



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**“TALLER DE COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA LA
PREVENCIÓN DEL BULLYING EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DEL
ESTADO DE MÉXICO”**

T E S I S

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

PRESENTAN

**CHAVIRA SÁNCHEZ ALBA SENNETH
GARCÍA COHETZALTITLA MARÍA LIZETH**

DIRECTOR DE TESIS:

DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI

REVISORA:

DRA. IRENE DANIELA MURIA VILA

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., Mayo 2017





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Al Dr. Marco Rigo Lemini, por su disposición para guiarnos durante este tiempo en nuestro trabajo, por su amabilidad y comprensión. Y por siempre recibirnos con una sonrisa.

A nuestros sinodales **Irene Muria, Jose Luis Ávila, Jesús Carlos y Gabriela Lugo** porque gracias a sus valiosas aportaciones hemos podido enriquecer nuestro trabajo y formación profesional.

La **Dra. Gabriela Cabrera y Paty Gómez**, porque gracias a su influencia tuvimos la motivación para realizar nuestro trabajo. Gracias a ustedes y al programa “Convive” hemos crecido como personas y profesionales.

Al **director Daniel Pacheco** de la escuela técnica No 11. “José Antonio Alzate”, así como todo el personal que nos apoyó, brindándonos las facilidades para poder impartir nuestro taller y por el apoyo a proyectos en pro de sus alumnos.

A los **alumnos Ri, Li, Jh, Al, Ja, Fr, Jo, Pa, Li y Wi** que participaron en el taller, por su disposición y buen humor. Sin ustedes no hubiera sido posible este proyecto.

Alba Chavira y Lizeth García.

A Dios por la familia que tengo, por alumbrar mi camino y permitir que pudiera estar en la UNAM. Por todas las bendiciones que me has dado, gracias.

A mi mamá, por el apoyo incondicional, por tu comprensión. Dedicado a tus sacrificios que con gusto haces por nosotros. Gracias por siempre ser responsable y comprometida en todo lo que haces, eres un gran modelo a seguir. Gracias por siempre estar ahí.

A mi papá, por el cansancio y esfuerzo con el que cada día te levantaste junto a nosotros. Porque has demostrado que nos quieres y a tu manera la preocupación que sientes por nuestro bien estar. Gracias por que he aprendido la tenacidad. Eres una parte muy importante de mí.

A mi hermana, gracias por las sonrisas que han hecho más fácil todo, tu amabilidad, entrega y carisma me motivan a querer ser mejor persona.

A mi abuelita, por siempre procurarnos y mostrarme que el amor es guardar tú pieza favorita de pollo, y que una taza de café a veces reconforta más que mil palabras. Gracias por todo lo que me has dado, espero algún día poder estar a la altura de tu gentileza.

A mis tíos y primos por ser un gran pilar con quien siempre puedo contar, en quienes confío en las buenas y malas.

A mi compañera **Lizeth** por enseñarme que a pesar de la adversidad una sonrisa nunca esta demás y que proponiéndotelo puedes alcanzar la cumbre más alta.

A todos mis amigos quienes alegraron cada momento de este proceso, siempre amenizando la vida con sus ocurrencias, los quiero.

Alba Chavira

A **Dios** por darme fuerzas y valor para enfrentar las dificultades que se me presentaron y me ayudo a superarlas de la mejor manera

Quiero agradecer a “la casa máxima de estudios” por brindarme la oportunidad de asistir a sus aulas, adquirir conocimientos y experiencias nuevas, por brindarme tantos beneficios, ha sido de las mejores experiencias que me han pasado, muchas gracias madre **UNAM!**.

Otro agradecimiento a todos mis **maestros (as)** por compartir sus conocimientos, experiencias y por motivarme a continuar en este bello camino del aprendizaje

Voy a continuar por reconocer el gran apoyo de mi familia, en especial de mi madre “**María Félix**” te agradezco por ser madre y padre para nosotras, por luchar cada día por darnos lo mejor, por no rendirte en los momentos más difíciles, tú me has enseñado a luchar y a ser fuerte a pesar de los tropiezos de la vida, madre gracias por apoyarme en todo momento y por creer en mí.

También quiero agradecer a cada una de mis hermanas comenzando por la mayor, **Eva**, su esposo **Josué** y **Josuecito**, gracias por su gran apoyo incondicional, a pesar de no estar cerca siempre estuvieron al pendiente de mí. Quiero continuar con **Rosa**, su esposo **Roberto** y mi futuro **sobrino**, gracias por el apoyo en estos meses, espero algún día poder corresponderlo. **Elba**, **Daniel** y **Alex**, gracias por creer en mí. Por último, mi hermanita menor **Odali**, quiero agradecerte por darme ánimo cada día, por tu apoyo, por tu cariño y comprensión.

Además, quiero darle las gracias a mis abuelos: **Dionisia** Sánchez, **Efrén** García y **Herminia** Cortes, **Ricardo** Cohetzaltitla. A mis padrinos **Petra** García y **Federico** Méndez porque siempre me motivaron. A mi prima **Elizabeth**, su esposo **Julián** y **Angélica**, por brindarme su apoyo en este tiempo. En general a toda mi **familia** que siempre estuvieron al pendiente de mi dándome ánimos para cumplir mis metas.

A mi amiga, colega y compañera de tesis, mi querida **Alba** Chavira y a su familia, por su gran apoyo incondicional durante la realización de la tesis, por escucharme, comprenderme, motivarme, en verdad gracias. A mi amigo y colega **Erick** Hernández, gracias por todo tu gran apoyo, espero poder corresponderlo algún día, gracias a ustedes he comprendido el verdadero valor de una amistad sincera.

En general, a todos mi **amigos(as)** que me apoyaron moralmente durante toda la carrera.

Y para concluir quiero agradecerles a todos (as) mis **alumnos(as)** porque gracias a ellos aprendí y me desarrolle más como profesional, gracias por motivarme a seguir aprendiendo y ser mejor persona y docente cada día...

Lizeth García

Índice de contenidos

Resumen	3
Introducción.....	4
Capítulo 1: VIOLENCIA ESCOLAR	7
1.1 Tipos de violencia	7
1.2 Acoso escolar	8
1.3 Tipos de acoso escolar	10
1.4 Roles dentro del acoso escolar.....	13
1.5 Consecuencias del acoso escolar	24
1.6 Factores de riesgo	26
Capítulo 2: INTELIGENCIA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL	29
2.1 Emociones básicas y sus funciones.....	30
2.2 Clasificación de las emociones	32
2.3 Teorías sobre la emoción	37
2.4 Inteligencia emocional.....	43
2.5 La Educación emocional	51
Capítulo 3. ADOLESCENCIA	59
3.1 Desarrollo biológico.....	62
3.2 Desarrollo Cognoscitivo	66
3.3 Desarrollo Socio-emocional	70
3.4 Adolescencia y Violencia en México	79
Capítulo 4. ACOSO ESCOLAR Y EDUCACIÓN SECUNDARIA	82
4.1 Reforma educativa.....	85
4.2 Programas nacionales contra el acoso escolar.....	95
4.3 Programas Internacionales contra el acoso escolar	101
Capítulo 5. MÉTODO	111
5.1 Propuesta de intervención	111
5.2 Preguntas de investigación	113
5.3 Variables.....	114
5.4 Esquema de conjunto de la investigación	114
5.5 Participantes.....	117
5.6 Contexto institucional	118
5.6.1 Escenarios de trabajo	118
5.7 Procedimiento.....	119
5.8 Instrumentos	121
5.9 Materiales	125
Capítulo 6. RESULTADOS	127

6.1 Caracterización descriptiva de las muestras	127
6.2 Análisis de datos	129
6.2.1 Análisis comparativo entre la prueba previa, posterior y diferida.	129
6.2.2 Análisis comparativo entre la prueba previa, posterior y diferida.	145
6.4 Análisis evaluativo de la experiencia en el taller “emociónate”	162
6.5 Bitácora personal	168
6.5 Respuesta a las preguntas de investigación	173
Conclusiones	182
Referencias	189
Anexos	196
Anexo 1 Fotos del escenario de trabajo y participantes del taller "Emociónate" ..	196
Anexo 2 Carta descriptiva del taller “emociónate”, por sesión.	202
Anexo 3 Instrumentos de Evaluación del taller “Emociónate”	223
Anexo 4 Análisis de la Evaluación Previa y Análisis de la Evaluación Posterior .	228
Anexo 6 Análisis Comparativo entre la prueba Previa y Posterior.	259

Resumen

Diversos estudios en nuestro país muestran resultados alarmantes que sitúan a México dentro de los primeros lugares en acoso escolar o bullying. Estos datos nos indican que la formación del alumno está dejando de ser integral ocasionando diversos problemas en el centro escolar. Una forma de prevenirlo se ha encontrado a través de la educación emocional, por medio del desarrollo de competencias emocionales, la cual es una medida de prevención primaria para mejorar la convivencia en las aulas. Por lo tanto, nuestra propuesta basada en la educación emocional intenta dotar a los alumnos de estas competencias, para evitar este problema por medio de un curso-taller impartido a alumnos de secundaria, con edades de 12 a 14 años. Dentro de las competencias emocionales que utilizamos de acuerdo al modelo de Bisquerra fueron: conciencia emocional (empatía), competencia social (asertividad, comportamiento pro social y cooperación, habilidades sociales básicas, prevención y solución de conflictos), regulación emocional, competencia para la vida y el bienestar (búsqueda de ayuda y recursos, negociación), autonomía emocional (autoestima).

Se llevó a cabo una evaluación inicial y una final a los participantes. Un mes después se volvió a evaluar a los alumnos con el fin de saber los conocimientos que fueron significativos. Las evaluaciones consistieron en dos cuestionarios, evaluando por separado los conocimientos de acoso escolar y el uso de las competencias emocionales. Además se utilizó una bitácora personal y las reflexiones finales de los asistentes al taller.

Entre los hallazgos más importantes se encontró que hubo un mayor aprendizaje en temas como: la diferencia entre conflicto y bullying, los roles y el reconocimiento de los tipos de bullying. En cuanto a sus cambios de actitud la competencia que tuvo más impacto fue la "social". Además de encontrar que competencias como la asertividad, la empatía y la regulación emocional comenzaron a desarrollarse en los alumnos. Se encontró que la adquisición de éstas, resulta un factor importante para mejorar las relaciones interpersonales conllevando a una convivencia sana y favorece la prevención del acoso escolar.

Introducción

De acuerdo a estudios del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el 60 por ciento de los más de 26 millones de estudiantes de educación básica han sufrido de acoso escolar (García, 2015). Además, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) menciona que México ocupa el primer lugar en casos de bullying entre estudiantes de secundaria, detalló que cerca de 19 millones de estudiantes de primaria y secundaria son víctimas de violencia escolar, de los cuales 44.47% es víctima de violencia en redes sociales, 40.24% sufrió acoso, 25.53% ha insultado y 17% ha golpeado a alguien (Comisión Estatal de los Derechos Humanos San Luis Potosí, 2014). Por lo tanto, es necesario tomar medidas encaminadas al mejoramiento de la convivencia y la prevención del acoso escolar, pues estas cifras van en aumento. Algunas consecuencias que trae consigo el acoso escolar son: baja autoestima y rendimiento escolar, deserción, problemas de sueño y terrores nocturnos, problemas alimentarios (disminución de la ingesta), ansiedad e irritación, conflictos emocionales y depresión que, puede llevar al suicidio. Consecuencias que a la larga disminuyen la calidad de vida de los implicados (Milenio, 2015).

Como respuesta ante esta situación creciente de violencia se encuentra el enfoque de la educación emocional la cual se define como: un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2007). Las competencias emocionales resultan indispensables para un desarrollo integral en los alumnos. El ambiente escolar y las relaciones interpersonales juegan un papel importante, ya que dentro de estas, hay aspectos emocionales involucrados, por lo tanto, el desarrollo de ciertas competencias emocionales, contribuirán a mejorar: el autoconocimiento, la autoestima en los

alumnos, fomentar la comunicación, el desarrollo de una conciencia emocional, mejorar la regulación emocional, mejorar la solución de problemas, estrategias de negociación, fomentar el trabajo en equipo, desarrollar una actitud positiva, ser asertivo, el desarrollo y fortalecimiento de la empatía, mejora de las habilidades sociales además de la capacidad de buscar ayuda y recursos para la solución de conflictos. Por lo tanto, es indispensable dotar a los alumnos de estas competencias, como factor de protección ante el acoso escolar.

Algunas investigaciones han encontrado que el déficit de estas competencias emocionales se halla implicado en el acoso escolar. Un estudio realizado en la Universidad del País Vasco encontró que los alumnos con puntuaciones altas en Inteligencia Emocional tienen una mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos, interacciones más positivas y menos conflictos con ellos (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Asimismo, se enfatiza que un déficit en la IE provoca y facilita la aparición de problemas conductuales en el ámbito de las relaciones interpersonales, y afecta al bienestar psicológico. Todos los estudios que han analizado la inteligencia emocional en las víctimas de bullying han evidenciado que la víctima es la parte que más sufre las consecuencias del acoso escolar en todas las facetas. Hallaron que los alumnos identificados como víctimas autoevaluaban los efectos del acoso que sufrían como severos en las dimensiones del auto concepto social, emocional, académica, somática y familiar (López, Salovey y Straus, 2003, citado en Garaigordobil y Oñederra, 2010).

De acuerdo a González y Vargas (2010) tras implementar un taller en una escuela secundaria del Distrito Federal, con el objetivo de desarrollar las competencias de inteligencia emocional en sus alumnos, encontraron que el nivel de inteligencia emocional de los alumnos era medio, lo cual indica que no han desarrollado en su totalidad las competencias emocionales. Algunas de las competencias en donde los alumnos presentaron un nivel inferior fueron las de automotivación y habilidades sociales.

Tomando como base la creciente violencia y la nueva propuesta de la educación emocional, se dispuso trabajar con adolescentes de educación básica del

Estado de México, con el fin de desarrollar competencias emocionales para que logren obtener una formación integral, es decir que los alumnos adquieran no sólo conductas y conocimientos propios del centro escolar, sino que logren desarrollar un conjunto de actitudes, y prácticas sociales que contribuyan a la construcción de su identidad, además de formar ciudadanos con valores. Es decir constituir jóvenes íntegros, tanto en la esfera personal como en la académica. Ya que la mayoría de los alumnos sufren de un analfabetismo emocional en las aulas y esto conlleva a problemas como: baja autoestima, relaciones interpersonales poco satisfactorias, poca tolerancia a la frustración entre otros problemas de agresión y violencia que derivan del acoso escolar, por lo tanto utilizando la enseñanza de competencias emocionales en el taller “Emociónate” podemos entrenar a los alumnos para que mejoren su calidad de vida en el ámbito escolar y personal.

Objetivos generales:

- Diseñar y desarrollar un curso-taller orientado hacia la prevención y sensibilización del acoso escolar por medio de las competencias emocionales.
- Implementar y evaluar en condiciones naturales el curso-taller propuesto.
- Identificar a través de los diferentes mecanismos de evaluación previstos para el taller si este impactó efectivamente en términos de sensibilizar a los alumnos participantes sobre la problemática del acoso
- Determinar exploratoriamente algunas variables que afecten la eficacia del curso-taller.

Capítulo 1: VIOLENCIA ESCOLAR

La violencia es un fenómeno sumamente difuso y complejo cuya definición no puede tener exactitud científica, ya que es una cuestión de apreciación. La noción de lo que son comportamientos aceptables e inaceptables, o de lo que constituye un daño, está influida por la cultura y sometida a una continua revisión a medida que los valores y las normas sociales evolucionan.

La Organización Mundial de la Salud en 2002 define la violencia como: el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de originar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Desde un punto de vista conductual la violencia es el resultado de los reiterados estímulos enseñanzas con contenidos violentos, impuestos en el hogar, en la escuela, y en la sociedad, obligando a modificar naturalmente al cerebro y a todo el organismo, para el almacenamiento de dichos contenidos como memorias patológicas. El libre ejercicio de pensar, desde tales memorias, conduce a comportamientos inadecuados contra el ambiente, las plantas, los animales, las personas, los objetos, y contra el propio individuo. La formación de memorias para los comportamientos agresivos violentos requiere de mínimas condiciones cognitivas, por la intensidad y duración de los estímulos que las generan y el importante compromiso afectivo que las involucra, al desaparecer dichos estímulos (La violencia, 2001).

1.1 Tipos de violencia

La OMS divide la violencia en tres grandes categorías generales a partir de quién comete el acto: violencia auto infligida que involucra el comportamiento suicida y las autolesiones; violencia interpersonal que ocurre en la familia, la pareja y la comunidad; y violencia colectiva que se evidencia en ambientes sociales, políticos y económicos.

Violencia auto infligida: Comprende el comportamiento suicida que incluye pensamientos suicidas, intentos de suicidio también llamados “parasuicidio” o “intento deliberado de matarse” y suicidio consumado.

Violencia interpersonal: Se caracteriza por el comportamiento deliberado entre personas de una familia o dentro de una comunidad y puede llevar a sus miembros a causarse daños físicos o psicológicos cuando se dan amenazas u ofensas. La violencia colectiva se comprende a partir de lo social y cultural, que dan cierta legitimidad al uso del arte, la religión, la ciencia, el derecho, la ideología, los medios de comunicación, la educación, ya que por medio de ellos se violenta la vida.

