ Realización de Actividades Agradables: <i>Cuando ustedes realizan actividades positivas, su ánimo y su estilo de vida cambiará para bien. Si a ustedes les gusta pintar, cantar, bailar, practicar algún deporte; tomar algún curso o taller de un tema que en especial les agrada; o realizar actividades al aire libre con su familia y/o amigos, les puede ayudar mucho para que tengan un estilo de vida más saludable.</i> 	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Búsqueda de lo Positivo: En esta técnica es importante que ustedes identifiquen aquellas cosas que son positivas y beneficios que aporten o reciban de cada una de las actividades cotidianas que realicen durante el día. Es importante que se hagan la siguiente pregunta: “¿Qué utilidad/beneficios tiene la actividad que estoy realizando?”, no importa que piensen que esa actividad es insignificante, por ejemplo: disfruten la actividad que a ustedes les gusten; prestar atención a un cumplido, un agradecimiento, etc. ○ Respiración Profunda: Esta técnica es importante para que ustedes aprendan a reducir la ansiedad cuando se les presente un problema. Este tipo de respiración se divide en tres partes: <ul style="list-style-type: none"> 1) Respiración abdominal, que es la más profunda. 2) Respiración pectoral, se concentra en la zona media del pecho y su ritmo es más lento. 3) Respiración clavicular, es la que se concentra en la parte superior de los pulmones, su ritmo es rápido y superficial. <p>A continuación, les diré cómo lograr esta técnica:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Mantengan una postura cómoda. B. Coloquen una mano en el pecho y la otra en el abdomen, sin hacer presión. C. Inhalen por la nariz y traten de concentrarse en como entra el aire; sientan como se mueven sus manos conforme entra y sale el aire. D. Mantengan el aire por 5 segundos. E. Suelten el aire por la boca. 	
<p><u>CIERRE DE LA SESIÓN</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • El Facilitador pedirá una participación para el cierre de la sesión y les pedirá que respondan la siguiente pregunta: “¿Me gusta mi personalidad? Si/No, ¿Por qué?” y la introduzcan al buzón. 	<p>5 min.</p>
<p>SESIÓN 6</p>	<p>AUTOESTIMA</p>	
<p>OBJETIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificarán los elementos que integran la autoestima con el fin de valorar el impacto que tiene en el desarrollo social y personal. ○ Conocerán los elementos que fortalecen la autoestima. ○ Identificarán características positivas y negativas de su comportamiento. 	

DURACIÓN TOTAL	100 min.	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Acuerdos de Convivencia. ❖ Hojas de papel. ❖ Sobres. ❖ Buzón. 	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
<u>RECAPITULACIÓN</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador pedirá la participación de un/a alumno/a para que mencione que actividades se realizaron la sesión anterior. -Colocará los acuerdos de convivencia y mencionará que en esta sesión también son importantes resaltarlos 	5 min.
<u>AUTOESTIMA</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador pedirá una participación de un/a alumno/a para que comenten lo qué es la autoestima. -Al finalizar la participación, el facilitador explicará lo que es la autoestima, tomando en cuenta la participación del alumno. 	5 min.
<u>AUTOCONOCIMIENTO</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador explicará brevemente lo qué es el Autoconocimiento: <i>Por ejemplo: “El Autoconocimiento se refiere al conocimiento que tenemos acerca de nuestro cuerpo, nuestra historia, temores necesidades y habilidades propias; en otras palabras, se refiere a las partes físicas y emocionales que nos componen. También hace referencia a aquellos papeles que vivimos y con los cuales nos definimos: saber qué estamos pensando, por qué actuamos y qué sentimos”.</i> 	5 min.
<u>YO SÉ HACER...</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El Facilitador pedirá al grupo que piensen en cómo es su personalidad y su carácter. Les pedirá que escriban al menos 10 características: cosas que ellos/as sepan hacer bien, que no son cosas que les gusten. -El facilitador escribirá en el pizarrón la siguiente pregunta: “¿cómo me he sentido hablando ante los demás?” -El facilitador pedirá 4 participaciones del grupo para reflexionar acerca de las respuestas que compartieron (características y pregunta). 	20 min.
<u>AUTORESPETO</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El Facilitador explicará brevemente lo qué es el Autorespeto: <i>Por ejemplo: “El Autorespeto es la seguridad de expresar y manejar en una forma adecuada nuestros sentimientos y emociones, sin hacernos daño ni culparnos. Tenemos que buscar lo que nos haga sentir orgullosos de nosotros mismos. Siempre tenemos que anteponer nuestro bienestar físico y emocional.</i> 	5 min.