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. Adopta diversas formas: conflictos armados dentro de los Estados o entre ellos; genocidio, represión y otras violaciones de los derechos humanos; terrorismo; crimen organizado (Castillo, 2011). De acuerdo a esto la violencia interpersonal englobaría a la violencia generada dentro de un centro educativo, denominada

Violencia escolar. Es cualquier forma de actividad violenta dentro del marco escolar. Incluye: acoso escolar, abuso verbal, abuso físico (Secretaría de Educación Pública, 2014). La Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana define a la violencia escolar como: “La acción u omisión intencionadamente dañina ejercida entre miembros de la comunidad educativa y que se produce dentro de los espacios físicos que le son propios a esta (instalaciones escolares), o bien en otros espacios directamente relacionados (alrededores de la escuela o lugares donde se desarrollan actividades extraescolares), concibiéndola entonces como manifestaciones de agresión vinculadas y referidas a la institución y los miembros que la conforman”.

1.2 Acoso escolar

Una de las principales formas de manifestación de la violencia escolar se refiere a aquella que se realiza entre pares. El acoso escolar es comúnmente conocido con el

término bullying, aunque también puede ser denominado por los distintos autores como: maltrato escolar, maltrato entre iguales, hostigamiento escolar entre otros, siendo todos estos términos distintos modos de denominar la violencia escolar; que hace referencia a cualquier forma de maltrato, ya sea éste de tipo psicológico, verbal o físico, producido por los escolares de forma continua a lo largo del periodo escolar (Fernández, 2013).

Concretamente, se define el término por primera vez en 1978 como: “La victimización o maltrato por abuso entre iguales, es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes” Olweus, 1963 (cit. en Fernández 2013, p. 24).

“Es un tipo de conducta dirigida a hacer daño; es repetida en el tiempo; y se produce en el seno de una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder” Olweus, 1999 (cit. en Carrillo, 2009, p. 2).

Otra definición más actual de acoso escolar la encontramos en Sanmartín, 2007 (cit. de Fernández, 2013, p. 25): “El acoso escolar es una especie de tortura en la que el agresor sume a la víctima, a menudo con el silencio o la complicidad de otros compañeros. Adopta diversas formas que van desde la pelea hasta la exclusión, pasando por malas miradas, insultos, etc. La violencia escolar entre alumnos es perpetrada por un agresor más fuerte que la víctima, es decir, entraña un abuso de poder. Y no sólo esto, sino que además se reitera con un marcado carácter intimidatorio”.

Hay que señalar que no se emplean (o no se deben emplear) los términos “acoso” o “agresión intimidatoria” (bullying) cuando dos alumnos de edad y fuerza (física y psicológica) similares riñen o se pelean. Es importante diferenciar las malas relaciones del fenómeno de acoso escolar. Los conflictos y las malas relaciones entre iguales, las situaciones de interacción brusca como la disrupción, las peleas de patio, las bromas, el juego turbulento o las riñas esporádicas, y los problemas de comportamiento o de indisciplina son fenómenos perturbadores pero no son verdaderos problemas de acoso,

aunque pueden degenerar en ello si no se resuelven de una forma adecuada. En el tema del acoso escolar no se está hablando de situaciones normales entre escolares, ni de bromas entre los menores, sino de algo más. En el caso del bullying, la conducta de acoso es continua y el agresor es más fuerte que la víctima; además, es importante distinguir en cualquier tipo de conflicto, lo que es episódico de lo que se considera habitual o constante, como ocurre en el caso del bullying (Fernández, 2013).

La Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana en 2012 propone las siguientes características generales del acoso escolar:

- Desigualdad entre acosador y víctima, debido generalmente a que el acosador suele estar en una posición de superioridad (real o percibida).
- Se repite y prolonga, con el riesgo de hacerse cada vez más grave.
- No hay provocación previa por parte de la víctima.
- Hay inacción o falta de solidaridad por ignorancia o pasividad de los alumnos que rodean a los agresores y a las víctimas, sin intervenir directamente.
- Comprende diversos tipos de conducta violenta, iniciándose generalmente con agresiones de tipo social y verbal e incluyendo después coacciones y agresiones físicas.

1.3 Tipos de acoso escolar

Las agresiones que se llevan a cabo dentro del acoso escolar pueden ser clasificadas o tipificadas en cinco áreas básicas, para poder explicarlas y prevenirlas mejor: agresiones físicas, verbales, psicológicas, exclusión social y cyberbullying. Normalmente se producen simultáneamente, no por separado.

Físico: En este apartado nos referimos a todo contacto físico, un empujón, patadas, puñetazos, cachetadas, también el robo o destrucción de los objetos de la víctima (Avilés, 2002) aunque también puede ser indirecto cuando se producen daños materiales en los objetos personales de la víctima, o robos. Este tipo de maltrato se observa con una mayor incidencia en Primaria que en Secundaria. Más concretamente, podemos señalar como ejemplos de este tipo de maltrato las siguientes acciones (Fernández, 2013).

- Amenazar con armas (maltrato físico directo).
- Pegar (maltrato físico directo): es más fácil de detectar porque se muestra una violencia evidente. Son visibles hematomas, fracturas, quemaduras, heridas cortantes.
- Esconder objetos (maltrato físico indirecto).
- Romper cosas (maltrato físico indirecto)

Verbal: Nos referimos a este tipo de abuso como el más frecuente entre estudiantes, insultos enfocados a destacar algún defecto físico o intelectual (Avilés, 2002). Se destaca por el empleo sostenido de insultos, apodos, campañas de estigmatización, acciones de difamación y burlas. “Las palabras tienen mucho poder y minan la autoestima de la víctima mediante humillaciones, insultos, motes, menosprecios en público...” (Fernández, 2013).

Algunos ejemplos son:

- Insultar (maltrato verbal directo).
- Poner apodos (maltrato verbal directo).
- Hablar mal de alguien (maltrato verbal indirecto)

Maltrato psicológico: Son acciones encaminadas a disminuir la autoestima del individuo y fomentar su sensación de inseguridad y temor. Algunas de ellas son chantajes, reírse de, sembrar rumores y esparcirlos, aislamiento y rechazo. El componente psicológico está presente en todas las formas de maltrato (Avilés, 2002). Normalmente el maltrato psicológico desemboca en maltrato físico. Se generan acciones encaminadas a minar la autoestima del individuo y fomentar su sensación de inseguridad y temor.

Exclusión social: Aislar al joven del resto del grupo, haciendo partícipes a otros individuos. Esto se consigue con la propia inhibición contemplativa de los miembros del grupo. Se considera indirecto cuando abarca acciones como:

- Ignorar a alguien.
- No dejar participar a alguien en una actividad.
- Mixto (físico y verbal):

- Amenazar con el fin de intimidar
- Obligar a hacer algo con amenazas (chantaje).
- Acosar sexualmente

Cyberbullying es un fenómeno nuevo, derivado de los grandes avances tecnológicos. Tanto Internet como la telefonía celular surgieron como canales de comunicación que en muy poco tiempo se han vuelto necesarios en todo el mundo y que también son usados para agredir (Domínguez & Manzo, 2011).

Tabla 1. *Formas de maltrato entre iguales basadas en el Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar en Educación Secundaria Obligatoria., 2007 (cit. en Fernández, 20013, p. 30)*

Acoso	Formas de expresión	Ejemplos
Exclusión social	Activa	No dejar participar
	Pasiva	Ignorar
Agresión verbal	Directa	Insultar
	Indirecta	Poner apodos ofensivos
Agresión Física	Directa	Golpear
	Indirecta	Esconder cosas, romper cosas, robar cosas
Amenaza/chantaje	Amenazas	Amenazar para introducir miedo
	Chantaje	Obligar a hacer algo con amenazas

1.4 Roles dentro del acoso escolar

Con respecto a los roles dentro del bullying o acoso escolar existen diversas definiciones y características que a continuación se presentan:

Los agresores: El agresor es identificado rápidamente, pues es el que empuja, pega, jala lastima o gesticula con la finalidad de ejercer acoso sobre el otro. Presentan algunas características generales como: dominantes, impulsivos, no siguen reglas, tienen baja tolerancia a la frustración, son desafiantes ante la autoridad, aparentan buena autoestima, no tienen empatía (Arcos-Trejo, 2012).

Olweus (1998) (cit. de Fernández, 2013, p. 43), señala que el alumno agresor posee un temperamento agresivo e impulsivo. También establece que éste se caracteriza por tener deficiencias en habilidades sociales a la hora de comunicar y negociar sus deseos. Éste no tiene capacidad empática, por lo que no es capaz de saber lo que siente la víctima, y por lo tanto tampoco posee sentimiento de culpabilidad. Según este autor, estos alumnos denotan falta de control de la ira, además de un alto nivel de los sesgos de hostilidad, lo que le lleva a interpretar y convertir determinadas circunstancias en conflictos y agresiones hacia su persona. Del mismo modo, son personas violentas, con alta autoestima y autosuficientes. Otro dato importante que señala Olweus es que estos alumnos tienen bastante belicosidad con los compañeros y adultos, y sienten la necesidad de dominar a los otros.

Pueden describirse como características frecuentes de los agresores las siguientes:

Aspectos personales: La gran mayoría de los agresores se caracterizan por ser varones. La situación de agresor es mucho más frecuente entre los chicos que entre las chicas, y suele mantenerse estable, o incrementarse a lo largo del tiempo, especialmente en la pre adolescencia. Además, suelen ser más fuertes físicamente, mostrando mayor seguridad que los demás con una personalidad extrovertida. Impulsivos, disruptivos y extrovertidos. Son alumnos autosuficientes y con niveles de autoestima contradictorios, siendo estos niveles más altos que bajos Avilés (cit. de Fernández, 2013, p. 43).

También se destaca el hecho de que una parte de estos alumnos agresores pueden llevar asociada una personalidad problemática. Con frecuencia estos chicos han sufrido o están sufriendo problemas de malos tratos por parte de los adultos (muchas veces son víctimas de abandono, la crueldad o directamente el abuso por personas cercanas en su entorno familiar). Todas estas circunstancias pueden llevar a configurar en su personalidad rasgos tendentes a la psicopatía si no se corrigen a tiempo (Fernández, 2013).

- Actitudes menos negativas hacia la intimidación: tienden a solucionar los conflictos a través de la violencia, ya que como se acaba de mencionar, poseen un temperamento agresivo, reactivo e impulsivo.
- Necesidad de ejercer el dominio sobre los demás. Enfrentándose a los compañeros y a los adultos, y hostigando al profesorado con cierta frecuencia.
- En algunos casos hay una percepción de agresividad en los otros, que hace que distorsionen cognitivamente sus relaciones con los otros y las vivan como agresión propia.
- Alta agresividad y ansiedad, con facilidad para provocarse o provocar a los demás, con dificultades de autocontrol de sus reacciones agresivas y su ira, pero con un alto grado de sinceridad. Sin embargo no son capaces de acatar las normas establecidas para el grupo y no suelen ser nada tímidos ni retraídos.
- Tratan de imponer sus criterios utilizando la agresividad verbal, física o psicológica, sintiéndose con frecuencia insatisfechos y sin motivación para trabajar con los demás, debido en parte a su falta de habilidades sociales, y no saben resolver conflictos si no es utilizando la violencia.
- No suelen comunicar que han tenido episodios de agresiones o insultos a compañeros de la escuela.
- Falta de sentimiento de culpabilidad: estos alumnos tienen una alta capacidad para no sentirse culpables por sus actos, ya que consideran que el otro se lo merece (falta de empatía).

Ámbito social: Algunos de estos alumnos presentan deficiencias en habilidades sociales para la comunicación y la negociación con los otros, sobre lo

que quieren o necesitan; mientras que otros llegan a ser considerados muy hábiles en el manejo de otro tipo de conductas (como evitar el castigo, e incluso evitar ser descubierto), que en ocasiones ponen en marcha incluso con los adultos (Fernández, 2013).

Integración escolar: En lo que respecta a las características académicas típicas de los agresores, Ortega (cit. de Fernández, 2013, p. 45) considera que normalmente estos alumnos no obtienen buenos resultados académicos y tienen problemas a la hora de enfrentarse a tareas de carácter cognitivo, además de utilizar actividades o juegos no académicos para sobresaltar del resto de los compañeros, debiendo ser considerados alumnos con necesidades educativas especiales.

Ámbito familiar: Según Menéndez Benavente (cit. de Fernández, 2013, p. 45), estos alumnos se ven afectados por la falta de lazos familiares emotivos y sólidos que les den seguridad en sí mismos. Tienen un fácil acceso a la violencia y reflejan la que ellos viven. Muchos de ellos son tratados violentamente y han aprendido de otros que con ese tipo de actos se consigue lo que se quiere. Hernández Prados (cit. de Fernández, 2013, p. 45) por su parte, explica que, en ciertas ocasiones, estos alumnos se encuentran inmersos en un ambiente familiar precario y desfavorecido, en el que se da cierta hostilidad, situación que lleva a que el alumno tenga escasez de atención, dedicación, afectividad, normas disciplinarias que respetar, y por el contrario mucha permisividad. Conjuntamente a esto se debe añadir que en ciertas ocasiones en la familia se vive un ambiente de autoritarismo y continuidad de castigo.

Una vez enmarcadas las características principales de los agresores, se muestran los distintos tipos que pueden aparecer durante el acoso escolar de acuerdo a Avilés (cit. de Fernández, 2013, p. 45):

- **Agresor inteligente:** Manipula a los demás para que cumplan sus órdenes. No es calificado como agresor dentro de su grupo, sino que se le suele considerar como una persona buena que siempre atiende a las necesidades de sus amigos, defendiendo las conductas injustas.

- **Agresor poco inteligente:** Arremete contra sus compañeros directamente. Su comportamiento puede ser debido a su falta de autoestima, por lo que mediante la violencia consigue hacerse respetar entre los demás, llegando incluso a tener un alto estatus dentro del grupo.
- **Agresor – víctima:** Es aquel que siendo agredido por compañeros mayores, arremete a compañeros menores.

Víctima: Es el alumno que suele recibir las agresiones, insultos o amenazas por parte de los agresores. Es un individuo de la misma clase o curso escolar, quien por diversas condiciones suele mostrar inferioridad física, psicológica o social. Arcos-Trejo (2012) lo define como: una persona poco sociable, sensible y frágil, con vergüenza o conformismo, lo cual resulta perjudicial bajo las amenazas y agresiones de los abusadores, lo que se vuelve un ciclo vicioso exacerbando su conducta de tendencia aislada, aumentando el riesgo y severidad del abuso.

Generalmente un estigma físico, un nivel de autoestima bajo o la incapacidad de adaptación al contexto suelen ser algunas de las condiciones que hacen débil y susceptible a un individuo; pero son personas que raramente hacen daño a los demás, miran para los demás, están en contra de la violencia y les gusta estar tranquilos, por lo que no se defienden ante las situaciones de acoso, ya sea por miedo o porque simplemente aún no tienen la suficiente madurez como para comprender que hay que defenderse. Les gusta el contacto humano pero prefieren estar solos, siendo muy cinestésicos (viven muy fuertemente las emociones), y son personas tímidas y reprimidas. Debido a todas estas características generales, se puede decir que existen algunos tipos de personalidad que, por un motivo u otro, son susceptibles de tener problemas de victimización (Fernández, 2013):

- Los chicos muy hiperactivos, que cometen torpezas sociales y que suelen ser los llamados víctimas provocadoras. Esta torpeza suele ser excusa para los agresores.
- Los escolares bien integrados en el sistema educativo, especialmente en las relaciones con los adultos, provocando la envidia y los celos de los otros.

- Chicos que nunca han tenido experiencias previas de confrontaciones agresivas, ya que han sido sobreprotegidos por sus familias.
- Muchas víctimas son simplemente chicos o chicas diferentes, por tener una deficiencia física o psíquica. A veces solo el ser poseedor de una característica especial (llevar gafas, tener orejas grandes, ser algo obeso o muy delgado, pequeño o grande para su edad, etc.) puede ser excusa para convertirse en objeto de burlas, desprecio o incluso agresión física.
- Otro tipo de víctima son las que pertenecen a grupos sociales diferenciados.

Avilés (cit. de Fernández, 2013, p.64) refiere que las víctimas no tienen características homogéneas únicas. Pueden ser buenos, regulares o malos estudiantes, aunque casi siempre con escasas habilidades sociales, y no siempre son tímidos y reservados. Entre las características usuales podemos encontrar:

- Suelen ser tímidos, inseguros, tranquilos, sensibles, débiles, huidizos y precavidos. No son agresivos, ni asertivos, ni violentos y muestran un alto nivel de ansiedad e inseguridad.
- Bajos niveles de autoeficacia social y emocional, pero no necesariamente académica, respecto a las no víctimas.
- Concepto negativo de sí mismos: suelen ser alumnos con bajos niveles de autoestima.
- Incapacidad para resolver la situación: las víctimas se perciben a sí mismas como incapaces de controlar o repeler los ataques (indefensión propia). No disponen de herramientas psicológicas para hacer frente a las intimidaciones.
- Tampoco en el grupo (indefensión ajena) cuentan con apoyo.