<u>AUTOCONCEPTO</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador explicará brevemente lo qué es el Autoconcepto: <i>Por ejemplo: “El autoconcepto se refiere a las creencias que tenemos de nosotros mismos. Se compone por lo que pensamos y por lo que creemos que somos. Hace referencia al concepto que tenemos de nosotros mismos, de quienes como somos y de cómo nos proyectamos desde nuestra autoimagen (se refiere a la imagen que tenemos de nuestras características físicas).</i> 	5 min.
<u>YO ME VEO, ELLOS ME VEN</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador le dará una hoja a cada alumno/a y les pedirá que dividan la hoja en dos (sin romperla o recortarla). -Cuando hayan dividido la hoja, les pedirá que en cada división escriban su nombre (en caso de ser necesario, escribir un apellido). Después, en una de las divisiones pondrán “YO ME VEO” y en la otra división pondrán “ELLOS ME VEN”. -Se les dará unos minutos para que escriban tres adjetivos de cómo se ven ellos mismos. -Una vez que hayan puesto los tres adjetivos, los devolverán al facilitador. -El facilitador repartirá de forma azarosa las hojas. Es importante que el facilitador entregue la hoja de lado de “ELLOS ME VEN”. -Pedirá a los/as alumnos/as que escriban tres adjetivos, de acuerdo al compañero que les tocó. Al terminar, deberá regresar esa hoja al alumno/a del nombre en la hoja. -El facilitador dará unos minutos para que cada uno lea sus adjetivos y los contraste con los que él/ella escribió. -El facilitador pedirá tres alumnos/as que quieran leer sus adjetivos y que comenten si creen que en verdad se ven así. 	20 min.
<u>AUTOACEPTACIÓN</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El Facilitador explicará brevemente lo qué es la Autoaceptación: <i>Por ejemplo: “La autoaceptación se refiere a cuando admitimos y reconocemos las características que nos hacen ser nosotros mismos, sean agradables o desagradables. La Autoaceptación implica aceptar nuestras cualidades, defectos, éxitos, temores, etc., y así poder cambiar lo que no nos gusta de nosotros mismos y reforzar aquello que sí nos gusta.</i> 	5 min.
<u>AUTOVALORACIÓN</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador explicará brevemente lo qué es la Autovaloración: <i>Por ejemplo: “La Autovaloración se refiere a la capacidad interna que tenemos para valorar nuestra forma de pensar, actuar y sentir, además, podemos ver de forma clara, lo que afecta nuestros sentimientos y acciones. Es decir, es el juicio positivo o negativo de cada uno de nuestros rasgos”.</i> 	5 min.

<u>RECONOZCO MIS CUALIDADES Y DEFECTOS</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador les pedirá a los y las adolescentes que formen un círculo con sus respectivas sillas. -El facilitador repartirá un sobre y una hoja a cada adolescente. -Les pedirá que escriban en la hoja tres defectos que reconoce en sí mismo. También pueden ser características que no le gustan de si y que desearían cambiar. -Cuando hayan terminado, colocarán la hoja dentro del sobre y en la parte frontal del mismo, pondrán su nombre y lo pasarán al compañero/a de lado derecho. -El facilitador pedirá que escriban en el exterior del sobre, tres cualidades o virtudes que reconoce en la persona del sobre y lo pasará al compañero/a de la derecha. El juego finalizará cuando el sobre llegue a manos del dueño de dicho sobre. -El facilitador pedirá dos participaciones para que comenten cómo se sintieron al ver lo positivo que escribieron de ellos/as. -Es importante que los defectos NO se compartan a los demás, con el fin de que los/as adolescentes se queden con la sorpresa de todo lo bueno que los demás reconocen de él/ella. 	20 min.
<u>CIERRE DE LA SESIÓN</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador pedirá una participación para hacer el cierre de la sesión. -El facilitador pedirá a los y las adolescentes que escriban en una hoja y de forma breve, qué hacen ellos para resolver un problema. 	5 min.
SESIÓN 7 SOLUCIÓN DE PROBLEMAS		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificarán las ventajas del proceso de solución de problemas. ○ Practicarán la técnica de solución de problemas para cualquier situación. ○ Identificarán los beneficios del uso de la negociación. 	
DURACIÓN TOTAL	100 min.	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Acuerdos de convivencia. ❖ Fichas con situaciones problemáticas. ❖ Hojas de papel. ❖ Buzón. 	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
<u>RECAPITULACIÓN</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador pedirá dos participaciones para que resuma las actividades realizadas en la sesión anterior. 	5 min.