Aspectos físicos: La victimización es también principalmente de sexo masculino; aunque suelen diferenciarse algunas características típicas de la víctima:

- Desviaciones externas: gafas, ser gordo o débil el color de la piel o el pelo, la orientación e identidad sexuales o las dificultades en el habla, por ejemplo.
- Desequilibrio en la fuerza física: en general, las víctimas son menos fuertes físicamente, en especial entre los chicos.

- Visualización del maltrato: a causa de los ataques recibidos, a la víctima le pueden quedar secuelas de sus heridas en su propia piel y en su cuerpo. Además, se puede dar una visualización de su aislamiento en el grupo, al formar equipos o jugar en el recreo.

Ámbito social: La escasez de redes de apoyo juega en contra para hallar soportes de salida a la victimización (indefensión ajena). La red social de la víctima es muy limitada. Son chicos socialmente menos habilidosos en expresar lo que desean y necesitan, y con bajos niveles de popularidad entre sus iguales. Manifiestan retraimiento social, miedo a establecer nuevas relaciones y son propensos a manifestar problemas emocionales. Incluso presentan dificultades para diferenciar y discriminar las relaciones sociales saludables de las maltratadoras.

El afrontamiento de las agresiones es nulo. Como se comentaba anteriormente no suelen reaccionar ante las agresiones, permaneciendo pasivos o paralizados, lo que rebaja su grado de defensa social. No suelen contar lo ocurrido a los adultos, por lo que al convertirse en una situación reiterada, desarrolla en las víctimas conductas de miedo, huida y evitación (Fernández, 2013) como suelen ser:

- Para llegar o salir de la escuela, esperan a que no haya nadie. Del mismo modo, escogen rutas ilógicas para ir o venir de la misma.
- Faltan a clase, ya que les provoca miedo o ansiedad.
- Se aíslan socialmente, en la escuela o en la calle, pasando más tiempo en casa que antes, no queriendo salir con los amigos, ya que prefieren estar solos.
- En la escuela, busca la cercanía de adultos en los recreos y lugares comunes; o se colocan en lugares alejados del resto. Asimismo, buscan “amigos” o compañeros de juegos de menor edad.
- El no afrontamiento de las situaciones de agresión, conlleva también el desarrollo de conductas de ansiedad y estado afectivo emocional.
 - En algún momento lloran o muestran dolor físico o psíquico.
 - Tristeza de humor inestable y poco comunicativo.
 - Irascibilidad, ataques de ira o rabia.

- Somatizaciones diversas: dolores de cabeza, estómago, pérdida de apetito, insomnio, enuresis y descontrol de esfínteres, vómitos, tartamudeo, malestar generalizado.
- Fingen dolencias para evitar determinadas situaciones o entornos.
- Nerviosismo, ansiedad, angustia, pesadillas.
- Conductas de infantilización y dependencia.

Situación social en el grupo-clase: Situarse en la clase como victimizado rebaja el nivel de apoyos en ella. Es fácil percibir que no encuentran quien quiera trabajar con ellos en grupo, deambulan solos en los recreos y no consiguen acompañantes para actividades extraescolares y lúdicas. Son rechazados y, en general, no suelen tener amigos y les cuesta mucho trabajo hacerlos. Son los menos populares de la clase.

Relación con el profesorado: Con el profesorado suelen tener una buena actitud, no suelen ser exitosos académicamente, excepto algunas “víctimas seguras”.

Relación con sus familias: La relación con sus familias es buena. Las víctimas, en especial, mantienen un estrecho lazo con sus madres. Pasan más tiempo en casa que otros chicos/as. Hay autores que han relacionado el desencadenamiento de conductas de victimización con procesos de sobreprotección familia.

Al igual que ocurre con los agresores, dentro del grupo de las víctimas podemos encontrar diferentes comportamientos de acuerdo con Avilés (cit. en Fernández, 2013, p. 51) son:

Víctima activa o provocadora: Es aquel que suele tener conductas molestas para los demás, ya que reaccionan de manera inapropiada ante situaciones normales. De este modo, ante un acoso posterior, su conducta podría estar justificada debido a una reacción inapropiada anterior. Los escolares que son víctimas activas agresivas, en la relación con sus compañeros, parecen haber tenido desde su primera infancia un trato familiar más hostil, abusivo y coercitivo, que los otros escolares.

Esta situación es más frecuente entre los chicos que entre las chicas. No disminuye de forma significativa con la edad, y en ella pueden encontrarse con mucha frecuencia los escolares hiperactivos, y con dificultades de atención y concentración.

Víctima pasiva: Parece ser la víctima por excelencia. Por encontrarse en una situación de aislamiento (con frecuencia no tienen ni un solo amigo entre los compañeros); detectado tanto a través de las pruebas sociométricas, como a través de la observación (en el recreo o cuando los propios alumnos eligen con quién llevar a cabo una actividad). En relación a esto debe considerarse su escasa asertividad y su dificultad de comunicación, así como su baja popularidad, que según algunos estudios llega a ser incluso inferior al de los agresores.

Una conducta muy pasiva, es el miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad (de no poder defenderse ante la intimidación), alta ansiedad (a veces miedo al contacto físico y a la actividad deportiva), inseguridad y baja autoestima; características que cabe relacionar con la tendencia observada en algunas investigaciones en las víctimas pasivas a culpabilizarse de su situación y a negarla. Esto probablemente sea debido a que consideran estas situaciones de forma más vergonzosa de lo que consideran su situación los agresores (que a veces parecen estar orgullosos de serlo).

Por otra parte, en relación a las víctimas en general (tanto activas como pasivas), se ha observado que suelen tender a ocultar estos episodios de violencia que padecen por parte de sus compañeros. Whitney y Smith, 1993 (cit. en Fernández, 2013, p. 52) encontraron que alrededor de un 50% de los alumnos víctimas no se lo contaban ni a ningún profesor ni a sus padres, y que alrededor de un 30% tampoco se lo contaba a ningún amigo. Estas cifras ponen de manifiesto el silencio que suele acompañar a este tipo de situaciones, aspecto que será analizado con más detalle en posteriores apartados.

Los espectadores: El papel de los testigos se muestra decisivo en el mantenimiento de las conductas de intimidación en los grupos de iguales. La actividad o la pasividad de quienes presenciamos los hechos que provocan los agresores validará o deslegitimará su conductas en el grupo. Contemplar el maltrato y no hacer nada, aprender a mirar hacia otro lado cuando el agresor/a perpetra sus acciones y restar importancia al ejercicio de la imposición que el grupo contempla sobre la víctima, genera en el grupo una opinión contagiada de que se trata de algo normal e inevitable. Aunque en algunos casos se ha demostrado que es el miedo a

ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse también en blanco de agresiones lo que impide que el alumnado que siente que debería hacer algo no lo haga. En cualquier caso, no intervienen y las razones que manejan son el miedo a ser víctima o porque la víctima no mantiene con ellos lazos de amistad (Defensor del Pueblo, 2007)

Teniendo en cuenta una clasificación general de los observadores de las situaciones de acoso entre iguales, podemos encontrar:

Observadores activos: Serían aquellos compañeros que sí realizarían algún tipo de acción encaminada a detener la conducta de maltrato que se está produciendo. Según los estudios, este tipo de observadores es más reducido, y las conductas de ayuda se centran únicamente en víctimas que son conocidas o amigos del observador, pero en pocas ocasiones se presta atención si la víctima no es un amigo. Algunas investigaciones han encontrado que, en la mayoría de los casos, la mayor parte de los que se deciden por intervenir y ayudar a la víctima suelen ser chicas. Mientras que para los chicos es más aceptable recurrir a la fuerza física para detener la situación o para ayudar a un amigo, por su parte, en el caso de las chicas no se espera que intervengan físicamente en la situación, sino que la estrategia más adecuada es decírselo a un adulto.

Observadores pasivos: Serían aquellos compañeros que se caracterizan por una falta de apoyo hacia las víctimas. Esta falta ha sido interpretada por Olweus (1993) como resultado de la influencia que los agresores ejercen sobre los demás. Se produciría una especie de contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en los actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros. En otros casos, sería el miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización lo que impediría que alumnos que sienten que deberían hacer algo no lo hagan. Y finalmente hay alumnos que simplemente no intervienen porque no saben qué hacer en este tipo de situaciones. Por este motivo son tan importantes las intervenciones encaminadas a proporcionar sistemas de apoyo que les enseñen a potenciar sus capacidades y sus habilidades para frenar este tipo de situaciones. Esta vía además

permitiría abrir canales adecuados de comunicación entre iguales, superando así esa tendencia a ocultar este tipo de situaciones.

En la mayoría de los casos estas situaciones están produciendo en los observadores un problema de disonancia moral y de culpabilidad (porque, aunque no se sientan responsables directos de la agresión, sí pueden sentirse consentidores). La presencia continuada de este tipo de situaciones puede generar una desensibilización hacia el sufrimiento de los otros (desde intentar justificar que la víctima habrá hecho algo para merecer lo que la pasa, hasta relativizar la situación y pensar que no estará sufriendo tanto) (Fernández, 2013).

Avilés (cit. en Fernández, 2013, p. 54) define distintos perfiles de espectadores

- **El testigo indiferente:** Se trata de un grupo de alumnos a los que no les importa lo que pasa y lo demuestran no haciendo el más mínimo atisbo de reacción. La indiferencia es su bandera respecto a este tema, mientras no se metan con ellos.
- **El testigo culpabilizado:** Es otro tipo que agrupa connotaciones de miedo, temor y culpabilidad. Siente miedo del agresor. No se atreve a actuar por si es el próximo en ser agredido y, al mismo tiempo, se siente mal porque, internamente, está convencido y cree que debería hacer algo, ya que reconoce a todas luces que la situación es totalmente injusta y las agresiones que viene contemplando son gratuitas. No es un testigo que apoye a la víctima, ni sea amigo de la víctima o esté dispuesto a ayudarla. Es un testigo que juzga la situación como espectador.
- **El testigo amoral:** Le reconocen la fuerza o el poder al agresor y justifican que la ejerza abusivamente sobre la víctima. Es usual recordar expresiones como - ¿por qué no, si es más fuerte? - Aunque no apoye con actos las acciones del agresor, reconoce sus actos como algo inevitable, justificado, normal y lógico. Además, reconocen que no hay nada que pueda cambiar esa situación y que siempre será así.

Como participantes secundarios podemos encontrar:

- **Reforzadores del agresor:** Son el alumnado espectador que se posiciona activamente a favor del agresor. Lo anima a que: “le dé fuerte, que le dé más”. Aunque él mismo no ejerza directamente la agresión, colabora activamente en ella. No sería el perfil del espectador amoral, que se posiciona moralmente a su favor y no hace nada, ni el agresor secuaz, que va con el agresor en los actos de intimidación ejecutando las acciones agresivas. El reforzador del agresor ayuda al maltratador con su apoyo desde el grupo de iguales. La diferencia fundamental entre estos dos últimos perfiles es que el agresor secuaz es actor en el maltrato y el reforzador del agresor se comporta como testigo.
- **Los defensores de la víctima:** Serían el alumnado que, aún a riesgo de su propia seguridad, interviene para parar la situación de intimidación en defensa de la víctima, ayudando a la víctima, poniéndose en medio, sujetando al agresor, y todo aquél que manifiesta, de alguna forma, su desacuerdo y oposición a los ataques del agresor, recriminándole y echándole en cara lo que hace, y se solidariza con la situación de la víctima. Tampoco se trata del perfil del espectador culpabilizado que se posiciona moralmente juzgando la situación injusta y sin hacer nada. El defensor de la víctima participa activamente y demuestra su ayuda a la víctima y/o su rechazo al agresor.
- **Los adultos:** Las personas adultas no nos percatamos, en general, de los hechos relacionados con el bullying por diferentes razones. Esto supone varias dificultades para los adultos. Una, la de ser capaces o no de observar, detectar y poder actuar; otra, que lleguemos a tiempo cuando lo consigamos; y finalmente, que nuestra actuación sea la adecuada y no empeore la situación de las víctimas.
- **Los testigos:** Su presencia los hace cómplices del maltrato, generando en ellos culpa, miedo, tristeza etc. No se implican directamente en el abuso pero si saben que manteniéndose al margen, corren menos riesgos de ser las próximas víctimas, dándoles cierta seguridad en el grupo (Arcos-Trejo, 2012).

1.5 Consecuencias del acoso escolar

De acuerdo con Velázquez (2016) Las consecuencias tanto para víctimas como agresores son diversas y estas se ven reflejadas en el desajuste biopsicosocial de ambos. Sin embargo las instituciones educativas solo perciben y le dan importancia a las consecuencias académicas (bajo rendimiento y deserción escolar) dejando de lado las consecuencias psicológicas, físicas y sociales.

Sufrir agresiones de forma sistemática, ejercerlo de manera habitual o contemplarlo y acostumbrarse a su ocurrencia, genera consecuencias negativas para los implicados. En este sentido, Avilés (cit. en. Velázquez, 2016) expone que las víctimas de acoso escolar suelen presentar consecuencias en diferentes aspectos:

- **Aspecto físico:** Dificultad para conciliar el sueño, dolores estomacales, en el pecho, de cabeza, náuseas y vómitos, así como llanto constante.
- **Aspecto psicológico:** Baja autoestima, actitudes pasivas, trastornos emocionales, problemas psicosomáticos, depresión, ansiedad e ideas suicidas. Sufrir acoso escolar supone enfrentarse a una situación de estrés, plantea a la víctima una exigencia que pone de manifiesto su insuficiencia para afrontarlo. Además el tiempo actúa como agravante del estrés.
- **Aspecto social:** Pérdida del interés por las cuestiones relativas a los estudios, lo cual puede desencadenar una situación de fracaso escolar, así como la aparición de trastornos fóbico, problemas de adaptación social y dificultades en el futuro para establecer relaciones íntimas.

Sánchez (2009) nos menciona que algunas consecuencias en las víctimas de bullying:

- Fobia escolar
- Fracaso y dificultades escolares
- Alto nivel de ansiedad
- Baja motivación de logro
- Falta de confianza en sí mismo y en los demás
- Déficit de autoestima

- Autoimagen negativa
- Síntomas depresivos
- Problemas psicosomáticos.
- Intentos o pensamientos de suicidio.

Agresor:

- Su actitud y conducta pueden ser la antesala de futuros hechos violentos si no se modifican las conductas de agresión en las relaciones interpersonales.
- Instaaura una creencia en sí mismo/a y en su entorno de que “se puede obtener poder y liderazgo mediante la violencia, la prepotencia y la sumisión de otros/as”.
- Pérdida de habilidades para afrontar los conflictos y defenderse tanto en el presente como a futuro.
- Desafiante y agresivo/a hacia los adultos y la autoridad, probablemente porque él mismo ha sido víctima de algún tipo de violencia.
- Intolerante y con dificultad para el control del impulso agresivo lo cual genera inestabilidad emocional.
- Poco popular entre sus compañeros y compañeras.
- Bajo rendimiento escolar.
- Poco respeto a los límites socialmente impuestos. Poca tolerancia frente a los límites impuestos por la sociedad y la autoridad.
- Conflictos de identidad y auto concepto.

Víctima:

- Presenta vulnerabilidad psicológica y/o física generada por sentimientos de inseguridad.
- Con poca facilidad para hablar de sí mismos y de lo que le ocurre.
- Sentimientos de soledad, infelicidad, temor, baja autoestima, culpa y miedo.
- Problemas de salud de tipo somático, ansiedad, depresión y en ocasiones, ideaciones suicidas.

- Experimenta poca comprensión y comunicación en el ambiente familiar y escolar.
- Baja o nula supervisión parental.
- Bajo rendimiento escolar.
- Temor para ir a la escuela por ende, busca las formas para evitarla (miente, se enferma, se esconde).
- Presenta reacciones agresivas frente a otras personas como una forma de compensar la agresión que experimenta.
- Limita sus relaciones interpersonales y de interacción social al aislarse.

Espectador:

- Tolera el maltrato con inhibición de sentimientos como empatía, miedo a ser victimizado.
- Valoran la agresividad y la violencia como una forma de interacción y éxito social.
- Miedo a convertirse en víctimas por ello callan o alientan las conductas violentas del victimario.
- Implicaciones y dudas morales en cuanto a lo “bueno” y “malo”
- Colectivamente, se sufre una sensación de indefensión e incapacidad de reacción ante la agresión de otros (Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana, 2014).

1.6 Factores de riesgo

En cuanto a los factores asociados al riesgo de acuerdo a García-Maldonado (2012) para el rol víctima señalan la ausencia de uno de los progenitores como elemento sobresaliente ya que, no favorece el adecuado reforzamiento de la autoestima ni la adaptación interpersonal. El hecho de que los padres y los maestros reaccionen de manera indiferente o hagan caso omiso a su problema, de acuerdo a la percepción de las víctimas, constituye otro factor asociado en la continuidad de este rol. Para algunos

expertos la presencia de algún defecto físico constituye un elemento preponderante de riesgo, al igual que factores como la raza, el color de la piel o las creencias religiosas.