<p><u>SOLUCIÓN DE PROBLEMAS</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • El Facilitador pedirá a los y las adolescentes que mencionen qué saben acerca de la solución de problemas. -El facilitador pedirá a los y las adolescentes que mencionen los pasos que se deben seguir para resolver un problema. -En caso de que sea necesario, el facilitador mencionará los pasos y los y las adolescentes los explicarán con sus propias palabras. <p><i>Por ejemplo: “Yo les voy a ayudar a recordar los pasos para resolver un problema y después, ustedes me lo van a tratar de explicar con sus palabras.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Primer paso: Definir cuál es la situación a resolver. (El facilitador pedirá participaciones).</i> ○ <i>Segundo paso: Proponer alternativas.</i> ○ <i>Considerar las ventajas y desventajas de cada una de las alternativas.</i> ○ <i>Elegir la(s) mejor(es) alternativa(s).</i> ○ <i>Ejecutar la(s) alternativa(s) elegida(s).</i> ○ <i>Evaluar el resultado, ya sea positivo o negativo.”</i> 	<p>15 min.</p>
<p><u>VAMOS A SOLUCIONARLO JUNTOS</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador les pedirá a los y las adolescentes que formen 4 equipos. -A cada equipo les dará una ficha en la que venga planteada una situación problemática (agresión en la escuela (bullying), violencia en el noviazgo, violencia en casa, violencia en la colonia donde vive). -Cada equipo deberá escribir en una hoja cómo solucionaría el problema, recordando que deben seguir los pasos del modelo de solución de problemas. Se les dará 20 minutos para esta primera parte de la actividad. -Cuando hayan terminado, el facilitador pedirá que uno de cada de equipo explique cómo solucionaron ese problema. Con ayuda del grupo y de el facilitador, identificarán si fue una solución positiva o negativa y explicarán brevemente como llegaron a esa conclusión. 	<p>40 min.</p>
<p><u>NEGOCIACIÓN</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador pedirá tres participaciones para que expliquen qué es la negociación y qué es lo que hacen ellos para negociar algo con las personas que los rodean. 	<p>10 min</p>
<p><u>PIN PONG DE LA NEGOCIACIÓN</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador le pedirá al grupo que formen dos equipos y les pedirá que se coloquen alrededor de una mesa, uno frente al otro. -El facilitador seleccionará un tema al azar (por ejemplo, pedir permiso a sus padres para salir, pedir prestado algo a su hermano/a, etc.). El facilitador también escogerá al azar al equipo que va a comenzar. -El juego comienza cuando el primer miembro del equipo hace una oferta, por ejemplo: <i>“Papá, sí me das permiso para salir, hoy voy a asear mi cuarto”.</i> 	<p>20 min.</p>