En contraste, para el grupo de agresores un factor asociado relevante es la inclinación a querer demostrar fuerza y agresividad. Sin embargo, se han descrito otros elementos que están más relacionados con el entorno social en el que el menor puede estar inmerso (por circunstancias familiares o económicas), como el caso de tener amigos o conocidos que pertenezcan a pandillas o grupos delictivos o, en el peor de los casos, que el menor mismo forme parte de alguno. También mostrar mayor gusto por programas televisivos y juegos de video violentos implica riesgo.

Al igual que en las víctimas, aunque evidentemente con otros efectos emocionales, afectivos y conductuales, sobresale también como riesgo el hecho de vivir con sólo un progenitor, que además no logre estructurar disciplina, normas y valores.

En algunos estudios se han señalado la poca sociabilidad, la violencia intrafamiliar, el rechazo familiar y el vandalismo como factores asociados con el rol víctima- agresor. Diversos trabajos han demostrado que el género masculino es un factor de riesgo más para el desarrollo de este fenómeno en cualquiera de las tres variantes mencionadas.

Por otra parte, Loredó, Perea y López (cit. en Velázquez, 2016) refieren que existen diversos factores de riesgo asociados al desarrollo de situaciones de acoso escolar. Entre tales factores destacan: personales, escolares y familiares.

Dentro de los factores personales, particularmente en el caso del agresor, suele presentar problemas de agresividad, impulsividad, poco control de sus emociones, distorsiones cognitivas (culpabiliza a la víctima de la situación), déficit de habilidades sociales y resolución de problemas.

Mientras que la víctima suele caracterizarse, por ser una persona insegura, con problemas de autoconcepto y con un nulo repertorio de habilidades sociales (Menéndez, 2006 cit. en Velázquez, 2016).

Por otro lado, concordando con Marín (cit. en Velázquez, 2016), los medios de comunicación, la desigualdad social, los altos índices de pobreza, el desempleo y la fragmentación familiar, son factores ambientales que contribuyen en algunos casos al desarrollo de conductas de acoso entre adolescentes.

Capítulo 2: INTELIGENCIA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

El interés científico por las emociones ha tenido gran impulso en la última década del pasado siglo. La emoción se ha convertido en un tema de interés para distintas disciplinas. Resulta difícil definir en un sentido estricto lo que significa la palabra emoción.

Etimológicamente, la palabra emoción procede del latín “emovere”, que significa remover, agitar o excitar. La Real Academia de la Lengua Español la define como: una alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.

La emoción es un proceso complejo, multidimensional, en el que están integradas respuestas de tipo neuro-fisiológico, motor y cognitivo (Vivas, Gallego y González, 2007).

Estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno (Bisquerra, 2000).

La emoción es un concepto multidimensional que se refiere a una variedad de estados. Hay tres niveles en los cuales se manifiesta una emoción:

Neurofisiológico: Respuestas involuntarias como, taquicardia, rubor, sudoración, sequedad en la boca, secreciones hormonales, respiración, presión sanguínea. Desde este nivel, las emociones residen en el Sistema Nervioso Central, que es el encargado de hacerlas conscientes. Los neurotransmisores y las hormonas están implicados en los procesos emocionales. El Sistema Límbico, el Sistema Nervioso Vegetativo y el Sistema Nervioso Periférico Somático también juegan un papel importante.

Comportamiento: Permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. El lenguaje no verbal, principalmente las expresiones del rostro. Tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo.

Cognitivo o vivencia subjetiva: Lo que en el lenguaje ordinario se denomina sentimiento. Este componente hace que califiquemos un estado emocional y le demos

un nombre. La intensidad de las emociones está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre todo como la información recibida va a afectar nuestro bienestar. En esta evaluación intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción del ambiente provocativo, etc. (Bisquerra, 2000).

2.1 Emociones básicas y sus funciones

Existe un intento entre autores por asignar una clasificación para las emociones. Muchas veces la barrera del lenguaje hace que esta discusión sea difícil de concretar además de que cada autor obedece a un modelo en específico. Aunque no se ha llegado a un consenso en general, varios autores coinciden con la existencia de un grupo de emociones llamado Emociones Básicas.

Los requisitos que debe cumplir cualquier emoción para ser considerada como básica son los siguientes (Izard, 1991, cit. en Chóliz, 2005):

- Tener un sustrato neural específico y distintivo.
- Tener una expresión o configuración facial específica y distintiva.
- Poseer sentimientos específicos y distintivos.
- Derivar de procesos biológicos evolutivos.

Fisiología de la emoción

Uno de los sustratos fisiológicos que está más fuertemente comprometido con la emoción es la amígdala. En estudios con humanos y diferentes especies animales sometidos al clásico reflejo condicionado al miedo, se ha determinado que cuando un organismo se enfrenta a un estímulo sensorial potencialmente dañino, reacciona con una respuesta autónoma, endocrina y somática, que le prepara para enfrentar en mejor forma el peligro. El tipo de estímulo al que responde es en parte innato y en parte aprendido. Luego que el estímulo sensorial impresiona al receptor correspondiente, la señal llega al tálamo y desde allí a la amígdala. Que es el núcleo principal involucrado en la adquisición de la respuesta emocional básica (REB) y el almacenaje de la información primitiva. La amígdala, a su vez, tiene conexiones con las áreas del tronco cerebral comprometidas con el control del gasto cardíaco: la

respiración, la vasodilatación y la reacción de miedo. Por estudios con personas lesionadas, se ha determinado que la corteza cerebral primaria sensorial no es necesaria para la adquisición de esta REB, aunque colabora en el procesamiento de estímulos complejos.

El hipocampo, área comprometida en la memoria declarativa e identificación del estímulo (sólo colabora en la identificación del entorno en que éste ocurre). De este modo, el aprendizaje emocional es mediado por un sistema que puede operar independientemente de nuestra conciencia. Este sistema subcortical madura precozmente en el desarrollo, antes que el hipocampo, por lo que eventos traumáticos infantiles pueden generar conductas emocionales en la edad adulta sin que tengamos conciencia de su origen.

El ahorro de tiempo puede ser la razón por la cual el aprendizaje emocional se genera especialmente a nivel subcortical. Una falla en la respuesta al peligro es más costoso que responder inapropiadamente a un estímulo benigno. Posteriormente la corteza participa en la confirmación al cambio de la respuesta inicial. Una vez adquirido el condicionamiento al miedo, es relativamente permanente; sin embargo, luego de repetidos estímulos que no se acompañan de daño, la respuesta disminuye, fenómeno denominado extinción. Las áreas prefrontales controlan la expresión de la respuesta emocional evitándose una vez que no es útil (probablemente actuando sobre la amígdala). De este modo, la extinción sería un proceso activo (Guzmán, 2004).

Fisiología de las Emociones Primarias.

Desde un punto de vista conductual y adaptativo, Goleman ha detallado los rasgos físicos y/o fisiológicos característicos de cada emoción que preparan al organismo para dar respuesta a un estímulo determinado (Guzmán, 2004):

- **Ira:** La irrigación sanguínea se concentra en las manos lo cual facilita algún objeto que sirva para golpear al enemigo; el ritmo cardiaco se eleva lo mismo que el nivel de adrenalina, lo que garantiza que se podrá cumplir cualquier acto impulsivo.

- **Miedo:** La sangre se dirige a los músculos esqueléticos (en especial a los de las piernas) para facilitar la fuga. El sujeto se pone en un estado de alerta general y la atención se fija en la amenaza cercana.
- **Felicidad:** Aumenta la actividad de los centros cerebrales que inhiben los sentimientos negativos y pensamientos inquietantes. El organismo está mejor preparado para encarar cualquier tarea, con buena disposición; estado de descanso general.
- **Amor:** Se trata del opuesto fisiológico al estado de pelea o fuga que comparten la ira y el miedo. Las reacciones parasimpáticas generan un estado de calma y satisfacción que facilita la cooperación.
- **Sorpresa:** El alzar las cejas concede un mayor alcance visual y mayor iluminación en la retina, lo que ofrece más información ante un suceso imprevisto.
- **Disgusto:** La expresión facial de disgusto (el labio superior torcido y la nariz fruncida) es un primer intento por bloquear las fosas nasales para evitar un olor nocivo o escupir un alimento insalubre.
- **Tristeza:** La aminoración de energía tiene como objeto contribuir a adaptarse a una pérdida significativa (resignación).

2.2 Clasificación de las emociones

De acuerdo con Fernández-Abascal (cit. en Bisquerra, 2000) realizó una recopilación de diversas clasificaciones de las emociones existentes:

Tabla 2. *Las emociones básicas.* (Bisquerra, p. 93, 2000).

Autor	Criterio de clasificación	Emociones básicas
Arnold (1969)	Afrontamiento	Amor, aversión, desaliento, deseo, desesperación, esperanza, ira, miedo, odio, tristeza, valor.

Autor	Criterio de clasificación	Emociones básicas
Ekman, Friesen y Ellsworth (1982)	Expresión Facial	Ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, tristeza.
Fernández Abascal (1997)	Emociones básicas principales	Miedo, ira, ansiedad, asco, tristeza, hostilidad, sorpresa, felicidad, humor, amor.
Goleman (1995)	Emociones primarias y sus “familiares”	Ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión, vergüenza.
Izard (1991)	Procesamiento	Alegría, ansiedad, culpa, desprecio, disgusto, excitación, ira miedo, sorpresa, vergüenza.
Lazarus (1991)	Cognitivo	Ira, ansiedad, vergüenza, tristeza, envidia, disgusto, felicidad / alegría, estar orgulloso, amor / afecto, alivio, esperanza, compasión y emociones estéticas.
Mc Dougall (1926)	Relación con instintos	Asombro, euforia, ira, miedo, repugnancia, sometimiento, ternura.
Mower (1960)	Innatos	Dolor, placer
Plutchick (1980)	A Adaptación Biológica	Aceptación, alegría, expectación, ira, miedo, repugnancia, sorpresa, tristeza.
T. Hompkins (1984)	Descarga nerviosa	Ansiedad, depresión, interés, ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, vergüenza.

Los autores continúan discutiendo acerca de qué emociones, si pueden considerarse básicas o no. Bisquerra toma una clasificación desde la perspectiva de la educación emocional, donde hace un mayor énfasis en las emociones positivas.

Tabla 3. Clasificación de las emociones según la perspectiva de la Educación Emocional. (Bisquerra, p. 94, 2000).

Emociones Negativas	Emociones Positivas	Emociones ambiguas y Emociones estéticas
Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.	Alegría: Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo.	Sorpresa, esperanza, compasión
Miedo: Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.	Humor: (Provoca Sonrisa, risa, carcajada, hilaridad).	
Ansiedad: Angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.	Amor: Afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, gratitud.	
Tristeza: Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, abatimiento, disgusto, preocupación.	Felicidad: Gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar.	
Vergüenza: Culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.		

Emociones Negativas	Emociones Positivas	Emociones ambiguas y Emociones estéticas
Aversión: Hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia.		

Bisquerra (2000) propone la siguiente clasificación de las emociones:

Emociones negativas

Ira: Es una reacción de irritación, furia o cólera desencadenada por la indignación y el enojo. Puede tratarse por amenazas simbólicas a la autoestima o dignidad de la persona. La ira y el miedo son las dos emociones que impulsivamente exigen una respuesta más urgente. Ante la ira hay una impaciencia por actuar. La ira es la emoción potencialmente más peligrosa, ya que su propósito final es destruir.

Miedo: Se experimenta ante un peligro real e inminente. El miedo es activado por amenazas a nuestro bienestar físico o psíquico.

Ansiedad: La preocupación se encuentra en la génesis de la ansiedad.

La preocupación es, en cierto sentido, una búsqueda de lo que puede ir mal o cómo evitarlo. La ansiedad es la anticipación de un peligro futuro, indefinible e imprevisible, cuyos desencadenantes son imprecisos. La urgencia de la respuesta ante la ansiedad se puede catalogar de “media”, mientras que ante el miedo se exige una respuesta inmediata, de urgencia máxima. La carencia de un estímulo desencadenante concreto es lo que caracteriza la ansiedad. Definida como un miedo sin objetivo. La ansiedad aporta soluciones a los peligros de la vida, anticipando los efectos negativos antes de que lleguen.

Tristeza: La tristeza puede producir una pérdida de la sensación de placer, interés. No suele comportar ningún tipo de acción. La reducción de la actividad es su característica. Desmotivación general. Puede desembocar en depresión. La tristeza es una respuesta a un suceso pasado.

Vergüenza: Sentimiento de pérdida de dignidad. La vergüenza es una reacción negativa que se dirige a sí mismo en la mayoría de los casos. Cuando la falta es cometida por otro se habla de “vergüenza ajena”.

Aversión: Implica el rechazo de algo o alguien. Los desencadenantes de la aversión son estímulos desagradables que provocan la necesidad de alejamiento. El afrontamiento de esta es el rechazo y la evitación.

Emociones positivas

Alegría: Producida por un suceso favorable.

Humor: Relacionado con la relajación. Desencadenado por estímulos considerados divertidos o graciosos y que, pueden provocar respuestas abiertas como la sonrisa, risa o carcajada.

Amor: Es la emoción experimentada por una persona hacia otra. Es el afecto que sentimos por una persona, cosa, idea, animal. El desencadenante de la emoción amor suelen ser valoraciones subjetivas.

Felicidad: Es una forma de valorar la vida en su conjunto. En la percepción y valoración global de las experiencias vitales. La felicidad no es fugaz, como el placer o la alegría, sino que mantiene una cierta estabilidad temporal. La felicidad facilita la empatía, lo que favorece la aparición de conductas altruistas, de compromiso social y voluntariado. Genera actitudes positivas hacia uno mismo y hacia los demás. Depende en gran medida de características personales, de experiencias anteriores y de las características ambientales.

Emociones ambiguas

Sorpresa: Reacción provocada por algo imprevisto o extraño. Es una emoción neutra y como tal puede, derivar en positiva o negativa, según el estímulo.

Esperanza: Consiste en temer lo peor pero ansiar mejorar. Pero hay una incertidumbre objetiva en las posibilidades de mejora.

Compasión: Es una preocupación altruista por el sufrimiento de otros con el deseo de ayudarles y aliviarles.

2.3 Teorías sobre la emoción

Por lo que respecta al estudio de las emociones, se pueden identificar cuatro grandes corrientes: Biológica, conductual, cognitiva y social que a continuación se exponen (Bisquerra, 2009).

La tradición filosófica

Desde la Grecia clásica, han identificado a la emoción como la “metáfora del amo y el esclavo”. El amo es la razón y el control que se contrapone al esclavo, que son las emociones y pasiones. El dualismo mente-cuerpo que se ha mantenido a lo largo de la historia.

Platón (428-374 A.C.) En este planteamiento, las emociones no tienen una definición clara, si no que quedan situadas en un intermedio. El exceso de dolor o placer disminuyen la capacidad de razonamiento.

Aristóteles (384-322 A.C.) concibe a las emociones como una condición que transforma a la persona de tal manera que puede verse afectado el juicio. Las emociones se acompañan de placer o dolor y están conectadas a la acción. Derivan de lo que creemos. Las palabras clave que Aristóteles asocia a las emociones son envidia, cólera, lástima y temor. Sin embargo, el enfoque del estudio de Aristóteles sobre las emociones es centrado en la cólera. Así aborda los factores que desencadenan la misma, llegando a reconocer algunas reacciones fisiológicas y comportamentales, analizando las creencias morales y sociales. Posteriormente en "Ética a Nicómaco", Aristóteles señala que las emociones pueden ser educadas y a la vez utilizadas a favor de una buena convivencia (Souza, 2011).

El estoicismo considera que las emociones son las responsables de las miserias y frustraciones humanas (Bisquerra, 2009). Las aportaciones proporcionadas por los estoicos sobre las emociones, parten desde un punto de vista totalmente negativo, las consideraban como una perturbación innecesaria del ánimo. Séneca ya condenaba la emoción como algo que puede convertir la razón en esclava. Los estoicos atribuyeron la culpabilidad de los problemas humanos a las emociones como resultado de los juicios que el individuo tiene del mundo. De esta manera los estoicos son considerados los precursores en estudiar las emociones partiendo de una valoración cognitiva (Souza,

2011). Prueba de esto se encuentra en lo escrito por Epíteto “El hombre no está perturbado por las cosas, sino por la visión que tiene de las cosas”. Esta afirmación se ha utilizado como punto de partida en la moderna psicología cognitiva (Bisquerra, 2009).

El concepto de emoción fue evolucionando hasta nuestros días, durante una larga época más que hablar de emociones se habló de “pasiones”. Para el siglo II Plontino pensaba que las pasiones eran el resultado de la conciencia que el alma tenía de los efectos del cuerpo. Es decir, el alma toma conciencia inmediata de los cambios corporales y los asocia con la idea de amenaza. Posteriormente, las pasiones fueron tomando un aire más virulento y se identificó a la pasión como una enfermedad del alma. Desde la religión, las pasiones fueron consideradas como pecado así, las pasiones debían evitarse porque alteraban la quietud del alma (Bisquerra, 2009). Souza (2011) menciona que creía que estaban relacionadas con la parte irracional del ser humano y que la razón debía tener control sobre las pasiones. Posteriormente, surge René Descartes (1596-1650) considerado un puente entre la escolástica medieval y la filosofía moderna. Con su clásico "Las pasiones del alma", el mismo parte de una visión dualista de cuerpo y mente. Se apoya en la teoría de que, la emoción es una sensación. Denominó las emociones como pasiones, las cuales están divididas entre la mente (pensamientos) y el cuerpo (percepciones). Hasta entonces se consideraba que las emociones residían en el corazón. Él, descarta esta creencia, al señalar la “glándula pineal” como el punto de unión del cuerpo y la mente. Para Descartes, la conducta humana es el resultado del alma racional, mientras que la conducta impulsiva (irracional), es propia de las emociones (Bisquerra, 2009). Definidas como alteraciones pasivas resultado de los espíritus animales que activan el cuerpo. Empleó en el estudio de las emociones aspectos fisiológicos (excitación física) y la valoración de algunas emociones por el sujeto (percepción), lo que de una cierta manera contribuyó para el desarrollo de teorías posteriores tanto en el ámbito fisiológico como cognitivo (Souza, 2011). Desde la perspectiva filosófica, en general, se habla de una oposición entre razón y emoción y la concepción de la emoción como algo malo que hay que reprimir.

Enfoque evolucionista

Según la postura biologicista, la emoción se activa automáticamente sin participación de la cognición. Darwin (1809-1882) fue uno de los pioneros en estudiar las emociones humanas en su célebre obra "*La expresión de las emociones en hombres y animales*". Enfocó el papel adaptativo y hereditario de las emociones, describiendo cómo las emociones son asociadas a las expresiones faciales. Señaló que las emociones son puestas de manifiesto de diversas maneras, a través de los gestos o movimientos de las facciones comunes a los hombres y a los animales (Souza, 2011). Según Darwin, las emociones en todos los animales y el hombre funcionan como señales que comunican intenciones; tienden a ser reacciones apropiadas a la emergencia ante ciertos acontecimientos del entorno. La función más importante es aumentar las oportunidades de supervivencia en el proceso de adaptación del organismo al medio del hombre. Los Neodarwinistas postulan lo siguiente (Palmero, cit. en Bisquerra, 2009):

- Las emociones son reacciones adaptativas y necesarias para la supervivencia.
- Son heredadas filogenéticamente y desarrolladas a lo largo de la ontogénesis a partir de procesos de maduración neurológica.
- Tienen formas de expresión y motoras características.
- Son universales y por tanto comunes en todas las sociedades y culturas
- Hay emociones básicas, pero no hay acuerdo en cuáles son.

En cuanto a las teorías neodarwinistas, tienen en común el estudio de la expresión facial como un elemento esencial de la emoción. Ya que, la capacidad para reconocer expresiones emocionales es esencial en el proceso de adaptación al medio. Tanto la expresión facial emocional como el reconocimiento parecen ser procesos innatos y universales. También se ha demostrado que las estructuras cerebrales aprenden a correlacionar las tensiones faciales con los estados emocionales (Bisquerra, 2009).

Perspectiva psicofisiológica

La tradición evolucionista darwinista tiende a confluir con el enfoque psicofisiológico, siendo ambos enfoques biológicos. En la tradición psicofisiológica destacan dos posturas enfrentadas: Periférica y Centralista. El enfoque periférico

viene representado por la teoría de James-Lange, que resalta el papel de las respuestas fisiológicas periféricas, del SNA (Sistema Nervioso Autónomo y motor), en la percepción de la experiencia emocional. El estudio de la emoción desde esta perspectiva dio lugar a la psicofisiología. El enfoque centralista está representado por la teoría de Cannon-Bard, que pone el énfasis en la activación del Sistema Nervioso Central (SNC) más que en el sistema periférico.

El enfoque periférico

En un inicio comenzó con la teoría de William James (1842.1910) y su artículo “*What is emotion?*” en 1884 que da el punto de partida para el estudio de la emoción desde la perspectiva psicofisiológica. Para William James una emoción es la percepción de cambios en el organismo como reacción a un “hecho excitante”. Se puede resumir la idea de William James en la famosa frase “no lloramos porque estemos tristes, si no que estamos tristes porque lloramos”. Paralelamente a las aportaciones de James, el fisiólogo Carl Lange propuso en 1885 una serie de postulados similares a los de James. Por lo que hoy se habla de la **teoría James-Lange**. La teoría básicamente dice que, la emoción es la percepción de cambios fisiológicos (Bisquerra, 2009). Es decir, las respuestas de los cambios fisiológicos son el desencadenante de alguna alteración de orden psicológico, los cambios corporales, tanto fisiológicos como motores, que denominamos "reacción emocional" son en realidad los que constituyen y generan la experiencia emocional. La sensación que nos producen estos cambios, en el momento en que se producen, es la emoción; que es, por lo tanto, la experiencia afectiva de una conducta refleja. De manera clara y comprometida, James ordena causalmente los distintos componentes de la emoción: en primer lugar, la situación; en segundo lugar, la reacción emocional; y, en tercer lugar, la experiencia emocional (Fernández-Abascal, cit. en Souza, 2011). El enfoque psicofisiológico analiza las emociones como la percepción de los cambios fisiológicos. Podemos apreciar que es necesaria una situación existente para que sean estimulados los cambios corporales desencadenando las reacciones emocionales. Cabe destacar que dicha teoría sufrió duras críticas, pero sirvió de inspiración para investigaciones posteriores como es el caso de los trabajos de Schachter y Singer (1962), que se fundamentaron en el

cambio fisiológico y la interpretación de los estímulos (Souza, 2011). Se puede considerar la teoría James-Lange como un antecedente de las teorías cognitivas contemporáneas.

La teoría de Cannon-Bard. La tradición neurológica.

La corriente neurológica pone énfasis en la activación del Sistema Nervioso Central (SNC). Se inicia con Walter B. Cannon quien afirma que las vísceras son demasiado insensibles y su acción demasiado lenta como para producir las sensaciones requeridas por la teoría de James-Lange. Así, propone la “teoría emergentista”, “teoría neurofisiológica” o “teoría talámica”, cuya confirmación experimental fue realizada por Bard, de ahí el nombre Cannon-Bard. De acuerdo con la teoría los cambios corporales cumplen la función de preparar al organismo para actuar en las situaciones de emergencia. El estímulo emocional origina unos impulsos que, a través del tálamo (centro principal de la teoría de Cannon), llegan a la corteza cerebral. Al mismo tiempo, el tálamo envía impulsos a las vísceras y músculos para que produzcan cambios comportamentales. Es decir, tanto la experiencia emocional como las reacciones fisiológicas son acontecimientos simultáneos que surgen del tálamo. Cannon acertó en que la base nerviosa de la emoción es central, y no periférica, como proponía James. Sin embargo, investigaciones realizadas en los años 40’s y 50’s han demostrado que no es el tálamo la región del sistema nervioso que genera las emociones (Bisquerra, 2009).

La teoría bio-informacional de Lang trata de explicar los procesos cognitivos que median entre el SNC y la expresión emocional. Esta teoría sostiene que los pensamientos (cognición), las reacciones psicofisiológicas (actividad visceral y somato-motora) y la conducta están estrechamente unidas. Así, Lang es uno de los que proponen la existencia de tres sistemas de respuesta emocional: Cognitivo, fisiológico y motor. Esta teoría se conoce como “Teoría de los tres sistemas de respuesta emocional”. Actualmente se considera que la respuesta emocional no es unitaria, sino multidimensional (Bisquerra, 2009).

Perspectiva conductual

Durante gran parte de la mitad del siglo XX, la psicología estuvo dominada bajo la corriente de los conductistas, quienes consideraban que los estados interiores

y subjetivos de la mente tales como la percepción, los recuerdos y las emociones no eran un tema de estudio apropiado para la psicología. Sin embargo, si se analiza bien, la emoción ha estado presentes (Bisquerra, 2009). Muchos estudiaron la emoción desde los aspectos externos observables, o sea el medio o los estímulos externos tiene un papel fundamental en el desencadenar de la emoción. Partiendo de esta visión, las emociones son determinadas por los factores ambientales (Souza, 2011). Por ejemplo, Watson identificó tres emociones básicas: miedo, ira y amor, a través de la observación con niños. Demostró la posibilidad de experimentar miedo y suprimirlo a través del condicionamiento clásico (Bisquerra, 2009). Los conductistas analizaron la conducta emocional como un conjunto de respuestas observables (motoras y fisiológicas) que se pueden condicionar al igual que cualquier otra respuesta. La conducta emocional puede ser provocada por nuevos estímulos, que previamente no generaban respuesta, siempre que se siga un procedimiento de condicionamiento clásico. Otros modelos de condicionamiento, como el instrumental, también se han aplicado al estudio de la conducta emocional. Los aspectos cognitivos de la emoción prácticamente no se estudiaron entre los años veinte y cincuenta desde esta orientación. Los modelos neoconductistas de los años sesenta comienzan a estudiar las respuestas cognitivas emocionales como respuestas encubiertas (Souza, 2011).

Otra teoría derivada de este enfoque es la teoría del proceso oponente de Solomon y Corbit, según la cual la mayoría de las experiencias emocionales siguen un mismo esquema. Es una teoría homeostática ya que un estímulo que despierta una emoción saca de neutralidad al individuo; la función de los mecanismos emocionales es minimizar las desviaciones de la estabilidad o neutralidad emocional. Es decir, devolver al organismo al estado de neutralidad. El aprendizaje vicario de las emociones es una aplicación de la teoría del aprendizaje social de Bandura. En la que propone que se puede aprender la conducta emocional observando las reacciones emocionales de otras personas. En este aprendizaje vicario emocional las reacciones emocionales del modelo (expresiones faciales, comunicación verbal y no verbal, movimientos corporales) inducen estados similares en el observador. Los observadores se ven fácilmente afectados por el comportamiento emocional de los

otros. Para que se produzca el aprendizaje emocional vicario, el observador ha de ser consciente y prestar atención a las relaciones existentes entre estímulos y respuestas emocionales (Bisquerra, 2009). Según la teoría de la valoración cognitiva propuesta por Lazarus, se dan dos procesos de valoración: primaria (automática) y secundaria (cognitiva).

- **Primaria:** Se toman en consideración las consecuencias que pueden derivarse de la situación. ¿Esto afecta a mi supervivencia o a mi bien estar? Se activa la respuesta emocional. Se puede valorar la situación en tres modos irrelevantes, benignos positivos y estresantes.
- **Secundaria:** Se hace un balance de la capacidad personal para afrontar la situación, esto mediante procesos cognitivos. ¿Estoy en condiciones de hacer frente a esta situación? Si la respuesta es afirmativa, se da una sensación de controlar la situación y, por tanto, la respuesta emocional baja de intensidad. Si la respuesta es negativa, el sujeto tiene una sensación de pérdida de control, lo cual activa más la respuesta fisiológica. Es decir, se evalúan los recursos personales para afrontar la situación (Bisquerra, 2009).

En general, Lazaus preconiza que existen diversas valoraciones de estímulos-situaciones y a la vez distintas emociones. Lo que intenta fundamentar es que las interpretaciones de las situaciones influyen decisivamente en la emoción experimentada. La cognición es una condición necesaria y suficiente para la emoción. Desde estas perspectivas los cambios fisiológicos son importantes en el proceso emocional, pero su significación viene modulada por los factores cognitivos. Es fundamental la cognición en el proceso emocional, una evaluación-valoración que dé sentido a esos cambios fisiológicos (Souza, 2011).

2.4 Inteligencia emocional

La inteligencia emocional tiene antecedentes en la evolución histórica de las investigaciones sobre la inteligencia, desde sus orígenes a principios del siglo xx hasta las inteligencias múltiples de ochenta años después. Los estudios sobre la inteligencia se inician con Paul Broca (1824-1880) quién midió el cráneo humano y

sus características. Al tiempo, Galton (1822-1911), realizaba investigaciones sobre los genios, donde aplicaba la campana de Gauss. También en esta misma época Wudnt (1831-1911) estudiaba los procesos mentales mediante la introspección. En 1905 Alfred Binet (1857-1911) crea el primer test de inteligencia, para distinguir al alumnado escolarizado del que debía internarse en aulas de educación especial. En 1916 comienza a difundirse la conocida prueba Stanford-Binet, bajo la dirección de L. Terman. Mientras tanto Catell (1860-1944) identifica la inteligencia fluida (relaciones entre cuerpos), inteligencia cristalizada (información para resolver problemas). Thorndike (1920) introduce el concepto de inteligencia social, trabajos que no son recordados hasta el siglo XXI. Spearman (1863-1945) y Thurstone (1887-1955) su aportación fue la identificación del factor g (general) a partir de los cuales se derivan los factores s (específicos), denominados “habilidades mentales primarias”. Las aportaciones de Catell, Spearman, Thurstone, Guilford y otros, en cierta forma, se pueden considerar como antecedentes remotos de lo que mucho más tarde será la teoría de las inteligencias múltiples popularizada por Howard Gardner en 1983 (cit. en Bisquerra, 2009) distingue siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemático, lingüística, espacial, interpersonal, e intrapersonal. La inteligencia intrapersonal e interpersonal se relacionan con la inteligencia emocional, quién está formada por ambas, donde la inteligencia interpersonal es una de las facetas de la personalidad que incluye: La habilidad para establecer contacto con otras personas, relacionarse, e interactuar con ellas, la sensibilidad especial para comprender sentimientos, pensamientos e interpretar la conducta de los demás, captar estados de ánimo, sentir lo que otros sienten poniéndose en su lugar, la capacidad de liderazgo, resolver conflictos y análisis social (observar al entorno y saber cómo relacionarnos de manera productiva), comprender a los demás. Esta inteligencia tiende a coincidir con lo que otros autores llaman inteligencia social. Mientras que, la inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de formarse un modelo preciso de sí mismo y de utilizarlo de forma apropiada para interactuar de forma efectiva a lo largo de la vida. Este tipo de inteligencia interviene en las decisiones esenciales de la vida. De la unión de la inteligencia interpersonal y de la inteligencia intrapersonal surge la inteligencia emocional en el modelo de Goleman.

La inteligencia interpersonal comparte elementos con la inteligencia social. Thorndike, introdujo el concepto de inteligencia social y posteriormente intentó evaluarla. En general, el concepto se refiere a un modelo de personalidad y comportamiento que incluye una serie de componentes como sensibilidad social, comunicación, comprensión social, juicio moral, solución de problemas sociales, actitud prosocial, empatía, habilidades sociales, expresividad, comprensión de las personas y los grupos, llevarse bien con la gente, ser cálido y cuidadoso con los demás, estar abierto a nuevas experiencias e ideas, habilidad para tomar perspectiva, conocimiento de las normas sociales, adaptabilidad social, etc. De la inteligencia social se derivan la competencia social y las habilidades sociales (Bisquerra, 2009).

De forma general las otras inteligencias son:

1. Inteligencia lingüística. Se refiere a la adecuada construcción de las oraciones, la utilización de las palabras de acuerdo con sus significados y sonidos, al igual que la utilización del lenguaje de conformidad con sus diversos usos. Por ejemplo, los poetas, novelistas, entre otros.
2. Inteligencia musical. Se refiere al uso adecuado del ritmo, melodía y tono en la construcción y apreciación musical.
3. Inteligencia lógico-matemática. Referida a la facilidad para manejar cadenas de razonamiento e identificar patrones de funcionamiento en la resolución de problemas.
4. Inteligencia cenestésico-corporal. Señala la capacidad para manejar el cuerpo en la realización de movimientos en función del espacio físico y para manejar objetos con destreza.
5. Inteligencia espacial. Referida a la habilidad para manejar los espacios, planos, mapas, y a la capacidad para visualizar objetos desde perspectivas diferentes.
6. Inteligencia intrapersonal. Señala la capacidad que tiene una persona para conocer su mundo interno, es decir, sus propias y más íntimas emociones y sentimientos, así como sus propias fortalezas y debilidades.

7. Inteligencia moral: Referida a las capacidades presentes en algunas personas para discernir entre el bien y el mal, preocupadas por el respeto a la vida y a la convivencia humana.

Además de estas hay una que hoy Gardner se encuentra investigando, es decir, aún es un planteamiento hipotético.

8. Inteligencia existencial. Señala la sensibilidad por la existencia del ser humano, se muestra inquieto por reflexiones sobre la trascendencia humana, sobre alfa y omega.

Los seres humanos pueden conocer el mundo de ocho modos diferentes, que Gardner llama las ocho inteligencias humanas: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Cada sujeto tiene su propio perfil de inteligencia, o sea, será más competente en algunas disciplinas y menos en otras (Macías, 2002).

En cuanto a los antecedentes centrados en la emoción la psicología humanista y el counseling ponen un énfasis en las emociones y se consideran como un antecedente de la inteligencia emocional.

En el siglo XX Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers, se ocupan de las emociones con aplicaciones prácticas en la psicoterapia.