	<p>-El alumno que esté al frente del él en el otro equipo hará una contrapropuesta lo más rápido que le sea posible. Este alumno le hará otra propuesta al jugador frente suyo. Este orden continúa hasta el final cuando el ciclo de propuestas haya vuelto a iniciarse (es decir, haya llegado al jugador que primero una propuesta).</p> <p>-El ciclo continúa hasta que el equipo acepta la propuesta.</p>	
<u>CIERRE DE LA SESIÓN</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador pedirá dos participaciones para que resuman la importancia de la sesión. -El facilitador pedirá a cada alumno/a que escriba en una hoja sí han realizado conductas de ayudar a los demás sin que esas personas se los pidan y sin esperar nada y cambio. Además, les pedirá que escriban qué sintieron al hacerlo. Al terminar, lo depositarán en el buzón. 	10 min.
SESIÓN 8	CONDUCTA PROSOCIAL	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificarán la importancia de la conducta prosocial. ○ Identificarán las ventajas de la conducta prosocial. ○ Identificarán las ventajas del trabajo en equipo. 	
DURACIÓN TOTAL	100 min.	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Acuerdos de convivencia. ❖ Cuerda. ❖ Buzón. 	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
<u>RECAPITULACIÓN</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador pedirá una participación de un/a adolescente para que resuma las actividades que se vieron en la sesión anterior. 	5 min.
<u>CONDUCTA PROSOCIAL</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador pedirá dos participaciones para que expliquen lo que ellos entienden por conducta prosocial. 	5 min.
<u>LA REJA ELECTRICA</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador formará un cuadrado en el salón con ayuda de una cuerda. Esta cuerda deberá amarrarse a una altura aproximada de 1.25 metros. -El facilitador pedirá a los y las adolescentes que se coloquen dentro de este cuadrado. -El facilitador les dirá a los y las adolescentes que tienen que salir del cuadrado, pero sin tocar la cuerda. -Es importante comentarles que tienen que trabajar en equipo para poder lograr el cometido. 	30 min.

<u>ESPALDA CON ESPALDA</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El Facilitador pedirá a los y las adolescentes que escojan una pareja. Cuando lo hayan hecho, se les pedirá formen una fila, que se coloquen de espaldas a su compañero/a y que se sienten. -Para comenzar la actividad, el facilitador les pedirá que enlacen sus brazos y que traten de levantarse. Luego, el facilitador irá aumentando el número de personas y la indicación será la misma: Levantarse con ayuda de los demás. -Es importante que en esta actividad, se les menciona a los y las adolescentes la importancia de trabajar en equipo para lograr que todos se puedan levantar sin tener algún tipo de accidente. 	20 min.
<u>EL MIMO</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador pedirá al grupo que se divida en 4 equipos y les pedirá qué elijan un representante para cada equipo. -El facilitador explicará que dentro del buzón se encuentran varios papeles con diferentes cosas escritas y la persona que tome el papel deberá actuar para que su equipo adivine lo que es. Cuando la persona pase a actuar, no debe de hacer ruidos ni hablar sino, será descalificado. Los papeles son: Celular, Silla, Computadora, Televisión, Coche, Lámpara. -El representante de cada equipo deberá elegir 1 papel del buzón y actuarlos para que su equipo lo adivine (1 min.). -El equipo deberá permanecer en silencio y al término de la actuación deberán ponerse de acuerdo para dar solamente una respuesta. Si la respuesta es correcta ganarán 20 puntos. Si dan una respuesta incorrecta, el equipo con menos puntos podrá robar la respuesta. Si aciertan, ganan 10 puntos y si es incorrecta pierden 5 puntos. 	30 min.
<u>CIERRE DE LA SESIÓN</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El Facilitador pedirá dos participaciones para que hagan el resumen de las actividades de la sesión. -El facilitador pedirá a los y las adolescentes que escriban en una hoja como se han sentido con el taller y si han aplicado alguno de los temas en su vida cotidiana. Lo depositarán en el buzón. 	10 min.
SESIÓN 9	AGRESIÓN Y HABILIDADES PARA LA VIDA	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Aplicarán los conocimientos sobre Habilidades para la Vida previos, en una situación de agresión. ○ Reconocerán las alternativas de solución para un problema de agresión. 	
DURACIÓN TOTAL	100 min.	

MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Acuerdos de Convivencia. ❖ Etiquetas de “Reconociendo el abuso” ❖ Historia de agresión (Imaginería). ❖ Buzón. 	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
<u>RECAPITULACIÓN</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador pedirá dos participaciones para que resuman las actividades de la sesión anterior. 	5 min.
<u>RECONOCIENDO LA AGRESIÓN</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El Facilitador pedirá a los y las adolescentes que formen cuatro equipos. -El facilitador dará a cada equipo, una forma de agresión (de pareja, bullying, en familia, en la colonia). Los equipos no podrán decir que tipo de agresión les tocó. -El facilitador dará 5 minutos para que los equipos desarrollen una interpretación de la forma de violencia que se les asignó a cada uno. -Cada equipo tendrá 5 minutos para representar su situación. -Cuando el equipo haya terminado de actuar, los demás equipos tendrán que adivinar qué tipo de violencia. Se comentarán entre todos cómo ellos hubieran manejado esa situación, utilizando las habilidades para la vida. -Lo mismo se llevará a cabo con los equipos restantes. 	40 min.
<u>RECONOCIENDO EL ABUSO</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador utilizará el material de “Reconociendo el abuso”. -El facilitador repartirá las etiquetas adhesivas a cada uno de los y las adolescentes. Tendrán que pegarlas en su frente o en algún visible. Cada una de las etiquetas tendrá escrito un concepto positivo y uno negativo. -Cuando el facilitador diga ¡AHORA! las y los adolescentes comenzarán a caminar alrededor del salón. -Cuando el facilitador diga ¡ALTO!, los y las adolescentes tendrán que detenerse y quedarse como estatuas. En ese momento, deberán leer las etiquetas de las personas que tengan cerca. -Sí piensan que sus conceptos y los de la persona al frente, tienen relación, deberán darse la mano para ir formando una cadena de tratar bien o tratar mal. -Esto se repetirá hasta que todos/as los participantes pertenezcan a una u otra cadena. -Cuando ya estén los dos grupos, cada alumno/a tendrá que explicar el significado de su concepto y poner un ejemplo que ocurra en su vida cotidiana. -Cada grupo deberá formar un concepto de “buen trato” y de “maltrato”, respectivamente. 	40 min.

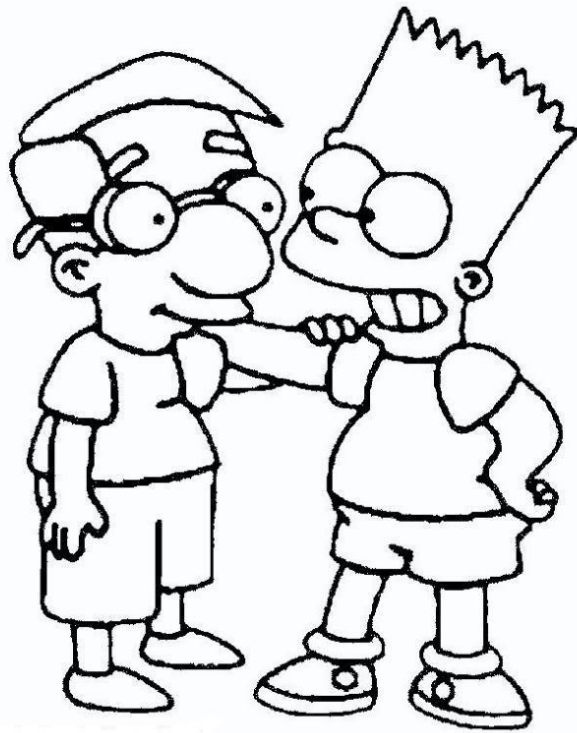
	-Para finalizar, el facilitador les preguntará “¿En qué cadena te gustaría estar?” y “¿Cuál es la cadena que utilizas para tratar a los demás? Pedirá 3 participaciones.	
<u>ESCUCHEMOS LA HISTORIA</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador pedirá a los y las adolescentes que encuentren una forma de sentirse lo más cómodos y relajados (Ellos/as pueden elegir la mejor). -El facilitador pedirá a los y las adolescentes hacer tres respiraciones profundas. Pedirá que se relajen lo más que puedan y que sólo presten atención a la voz del facilitador. -El facilitador llevará a cabo la imaginación guiada con los y las adolescentes, llevándolos hacia una situación de violencia. 	5 min.
<u>CIERRE DE LA SESIÓN</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El Facilitador pedirá dos participaciones para hacer el cierre de la sesión. El facilitador también hará el cierre general del taller. -El facilitador pedirá que en una hoja, escriban lo piensen del taller: sí les gustó, no les gustó, les sirvió o no, o lo que ellos hayan pensado acerca del taller. Lo depositarán en el buzón. 	10 min.
SESIÓN 10	CLAUSURA	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Comentarán su sentir sobre el taller. ○ Identificarán el aprendizaje obtenido durante el taller. 	
DURACIÓN TOTAL	100 min.	
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Evaluación Post. ❖ Reconocimientos. 	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	DURACIÓN
<u>RECAPITULACIÓN</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador pedirá a los y las adolescentes participaciones para que comenten qué les pareció el taller, cómo se sintieron al inicio del taller y cómo se sienten ahora que ha terminado. También preguntará si tienen opiniones y/o sugerencias para la mejora del taller. 	15 min.
<u>APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN POST</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El Facilitador entregará los cuestionarios: “Educación Emocional” y “Escala de Agresión entre Pares”. -El facilitador les pedirá de nueva cuenta que contesten el instrumento de forma individual y en silencio. 	25 min.
<u>ENTREGA DE RECONOCIMIENTOS</u>	<ul style="list-style-type: none"> • El facilitador enfatizará la importancia de que cada uno de ellos haya participado en el taller y reconocerá los cambios que se hayan presentado en los y las adolescentes. -El facilitador entregará los reconocimientos. 	20 min.