Después la psicoterapia racional-emotiva de Albert Ellis y la terapia cognitiva de Aaron Beck, que toman en consideración los desórdenes emocionales de una forma que se puede considerar que son precursores prácticos de la inteligencia emocional. En 1986 Payne plantea el problema entre emoción y razón y propone integrar emoción e inteligencia de tal forma que en la escuela se enseñen respuestas emocionales a los niños. En 1994 se fundó CASEL (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning) con objeto de potenciar la educación emocional y social en todo el mundo. CASEL es una institución que se propone la difusión de la Inteligencia Emocional y la educación. No fue hasta la publicación de Emotional Intelligence de Daniel Goleman cuando este concepto tuvo una difusión

espectacular. Goleman reconoce que se basa en el trabajo de Salovey y Mayer (Bisquerra, 2009).

La inteligencia emocional desde la perspectiva de diversos autores

En términos generales, los modelos desarrollados de IE se han basado en tres perspectivas: las habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia (Federación de Enseñanza de Andalucía, 2011).

Modelo de las cuatro-fases Salovey y Mayer

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey considera que la IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son: “La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” Mayer y Salovey (cit. en Fernández y Extremera, 2005, p 6). Es decir, “la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Bisquerra, 2009).

Percepción e identificación emocional: Es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. Por último, esta habilidad implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás (Fernández y Extremera, 2005):

El pensamiento: Implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayudan a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos, focalizando nuestra atención en lo que es realmente importante. En función de los estados emocionales, los puntos de vista de los problemas cambian, incluso mejorando nuestro pensamiento creativo. En esta habilidad plantea que nuestras emociones actúan de forma positiva sobre nuestro razonamiento y nuestra forma de procesar la información (Fernández y Extremera, 2005). En el nivel consciente, el sistema límbico sirve como un mecanismo de alerta frente a los estímulos. Si el aviso emotivo permanece en el nivel inconsciente, significa que el pensamiento no está siendo capaz de usar las emociones para resolver problemas. Sin embargo, una vez que la emoción está conscientemente evaluada, puede guiar la acción y la toma de decisiones (Federación de Enseñanza de Andalucía, 2011).

Razonamiento sobre emociones: implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica un actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones. Igualmente, la comprensión emocional supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a las conocidas emociones secundarias (los celos pueden considerarse una combinación de admiración y amor hacia alguien junto con un matiz de ansiedad por miedo a perderla debido a otra persona). Por otra parte, incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, por ejemplo, las generadas durante una situación interpersonal (el remordimiento que surge tras un sentimiento de culpa y pena por algo dicho a un compañero, de lo que te arrepientes ahora). Contiene la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros (la sorpresa por algo no esperado y desagradable, el enfado posterior y su expresión, y finalmente el sentimiento de culpa debido a esa manifestación de ira desmedida) y la aparición de sentimientos simultáneos y

contradictorios por ejemplo, sentimientos de amor y odio sobre una misma persona (Fernández y Extremera, 2005). En esta etapa, las reglas y la experiencia gobiernan a las emociones. Las influencias culturales y ambientales desempeñan un papel significativo en este nivel (Federación de Enseñanza de Andalucía, 2011).

Regulación de las emociones: La regulación emocional es la habilidad más compleja de la IE. Esta dimensión incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Abarca pues el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás. Esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual (Fernández y Extremera, 2005). “En esta etapa, se manejan y regulan las emociones con el fin de producir un crecimiento personal y en los demás” (Federación de Enseñanza de Andalucía, 2011).

Para Goleman, que incluye la habilidad para motivarse y persistir frente a las frustraciones, controlar impulsos y demorar gratificaciones, regular los estados de humor, evitar que las desgracias obstaculicen la habilidad de pensar, desarrollar empatía y esperanza, etc. La inteligencia emocional es una meta-habilidad, que determina en qué medida podemos utilizar correctamente otras habilidades que se posee, incluida la inteligencia (Cocoletzi, 2014).

Una definición general y breve de la Inteligencia Emocional de acuerdo con Fernández (2008) es: La capacidad para reconocer, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás. Desde esta perspectiva, la IE es una habilidad que implica tres procesos:

Percibir: reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.

Comprender: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.

Regular: dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.

Para Goleman (cit. en Bisquerra, 2000) la inteligencia emocional consiste en:

Conocer las propias emociones (autoconciencia): Es la pieza clave de la inteligencia emocional, tener conciencia de las propias emociones, es decir, reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. Una incapacidad en este sentido nos deja a merced de las emociones incontroladas.

Manejar las emociones (autorregulación): La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada, se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.

Motivarse a sí mismo (automotivación): Una emoción tiende a impulsar una acción. Por eso las emociones y la motivación están íntimamente interrelacionados. Encaminar las emociones y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional conlleva a demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.

Reconocer las emociones de los demás (empatía): La empatía es algo fundamental y se basa en el conocimiento de las propias emociones, además de ser la base del altruismo.

Establecer relaciones (habilidades sociales): El arte de establecer buenas relaciones con los demás es en gran medida, la habilidad de manejar sus emociones. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

2.5 La Educación emocional

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Vivas, 2003).

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, consistente en intentar minimizar la vulnerabilidad a las disfunciones o prevenir su ocurrencia. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas. Los niños y jóvenes necesitan, en su desarrollo hacia la vida adulta, que se les proporcionen recursos y estrategias para enfrentarse con las inevitables experiencias que la vida nos depara. En definitiva se trata de capacitar a todas las personas para que adopten comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano. Aquí la prevención está en el sentido de prevenir problemas como consecuencia de perturbaciones emocionales (Bisquerra, 2015).

Principios de la Educación Emocional

El desarrollo emocional es una parte indisociable del desarrollo global de la persona: se concibe a la persona como una totalidad que abarca cuerpo, emociones, intelecto y espíritu. En ese sentido, la educación debe atender a la educación de los sentimientos, en función de desarrollar y recobrar la capacidad de identificar los propios sentimientos, así como de expresarlos en forma auténtica y adecuada.

Debe **entenderse como un proceso de desarrollo humano**, que abarca tanto lo personal como lo social e implica cambios en las estructuras cognitiva, actitudinal y procedimental.

Debe **ser un proceso continuo permanente** que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente.

Debe **tener un carácter participativo** porque requiere de la acción conjunta y cooperativa de todos los que integran la estructura académico-docente-administrativa de las instituciones educativas y porque es un proceso que exige la participación individual y la interacción social.

Debe **ser flexible** porque cuanto debe estar sujeta a un proceso de revisión y evaluación permanente que permita su adaptabilidad a las necesidades de los participantes y a las circunstancias presente.

Objetivos de la Educación Emocional

La educación emocional persigue los siguientes objetivos generales:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de manera positiva con los demás (Vivas, 2003).

Competencias emocionales

Antes de introducirnos al concepto de competencia emocional es importante clarificar el concepto de “Competencia”. El concepto ha evolucionado situándose más allá de la mirada profesional y ha adquirido una visión más integral, trascendiendo su visión funcionalista. Ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje, dirigida hacia el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido.

Desde esta perspectiva, se retoma el concepto de competencia como: La capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007).

Algunas características de estas son:

- Es aplicable a las personas (individualmente o de forma general).
- Implica conocimientos “saberes”, habilidades “saber hacer”, actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí.
- Incluye las capacidades informales y de procedimiento además de las formales.
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.

Las competencias pueden dividirse en dos grandes dimensiones: técnico-profesional y competencias de desarrollo socio-emocional. Las competencias técnico-profesionales o funcionales, se ajustan alrededor de conocimientos y procedimientos en relación con un determinado ámbito profesional o especialización. Se relacionan con el “saber” y el “saber hacer” necesarios para el desempeño experto de una actividad laboral.

Las necesidades sociales inducen a reconocer la necesidad de otro tipo de competencias, que todavía no ha recibido una denominación aceptada únicamente. Algunas denominaciones utilizadas son: competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias transferibles, competencias relaciones, habilidades de vida, competencias interpersonales, competencias transversales, competencias básicas para la vida, competencias sociales, competencias emocionales, competencias socio-emocionales (Bisquerra 2003, cit. en Bisquerra y Pérez, 2007). Los autores utilizan la expresión de competencias de desarrollo socio-emocional, entendiendo que incluyen, a su vez, competencias de índole personal e interpersonal. En cuanto a las competencias socio-emocionales algunos autores se refieren a la competencia emocional, otros como competencia socio-emocional, algunos más en plural: competencias emocionales o socio-emocionales (Bisquerra, et al. 2007).

Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Estas dimensiones se empalman con las definidas por Goleman (autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales que incluyen veinticinco competencias), posteriormente tras una nueva revisión se proponen cuatro dominios (Conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones con dieciocho competencias). Goleman (cit. en Fragoso-Luzuriaga, 2015) define las competencias emocionales de esta manera:

El conocimiento de uno mismo. Dimensión formada por la competencia del autoconocimiento emocional, que comprende las capacidades para atender señales internas; reconocer como los propios sentimientos afectan el desempeño laboral; escuchar a la intuición, y poder hablar abiertamente de las emociones para emplearlas como guía de acción.

La autorregulación. Dimensión relacionada con cómo la persona maneja su mundo interno para beneficio propio y de los demás, las competencias que la integran son: autocontrol emocional, orientación a los resultados, adaptabilidad y optimismo.

La conciencia social. Las competencias desarrolladas en esta dimensión son esenciales para establecer buenas relaciones interpersonales, se conforma de: empatía y conciencia organizacional.

La regulación de relaciones interpersonales. Se enfoca principalmente a los aspectos de persuasión e influencia sobre otros, se integra de las competencias: inspiración de liderazgo, influencia, manejo de conflicto, y trabajo en equipo y colaboración.

Basándose en el sustento teórico anterior Saarni (1999) conforma su modelo con ocho competencias básicas:

Conciencia emocional de uno mismo. Incluye la posibilidad de reconocer múltiples experiencias emocionales, diferentes niveles de madurez emocional y ser consciente de procesos emocionales aparentemente inconscientes.

Habilidad para discernir y entender las emociones de otros. Siempre basada en el contexto y las pistas emocionales en las que haya algún consenso social de su significado.

Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción. Relacionados siempre con las culturas y subculturas propias, incluye la habilidad para asociar la emoción con roles sociales.

Capacidad de empatía. Que no es más que ser capaz de reconocer y comprender las experiencias emocionales de otros.

Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa. Esto debe llevarse a cabo en uno mismo y otros, se relaciona con estrategias de autopresentación.

Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes. Se lleva a cabo reduciendo su impacto en el momento del suceso conflictivo.

Conciencia de comunicación emocional en las relaciones. Reconocida como la capacidad para expresar genuinamente la emoción así como el grado de

reciprocidad que se puede generar en otros. la capacidad de la autoeficacia emocional. Con esta habilidad la persona se siente como se desea sentir, es el balance emocional entre lo personal, social y cultural (Saarni, cit. en Bisquerra y Pérez, 2007).

A partir de esta definición Bisquerra Alzina (2007) y sus colaboradores formulan un modelo de competencias emocionales que se compone de los siguientes cinco elementos:

Conciencia emocional. Definida como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Se integra de cuatro microcompetencias: adquirir conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, comprender las emociones de los demás y tomar conciencia de la interacción entre emoción-cognición y comportamiento.

Regulación emocional. Esta competencia se emplea para utilizar las emociones de forma adecuada, lo que supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerar emociones positivas. Se conforma de cuatro microcompetencias: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y conflicto, desarrollo de habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.

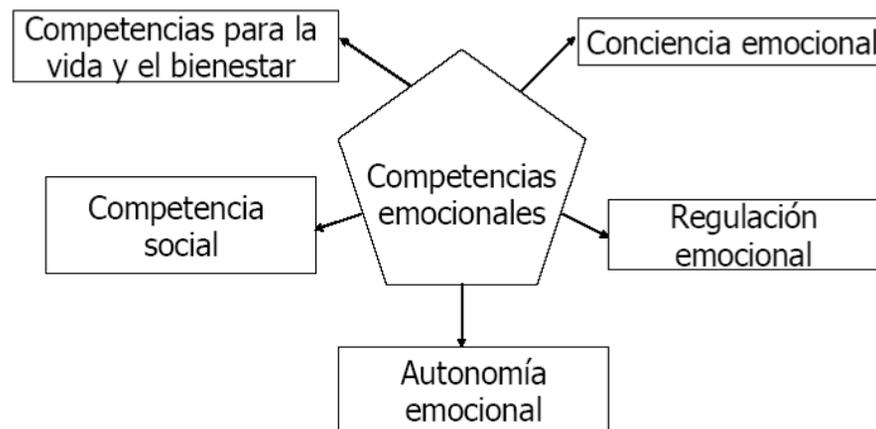
Autonomía emocional. Incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal. Se integra de siete microcompetencias: autoestima, automotivación, autoeficiencia, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.

Competencia social. Se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación afectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etcétera. Se

compone de nueve microcompetencias: dominar habilidades sociales básicas, respeto a los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, mantener un comportamiento pro-social, cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, y capacidad para gestionar situaciones emocionales.

Competencias para la vida y el bienestar. Representan la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social. Se integra de seis microcompetencias: fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, bienestar emocional y la capacidad de fluir. Es la habilidad para generar experiencias positivas en la vida personal, profesional y social (Pérez- Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010).

Figura 1. *El modelo pentagonal de competencias emocionales*



Se estructuran en cinco grandes competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar.

De acuerdo al modelo presentado por Bisquerra se tomaron los siguientes bloques de competencias: Regulación emocional, Autonomía emocional y Competencia social, Competencias para la vida y el bien estar y Conciencia emocional. Con sus respectivas subcompetencias.

Primer bloque: Regulación emocional:

- **Regulación emocional:** Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

Segundo bloque: Autonomía emocional:

- **Autoestima:** Tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo mantener buenas relaciones consigo mismo.

Tercer bloque: Competencia Social

- **Prevención y solución de conflictos:** Capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.
- **Asertividad:** Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir «no» claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.
- **Comportamiento prosocial y cooperación:** Capacidad de aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
- **Habilidades sociales básicas:** Escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.

Cuarto bloque: Competencias para la vida y el bienestar

- **Buscar ayuda y recursos:** capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

Además se retomó un tema que creemos es un buen complemento de las competencias de Bisquerra al cual fue:

Negociación: Capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y sentimientos de los demás (Bisquerra y Pérez, 2007).

Capítulo 3. ADOLESCENCIA

Se integra el tema de la adolescencia a esta investigación ya que aparte de ser la población con la que se trabajó, es una etapa crucial para el desarrollo.

La adolescencia es un concepto relativamente moderno; fue definida como una fase específica en el ciclo de la vida humana a partir de la segunda mitad del siglo pasado, estando ligado este hecho a los cambios políticos, económicos, culturales, al desarrollo industrial y educacional. La adolescencia es una etapa entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia por los cambios puberales y que se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones, pero esencialmente positivos. No es solamente un periodo de adaptación a los cambios corporales, sino una fase de grandes determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social (Pineda y Aliño, 2002).

El término “adolescencia” se deriva del verbo latino “adolescere “, que significa “crecer”, “madurar” y “pubertad” es el período en el que una persona alcanza la madurez sexual y adquiere la capacidad reproductiva (Ortuño, 2014).

Hall fue el primero en describir la adolescencia como un período de gran “tormenta y estrés” y la pubertad como sinónimo de tiempo de trastorno e incapacidad emocional en que el estado de ánimo del individuo fluctúa entre la energía y el letargo, la alegría y la depresión, el egotismo y la auto depreciación; por lo tanto, afirma que dicha “tormenta y estrés” experimentados durante la adolescencia tienen causas biológicas, producto de los cambios que se producen en la pubertad, aunque no atribuye todas las conductas de inestabilidad psicológica a causas biológicas, estableciéndose por tanto la adolescencia como una etapa diferente de la pubertad; es decir, la adolescencia va más allá de los cambios biológicos, presentando rasgos y conductas que no son simplemente el resultado de los cambios puberales, sino de una toma de conciencia de sí mismo.

Sigmund Freud (1953) describió la adolescencia como un período de excitación sexual, ansiedad y en ocasiones perturbación de la personalidad.

A pesar de que Freud no se implicó en gran medida sobre la adolescencia, aborda brevemente a esta señalando que, al llegar la pubertad (etapa genital), los impulsos sexuales dan lugar a la búsqueda de otras personas como objetos sexuales para descargar la tensión sexual. Freud destacó dos elementos importantes en el objeto sexual del adolescente, con algunas diferencias entre hombres y mujeres. Un elemento es el físico y sensual. En los hombres, el propósito está constituido por el deseo de producir efectos sexuales, acompañados de placer físico. En las mujeres, el deseo de satisfacción física y la descarga de tensión sexual están presente también, pero sin la descarga de efectos físicos. Este deseo en las mujeres fue históricamente más reprimido que en los hombres, por lo que las inhibiciones hacia la sexualidad (vergüenza, repugnancia, etc...) se desarrollan antes y más intensamente en chicas que en chicos. Aunque esta tendencia de inhibición en la mujer continúa hoy día, se ha producido un gran cambio dado que los investigadores continúan confirmando una igualdad en el deseo sexual para hombres y mujeres. El segundo elemento del propósito sexual del adolescente es psíquico, es el componente afectivo, que es más pronunciado en las mujeres y que es similar a la expresión de la sexualidad en los niños. Es decir, el adolescente desea satisfacción emocional al igual que descarga física. Esta necesidad de afecto es especialmente común entre las mujeres, pero satisfacer esta necesidad es una meta importante de cualquier acto sexual en el adolescente. Freud destacó que una vida sexual normal está asegurada sólo cuando hay una convergencia entre el afecto y la sensualidad, estando ambos dirigidos hacia el objeto sexual (Rice, 2000).

Por su parte, Anna Freud, (1946) caracterizaba a la adolescencia como un periodo de desequilibrio psíquico, conflicto emocional y conducta errática, afirmando que los adolescentes oscilan entre la rebelión y la conformidad, no sólo son egoístas y materialistas, sino también moralmente idealistas; su conducta fluctúa entre ser desconsiderados y rudos pero también cariñosos y tiernos; entre el ascetismo y el hedonismo, el entusiasmo infatigable y el hastío indiferente; entre la confianza más absoluta y la duda medrosa (cit. en Muñoz, 2000, p. 110).

Robert Havighurst, (1972) desarrollar una Teoría Psicosocial de la Adolescencia, combinando la consideración de las demandas sociales con las necesidades del individuo. El núcleo de su teoría lo constituyen las tareas del desarrollo, que son los conocimientos, actitudes, funciones y habilidades que cada persona debe adquirir en determinados momentos de su vida, mediante la maduración física, el esfuerzo personal y las expectativas sociales. Del dominio de las tareas en cada etapa dependerá la adaptación, la adecuada preparación para hacer frente a las tareas y dificultades que le surjan en el futuro y una mayor madurez. Por el contrario, el fracaso en dominar las tareas del desarrollo da como resultado la desaprobación social, ansiedad e incapacidad para funcionar como persona madura (Muñoz, 2000). Los ocho logros para el periodo adolescente son (Havighurst, cit. en Ortuño, 2014).

- Conseguir relaciones nuevas y más maduras con pares de ambos géneros.
- Lograr un rol social masculino o femenino.
- Aceptarse físicamente y utilizar el propio cuerpo con eficiencia.
- Alcanzar independencia emocional de los padres y de otros adultos.
- Prepararse para el matrimonio y la vida de familia.
- Prepararse para tener una profesión.
- Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético como guía de conducta.
- Desarrollar una ideología.
- Desear y llevar a cabo una conducta socialmente responsable.

Por su parte, Erickson (1968) (cit. en. Salom, Moreno y Blázquez, 2012, p. 22) considera que la formación de la identidad personal es la tarea principal que deben resolver los adolescentes. En esta etapa se produce una crisis de identidad como consecuencia del progresivo abandono de la infancia y de todos los cambios que experimentan los púberes. Para este autor, estos momentos de búsquedas y dudas representan un tiempo que la sociedad concede al individuo (moratoria social) durante el cual el adolescente trata de encontrar su lugar en la misma.

Papalia (2010) define la adolescencia como “la transición del desarrollo entre la niñez y la adultez que implica importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales”.

De acuerdo a los límites cronológicos establecidos por la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia es la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, considerándose dos fases: la adolescencia temprana (10 a 14 años) y la adolescencia tardía (15 a 19 años) (Pineda y Aliño, 2002).

La adolescencia temprana se caracteriza por el crecimiento y desarrollo somático acelerado, inicio de los cambios puberales y de los caracteres sexuales secundarios. Preocupación por los cambios físicos, torpeza motora, marcada curiosidad sexual, búsqueda de autonomía e independencia, por lo que los conflictos con la familia, maestros u otros adultos son más marcados. Es también frecuente el inicio de cambios bruscos en su conducta y emotividad

La adolescencia tardía se caracteriza por que ya se ha culminado gran parte del crecimiento y desarrollo, el adolescente va a tener que tomar decisiones importantes en su perfil educacional y ocupacional. Se ha alcanzado un mayor control de los impulsos y maduración de la identidad, inclusive en su vida sexual, por lo que está muy cerca de ser un adulto joven (Pineda y Aliño, 2002).

3.1 Desarrollo biológico

Estos cambios son frecuentemente iniciados más prematuramente por las mujeres que marcan sensibles diferencias en el desarrollo y en las formas de respuesta a los estímulos ambientales y sociales (Subsecretaria de Prevención y Participación Ciudadana, 2012). El proceso de cambios biológicos que da lugar a la maduración de los órganos sexuales, posibilitando la capacidad reproductora tanto en el hombre como en la mujer es conocido como pubertad (Susman y Rogol, cit. en Ortuño, 2014, p. 15). El termino pubertad se encuentra relacionado con los términos latinos: *pubertas* (vello, mocedad) y *púberes* (pubis, juventud), concepciones ligadas a la aparición de vello púbico y entrada en una fase distinta a la infancia, en definitiva, con la madurez sexual y el consiguiente tránsito de la infancia a la

adolescencia. Tiene lugar a dos etapas: Adrenarquia, que implica la maduración de las glándulas suprarrenales, seguida unos años después por la gonadarquia, la maduración de los órganos sexuales. En este momento, se asiste también a cambios tanto en la estructura y anatomía corporal como en la fisiología general del individuo, produciéndose un aumento del tamaño corporal lo cual genera una nueva proporción entre la masa muscular, ósea y la gran masa corporal. Las sucesivas transformaciones fisiológicas que ocurren durante este período parecen estar asociadas con el eje hipotalámico-hipofisiario. Las señales bioquímicas emitidas desde el hipotálamo estimulan la hipófisis permitiendo la liberación de diferentes hormonas. Todo esto, a su vez, genera que se produzca una estimulación en las glándulas suprarrenales y las gónadas tanto en los hombres (testículos) como en las mujeres (ovarios) que incrementan su producción de andrógenos y estrógenos respectivamente (Susman y Rogol, 2004, cit. en Ortuño, 2014, p. 15). Las glándulas suprarrenales, secretan niveles gradualmente crecientes de andrógenos, que participan en el crecimiento del vello púbico, axilar y facial, así como en un crecimiento corporal más rápido, mayor grasa en la piel y en el desarrollo del olor corporal (Papalia, 2010). Estas hormonas, aunque presentes desde el nacimiento, sufren cambios en su nivel según el sexo al iniciar la pubertad. En los chicos el nivel de andrógenos aumenta siendo de un 20% a 60 % superior al de las chicas. Mientras que el nivel de estrógenos en las mujeres es superior de un 20% a 30% (Karpov, cit. en Ortuño, 2014, p.16).

Los primeros signos externos de la pubertad en el caso de los hombres, aproximadamente un año después del crecimiento de los testículos y escroto, se produce el aumento en el pene y la aparición del vello púbico, siendo por lo general posterior la aparición de vello facial (Marco, Benítez, Medranda, Pizarro y Méndez, cit. en Ortuño, 2014, p. 16). La voz se hace más profunda, en especial en los hombres, lo que en parte es una respuesta al crecimiento de la laringe y a la producción de las hormonas masculinas. La piel se vuelve más gruesa y granosa. La mayor actividad de las glándulas sebáceas puede producir espinillas y puntos negros. El acné es más común en los varones y parece relacionarse con las mayores

cantidades de testosterona (Papalia, 2010). En las mujeres, el proceso se inicia con el crecimiento mamario, se producen cambios en el útero y la vagina, ésta se alarga, se engrosa el epitelio vaginal y las membranas se hacen más ácidas (Temboury, cit. en Ortuño, 2014, p. 16). Los pezones de las niñas se agrandan y sobresalen, las areolas (zonas pigmentadas que rodean los pezones) se agrandan y los senos adoptan una forma cónica y luego una redondeada (Papalia, 2010). Posterior al desarrollo mamario, útero y vagina aparece la menarquía (primera menstruación) que, si bien muestra gran variabilidad en cuanto al momento de aparición, se presenta en torno a los 11-13 años de edad (Marco, Benítez, Medranda, Pizarro Y Méndez, cit. en Ortuño, 2014, p. 16).

A su vez, la hipófisis secreta la hormona del crecimiento responsable del aumento del tamaño corporal y los consiguientes cambios estructurales que se traducen en la adquisición de un cuerpo de proporciones adulta (Ortuño, J. 2014). El llamado “estirón” implica un aumento rápido de la estatura peso y crecimiento muscular y óseo durante la pubertad. En las niñas por lo general empieza entre los 9 ½ y 14 ½ años y en los niños entre los 10 ½ y 16 años. Suele durar alrededor de dos años; poco después de que termina el joven alcanza la madurez sexual (Papalia, 2010). Los andrógenos y estrógenos contribuyen a este patrón normal de crecimiento puberal (Susan y Rogol, cit. en Papalia, 2010, p. 358). Así se explica el que la proporción de masa muscular en ambos sexos antes de los 10 años sea similar (Rogol, Roemmich y Clark, cit. en Ortuño, 2014, p. 16) que después aumenta en mayor medida en las chicas, mientras que en los chicos existe un mayor aumento de masa muscular, siendo alrededor de los 14 ½ años en los hombres y 12 ½ años en las mujeres, la tasa de crecimiento muscular más alta que tendrán (Gans, cit. en Papalia, 2010, p. 358). Esto se traduce en una vivencia diferenciada de la experiencia corporal. Estas diferencias son dadas biológicamente y tienen su fundamentación en la adquisición de las tareas propias de cada sexo.

Además de las transformaciones a nivel corporal, se producen modificaciones sustanciales a nivel cerebral (Anderson, Anderson, Northam, Jacobs y Catroppa, cit.

en Ortuño, 2014, p. 18). Estudios actuales de imagenología revelan que el desarrollo del cerebro de los adolescentes todavía está en proceso (Papalia, 2010).

El área de la corteza prefrontal (encargada de los procesos cognitivos, la planificación, la integración de información, la toma de decisiones y el control de las emociones) es la última región en desarrollarse (Spear, cit. en Ortuño, 2014, p. 18) de manera que finalizada la pubertad ha habido un aumento significativo en su mielinización, comportando el incremento en la velocidad de procesamiento y de transmisión neuronal, generando, competencias cognitivas más amplias (Anderson, Anderson, Northam, Jacobs y Catroppa, cit. en Ortuño, 2014, p. 18).

La sustancia gris de la zona prefrontal aumenta hasta los 11 años en las mujeres y hasta los 12 en los hombres, para comenzar a disminuir después de estas edades, lo cual refleja un aumento del número de sinapsis hasta ese momento y su posterior poda o recorte en una secuencia que va desde la corteza occipital hasta la frontal que involucra principalmente a conexiones de tipo excitatorio (Griedd, cit. en Ortuño, 2014, p. 18). Este proceso de eliminación de conexiones sinápticas inactivas se complementa con la mielinización o fortalecimiento de las sinapsis que se mantienen y utilizan, lo cual incrementa la velocidad y la eficacia en el proceso de transmisión de los impulsos eléctricos de una neurona a otra (Blackemore y Choudhury, cit. en Ortuño, 2014, p. 19) y la calidad de funcionamiento neuronal. Por lo tanto, los cambios en el córtex prefrontal generan una activación más concreta y eficiente de esta zona a la hora de realizar tareas de tipo cognitivo. Gracias a estos cambios estructurales, el adolescente adquiere una serie de competencias cognitivas que posibilitan una creciente capacidad intelectual con formas de pensamiento y reflexión más abstractos, acompañados de transformaciones en aspectos de índole psicológica tales como el autoconcepto, la autoestima o el desarrollo de la identidad (Anderson, Anderson, Northam, Jacobs, y Catroppa, cit. en Ortuño, 2014, p. 19).

Los adolescentes procesan la información relativa a las emociones de manera diferente a los adultos. En un estudio, los investigadores examinaron la actividad cerebral de los adolescentes mientras identificaban emociones expresadas por rostros en la pantalla de una computadora. Los adolescentes tempranos (11 a 13

años) tendían a usar la amígdala, una pequeña estructura localizada en lo profundo del lóbulo temporal y que tiene una importante participación en las reacciones emocionales e instintivas. Los adolescentes mayores (14 a 17 años) mostraron patrones más similares a los adultos, pues usaban los lóbulos frontales que manejan la planeación, el razonamiento, el juicio, la regulación emocional y el control de impulsos, lo cual permite hacer juicios razonados más certeros. Esta diferencia podría explicar las elecciones poco sensatas de los adolescentes, como el abuso de sustancias y los riesgos sexuales. El desarrollo del cerebro inmaduro puede permitir sentimientos que anulan la razón e impiden que presten atención a las advertencias que los adultos consideran lógicas y persuasivas (Yurgerlun-Todd, cit. en Papalia, 2010, p. 360). El subdesarrollo de los sistemas corticales frontales asociados con la motivación, la impulsividad y la adicción puede ayudar a explicar por qué los adolescentes tienden a buscar emociones y novedad y por qué a muchos de ellos les resulta difícil enfocarse en estas a largo plazo (Bjork, cit. en Papalia, 2010, p. 360).

3.2 Desarrollo Cognoscitivo

Los adolescentes no sólo lucen diferentes de los niños más pequeños, sino que también piensan y hablan de manera distinta. Los adolescentes entran en lo que Piaget denominó las operaciones formales. Esta etapa inicia hacia los 11 o 12 años y se caracteriza por un sistema estable de estructuras cognitivas abstractas por los 14 o 15 años (Grinder, 1986). Esta evolución les proporciona una forma nueva y más flexible de manipular la información. Ya no están restringidos al aquí y al ahora, si no que logran entender el tiempo histórico (Papalia, 2010). Durante la adolescencia, los pensamientos de los individuos suponen con frecuencia viajes fantásticos que se adentran en las posibilidades del futuro (Santrock, 2003). Pueden utilizar símbolos para representar otros símbolos (uso del álgebra y cálculo). Pueden apreciar mejor las metáforas y alegorías y por ende encuentran más significados en la literatura (Papalia, 2010). La capacidad de captar una metáfora presupone la disponibilidad de percibir los paralelos existentes entre las diversas cosas y separar la figura de su representación literal, es producto del potencial combinatorio del pensamiento

operativo formal (Elkind, cit. en Grinder, 1986). Pueden pensar en términos de lo que podría ser y no sólo de lo que es. Pueden imaginar posibilidades y formar y probar hipótesis (Papalia, 2010). El niño, presupone que los hechos se han de acomodar a sus hipótesis; el adolescente ve la arbitrariedad de las hipótesis y la importancia de comprobarlas con la realidad. El niño carece de considerar las distintas posibilidades que existen frente a un problema. No es capaz de proceder hacia una solución manteniendo constantes todos los factores excepto uno, por lo que sus juicios se derivan principalmente de su inmediata percepción de los resultados (Grinder, 1986). Además de la naturaleza abstracta del pensamiento operacional formal, en la adolescencia surge el pensamiento lleno de idealismo y de posibilidades. Los adolescentes comienzan a especular sobre características ideales, cualidades que desean ver en ellos mismos y en los demás. Este tipo de pensamiento suele hacer que los adolescentes se comparen con otros tomando esos estándares ideales como criterios (Santrock, 2003). Ahora, logran estructurar ideales, razonar con proposiciones contrarias a los hechos, llegar a conclusiones y comparar sus ideales con los de su propia familia, religión y sociedad. Existe un cambio de pensamiento descriptivo al exploratorio. En el primer caso, no se hace más que relacionar entre sí los atributos de un suceso, en el segundo, se relacionan con fenómenos explicados previamente y con generalizaciones y conceptos apropiados. La mente del adolescente funciona en el mundo de las ideas, y opera con base en deducciones, posibilidades y consecuencias. El niño, presupone que los hechos se han de acomodar a sus hipótesis; el adolescente ve la arbitrariedad de las hipótesis y la importancia de comprobarlas con la realidad (Grinder, 1986). Es decir, su nueva forma de razonar comienza a parecerse a la de un científico. Han dejado atrás el método ensayo-error.

Otra característica dentro del pensamiento adolescente es el egocentrismo, denominado como la consciencia exacerbada de sí mismos que tienen los adolescentes, que se refleja en su convencimiento de que despiertan en los demás un interés igual al que sienten por ellos mismos y en la creencia de que son individuos únicos e invulnerables (Santrock, 2003). Elkind (cit. en Santrock, 2003, p. 413)

considera que el egocentrismo en la adolescencia puede dividirse en dos tipos: La audiencia imaginaria y la fábula personal.

La audiencia imaginaria hace referencia a la conciencia exacerbada de los adolescentes que se reflejan en su convencimiento de que despiertan en los demás un interés igual al que sienten por ellos mismos. La audiencia imaginaria da lugar a comportamientos que atraen la atención, es decir, constituye un intento de ser notado, visible. Mientras que la fábula personal es la parte del egocentrismo en la adolescencia que da lugar a que el adolescente se considere único e invulnerable. La impresión de ser únicos les lleva a pensar que nadie puede entender sus sentimientos. David Elkind, considera que el egocentrismo surge del pensamiento formal. Otros autores afirman que el egocentrismo no es un fenómeno completamente cognitivo, pues opinan que la audiencia imaginaria se debe tanto a la capacidad para pensar de forma hipotética (pensamiento formal) como la habilidad para situarse fuera de uno mismo y para anticipar las reacciones ajenas en circunstancias imaginarias (Lapsley y Murphy cit. en Santrock, 2003).