<u>CLAUSURA</u>	<ul style="list-style-type: none">• El facilitador enfatizará a los y las adolescentes lo agradable que fue el trabajar con ellos, así como también, lo que el facilitador se lleva de cada uno de ellos.	10 min.
-----------------	---	---------

6. Materiales.

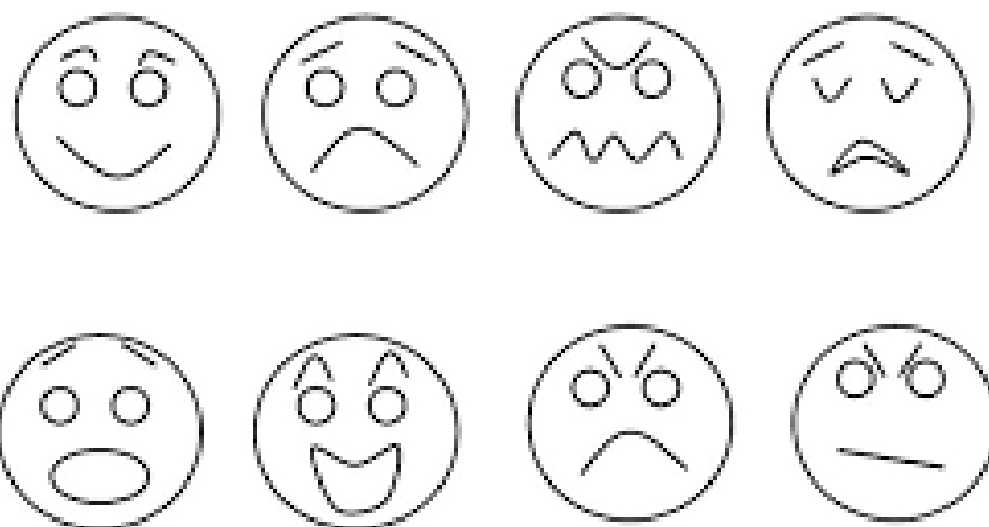
Sesión 2. Imágenes guía para reconocimiento de lugares donde se encuentra la violencia.







Sesión 5. Emociones.



Sesión 9. Etiquetas “Reconociendo el abuso”.

AMABLE

GROSERO

RESPECTUOSO

AGRESIVO

**AYUDAR A
ALGUIEN**

GRITÓN

HONESTO

ENOJÓN

CARIÑOSO

DÉBIL