Es importante señalar que las experiencias culturales influyen en que un individuo alcance o desarrollo por completo el estadio de las operaciones formales (Santrock, 2003).

Los cambios en que los adolescentes procesan la información también son dados por la maduración de los lóbulos frontales y explican los avances cognoscitivos descritos por Piaget. Los investigadores del procesamiento de la información han identificado dos categorías de cambio mensurable en la cognición adolescente: Cambio estructural y cambio funcional (Eccles, cit. en Papalia, 2010, p. 372).

Los **cambios estructurales** incluyen cambios en la capacidad de la memoria de trabajo y la cantidad creciente de conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo.

La cantidad de memoria de trabajo, que aumenta con rapidez en la niñez media, sigue ampliándose durante la adolescencia. Esto permite a los adolescentes

lidar con problemas complejos o decisiones que involucran múltiples piezas de información. La información almacenada en la memoria de largo plazo puede ser declarativa, procedimental o conceptual.

El conocimiento declarativo (“saber qué...”) consta de todo el conocimiento factual que una persona ha adquirido.

El conocimiento procedimental (“saber cómo...”) consta de todas las habilidades que una persona ha adquirido.

El conocimiento conceptual (“saber por qué”) es la comprensión interpretativa adquirida.

El **cambio funcional**, es dado en los procesos para obtener, manejar y retener la información. Entre ellos se encuentra el aprendizaje, el recuerdo y el razonamiento, los cuales mejoran durante la adolescencia. Entre los cambios funcionales más importantes se pueden mencionar el incremento continuo de la velocidad del procesamiento (Kuhn, cit. en Papalia, 2010, p. 374) y un mayor desarrollo de la función ejecutiva, la cual incluye habilidades como atención selectiva, control inhibitorio de respuestas impulsivas y control de la memoria de trabajo, toma de decisiones. En estudios se encontró que los adolescentes mayores suelen tomar mejores decisiones que los más jóvenes, quienes, a su vez, toman decisiones de forma más eficaz que los niños. Sin embargo, la capacidad de los adolescentes de mayores para tomar decisiones no es perfecta, al igual que la de los adultos. Algunos investigadores han hallado que tanto la capacidad de toma de decisiones no difiere en los adultos y los adolescentes (Santrock, 2003).

Otro cambio registrado durante la adolescencia son los cambios que permiten el desarrollo del pensamiento crítico:

- Aumento de la velocidad, automatización y capacidad de procesamiento de la información, lo que permite utilizar los recursos cognitivos con otros propósitos.
- Mayor amplitud de conocimientos en diversas áreas.
- Aumento de la capacidad para crear nuevas combinaciones de conocimiento

- Mayor variedad de estrategias o procedimientos para aplicar o adquirir conocimientos, que son empleadas de forma más espontánea. Dichas estrategias incluyen la planificación, la consideración de alternativas y el control cognitivo.

A pesar de que la adolescencia constituye un importante periodo en el desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico, si durante la niñez no se crea una base de habilidades elementales (como la lectoescritura o las matemáticas), resulta poco probable que las capacidades de pensamiento crítico maduren durante la adolescencia.

3.3 Desarrollo Socio-emocional

Consecuentemente a esto, hay un avance cognitivo de carácter cualitativo que incide en el funcionamiento personal y social de los adolescentes. Posibilitando el planteamiento de la identidad propia iniciando el proceso de distanciamiento del grupo familiar a través del grupo de iguales y parejas sexuales (Harter, cit. en Ortuño, 2014).

El yo

Strang (cit. en Rice, 2000, p. 175) esbozó cuatro dimensiones básicas del yo:

El autoconcepto básico, que es la visión del adolescente sobre su personalidad y “las percepciones sobre sus habilidades, su estatus y funciones en el mundo exterior”

Autoconceptos temporales o transitorios: Ideas de sí mismos influidas por el estado de ánimo del momento o por una experiencia reciente o continuada.

El yo social: La opinión que creen que otros tienen sobre ellos, que a su vez influye sobre ellos mismos. Si tienen la impresión de que otros piensan que son estúpidos o socialmente inaceptables, pensarán sobre sí mismos de forma negativa. Las percepciones sobre los pensamientos de los demás impregnan las visiones sobre sí mismos.

El yo ideal: Qué tipo de personas les gustaría ser a los adolescentes. Sus aspiraciones pueden ser realistas o demasiado bajas o demasiado altas. Los yo ideales demasiado bajos impiden la realización; los demasiado altos pueden llevar a la frustración y al autodesprecio. Los conceptos del yo realistas llevan a la autoaceptación, a la salud mental y a la consecución de metas realistas.

El desarrollo de la comprensión de sí mismo durante la adolescencia es un proceso complejo y que incluye varias dimensiones del yo (Harter, cit. en Santrock, 2004, p. 247). La comprensión que los adolescentes tienen de sí mismos se va haciendo cada vez más diferenciada. Tienden a incluir variaciones contextuales o situacionales en sus autodescripciones (Harter, Water y Whitesell, cit. en Santrock, 2004, p. 247) es decir, los adolescentes entienden (mejor que los niños) en reconocer que las personas poseemos diferentes identidades, dependiendo del rol que desempeñemos en los distintos contextos. Esta percepción, permite el desarrollo de las contradicciones internas donde se pone de manifiesto la necesidad de diferenciar el yo en diferentes roles en función de los contextos relacionales en los que participe el sujeto, esto lleva naturalmente a que surjan contradicciones potenciales entre los yos diferenciados (Harter y Whitsell, cit. en Santrock, 2004, p. 247). Los adolescentes desarrollaran la capacidad de detectar estas inconsistencias en el yo a medida que intentan construir una teoría general de su personalidad. Este proceso sigue caracterizándose por la inestabilidad hasta que el adolescente construye una teoría más unificada del yo, lo que generalmente ocurre hasta finales de la adolescencia o incluso a principios de la etapa adulta (Santrock, 2004).

La autoestima

Habiendo construido conceptos sobre sí mismos, los adolescentes deben enfrentarse a la estima que consideran tienen de sí mismos. Para que las personas tengan autoestima, debe haber una correspondencia entre los conceptos de sí mismos y los yo ideales. Con el comienzo de la pubertad, la mayoría de los jóvenes comienza a realizar evaluaciones sobre sí mismos, comparando no sólo los aspectos físicos, sino las habilidades sociales con los de sus iguales y con los de sus ideales o héroes. Esta autoevaluación crítica se acompaña de un sentimiento de vergüenza que hace a

los adolescentes vulnerables al ridículo. Como consecuencia, se preocupan por intentar reconciliar el yo percibido con su yo ideal. En la adolescencia tardía, puede que hayan logrado organizar su yo, determinando lo que pueden ser con más efectividad e integrando sus metas en sus yo ideales (Rice, 2000).

Una autopercepción positiva o una alta autoestima, están vinculada con la salud mental a largo plazo y con el equilibrio emocional. Los individuos cuyas identidades son débiles o cuya autoestima no se ha desarrollado lo suficiente manifiestan un número de síntomas de falta de salud emocional como ansiedad. También es un factor de influencia en el abuso de drogas o embarazo no deseado. Se ha asociado con trastornos de alimentación y la depresión. Las personas con baja autoestima muestran una identidad cambiante e inestable, y abiertamente vulnerable a la crítica o al rechazo, lo que verifica su inadecuación, incompetencia y falta de valía (Rosenthal y Simeonsson, cit. en Rice, 2000, p. 176). Estos adolescentes puede que se perturben profundamente cuando se ríen de ellos, cuando les acusen o cuando otros tengan una opinión negativa de sí mismos. Cuanto más vulnerables se sienten mayores son sus niveles de ansiedad. Se sienten torpes e intranquilos en las situaciones sociales y evitan el ridículo siempre que pueden (Rice, 2000).

Quienes tienen autoconceptos pobres son con frecuencia rechazados por otras personas. Aceptar a otros y ser aceptados por ellos, especialmente por los mejores amigos, está relacionado con las valoraciones en autoestima. La aceptación de uno mismo está correlacionada de forma positiva y significativamente con aceptar y ser aceptado por otros. Así, hay una estrecha relación entre la autoaceptación y el ajuste social. Uno de los signos de posible perturbación durante la adolescencia es la incapacidad de hacer amigos o para conocer gente nueva (Rice, 2000).

Un ajuste social pobre, que se relaciona con un bajo autoconcepto y una baja autoestima, se manifiesta de varias formas. Los adolescentes con una baja autoestima tienden a estar pendientes de su propia invisibilidad social. Es decir, no se les destaca o se les selecciona como líderes, y no participan con frecuencia en clase, en clubes o en actividades sociales. No defienden sus propios derechos ni expresan sus opiniones sobre los asuntos que les interesan. Desarrollan sentimientos

de aislamiento y soledad. Generalmente dejan a los otros tomar decisiones debido a su falta de confianza en sí mismos (Rice, 2000).

Hay una correlación entre el rendimiento escolar y el autoconcepto. Los estudiantes con éxito tienen un mayor sentido de valía persona y se sienten mejor consigo mismos, sin embargo la relación es recíproca. Quienes han tenido una autoestima alta tienden a tener mayor rendimiento académico y los que realizan su potencial académico tiene una más alta autoestima (Liu, Kaplan y Risser, cit. en Rice, 2000, p. 176). Una razón es que los estudiantes que tienen confianza en sí mismos tienen el coraje de intentar conseguir y están motivados para hacer realidad, lo que ellos creen sobre sí mismos. Los estudiantes que tienen actitudes negativas hacia sí mismos imponen limitaciones sobre su propio logro. Sienten que “sea lo que sea, no serán capaces” o que “Son lo suficientemente inteligentes” (Fenzel, cit. en Rice, 2000, p. 177).

Identidad

Durante la adolescencia, las distintas visiones del mundo adquieren una mayor importancia para el individuo, que se adentra, según Erikson (1968) en una “moratoria psicológica”, un espacio entre la seguridad de la niñez y la autonomía de la edad adulta. Los adolescentes experimentan con los numerosos roles e identidades que reciben de la cultura los rodea. Los jóvenes capaces de pasar por esta sucesión de identidades durante la adolescencia poseen luego una nueva comprensión de su yo que es innovadora y aceptable (Bosma y Kunnen, cit. en Santrock, 2006). Los adolescentes que no resuelven esta crisis de identidad con éxito se muestran confundidos, y sufren lo que Erikson denomina “confusión de la identidad”. Dicha confusión puede presentarse de dos formas: Los individuos se separan del grupo y se aíslan de los compañeros y de la familia, o bien pierden su identidad en la sociedad. La identidad constituye un autorretrato formado por numerosas dimensiones (Santrock, 2006):

- Identidad vocacional/laboral o la vocación y elección laboral de una persona.
- Identidad política.

- Identidad religiosa, o las creencias espirituales de un individuo.
- Identidad de relaciones.
- Identidad intelectual y de logros.
- Identidad sexual, el hecho de que una persona sea heterosexual, homosexual, bisexual, etc...
- Identidad de género, el grado en el que un individuo se considera femenino, masculino o andrógino.
- Identidad cultural/étnica, con que intensidad se identifica con su herencia cultural.
- Identidad de intereses, el tipo de actividades que le gusta realizar a una persona.
- Identidad de la personalidad, las características de personalidad de un individuo (introvertido, ansioso, amable, etc...).
- Identidad física, la imagen corporal de una persona.

El desarrollo de la identidad es un proceso largo, es más gradual de lo que puede suponerse. Ya que, la formación de la identidad no comienza, ni concluye en la adolescencia. Empieza con la aparición del apego, el desarrollo de la conciencia del yo y el surgimiento de la independencia en la infancia, y alcanza su última fase cuando se revisa la vida entera y se produce la integración en la vejez. Lo importante acerca de la identidad en la adolescencia, especialmente en la adolescencia tardía, es que por primera vez, el desarrollo físico, cognitivo y social llegan a un nivel que permite al individuo elegir entre una serie de identidades e identificaciones de la infancia y sintetizarlas para construir una opción viable de avance hacia la madurez adulta. La resolución de la cuestión de la identidad en la adolescencia no indica que la identidad permanezca estable durante el resto de la vida del individuo. Una persona que desarrolla una identidad sana es flexible, se adapta con facilidad y está abierta a los cambios sociales, laborales y en las relaciones (Santrock, 2006).

La formación de la identidad supone un compromiso con una cierta vocación, una postura ideológica, una orientación sexual (Santrock, 2006). El grado de

fidelidad (lealtad sostenida) a los compromisos que establezcan los jóvenes influye en su capacidad para resolver la crisis de la identidad (Papalia, 2005). El proceso de síntesis de todos los componentes de la identidad puede ser largo con momentos de negación y afirmación de diferentes roles y facetas. Las decisiones comienzan a dar lugar a un núcleo que define al individuo como persona, es decir, a su identidad (Santrock, 2006). La identidad proviene, en parte, de la implicación del yo con los otros, la intimidad, la participación en grupo, la cooperación y la competición. Se desarrolla por medio de las interacciones sociales, abarcando tanto la continuidad del yo como la identificación con algo más allá del yo (Rice, 2000). Los adolescentes deben establecer y organizar sus capacidades, necesidades, intereses y deseos a fin de poder expresarse en un contexto social.

Marcia (1980) considera que existen cuatro estados o formas distintas de resolver la crisis de identidad planteada por Erikson. Difusión de la identidad, delegación de la identidad, moratoria de la identidad y consecución de la identidad. Estos estadios son dados por una crisis o exploración, durante el cual el adolescente se debate entre diferentes alternativas significativas. Hasta llegar al compromiso, que será un componente del desarrollo de la identidad en el que el adolescente realiza una inversión personal en lo que va a hacer (Santrock, 2004):

La difusión de la identidad: Los adolescentes que todavía no han experimentado una crisis de identidad (aún no han explorado diferentes alternativas significativas) ni han asumido ningún compromiso. No solo no han tomado ninguna decisión sobre las opciones profesionales o ideológicas, sino que es muy probable que muestren muy poco interés por este tipo de cuestiones.

La delegación de la identidad: Han asumido un compromiso sin pasar previamente por una crisis de identidad. Suele ocurrir cuando los padres imponen o trasladan compromisos a sus hijos. No se les da la oportunidad de que exploren distintos enfoques, ideologías y vocaciones por sí mismos.

La moratoria de la identidad: Son aquellos adolescentes que están en plena crisis de identidad, pero cuyo compromiso o está completamente ausente o sólo está vagamente definido.

La consecución de la identidad: Los adolescentes que han atravesado una crisis de identidad y han salido de ella asumiendo un compromiso.

Estas categorías no son permanentes, por supuesto; pueden modificarse durante el desarrollo de las personas (Marcía, cit. en Papalia, 2005, p. 489).

Según Elkind (1998), hay dos trayectorias hacia la identidad:

Diferenciación e integración: Cobrar conciencia de los rasgos que nos distinguen de los demás y luego integrar estas partes diferenciadas del yo en un todo unificado y único. Este proceso dirigido internamente exige mucho tiempo y reflexión, pero cuando la persona ha logrado de esta forma un sentido de identidad, es casi imposibles que se rompa.

Sustitución: Reemplazar un conjunto de ideas y sentimientos ingenuos sobre el yo por otro, adoptando las actitudes, creencias y compromisos de otras personas como propios. Un yo reunido a partir de pedazos y fragmentos prestados y, a menudo, en conflicto. Los jóvenes que constituyen su identidad de esta manera suelen tener una baja autoestima. Les resulta más difícil manejar la libertad, las pérdidas y el fracaso. Es posible que manifiesten ansiedad, sumisión, ira, temor, o que se castiguen a sí mismos. Son susceptibles a las influencias externas y muy vulnerables al estrés.

Elkind atribuye el incremento en el consumo de drogas, la violencia armada, el comportamiento sexual arriesgado y el suicidio entre los adolescentes, a la cantidad cada vez mayor de jóvenes que constituyen su identidad a partir de elementos diversos, el mosaico del yo (Papalia, 2005).

La comparación social.

Algunos especialistas en desarrollo consideran que los adolescentes tienden a utilizar la comparación social para evaluarse a sí mismos. De todos modos, la disposición a admitir que utilizan la comparación social para autoevaluarse disminuye en la adolescencia, porque consideran que es algo indeseable. Creen que, si reconocen su tendencia a utilizar la comparación social, pondrán en peligro su popularidad. Basarse en la información obtenida mediante comparación social puede crear confusión debido a la existencia de una gran cantidad de grupos de referencia (Santrock, 2004).

La familia

Los padres son figuras importantes en el desarrollo de la identidad. Los padres democráticos que animan a los adolescentes a participar en las decisiones familiares, favorecen la consecución de la identidad. Los padres autoritarios, que controlan el comportamiento del adolescente sin darle la oportunidad de expresar sus opiniones, favorecen la delegación de la identidad.

La presentación de una atmosfera familiar que favorece tanto la individualidad como la vinculación es importante para el desarrollo de la identidad del adolescente (Santrock, 2004).

Como resumen, las características generales de la adolescencia son (Pineda et al. 2000):

Crecimiento corporal dado por aumento de peso, estatura y cambios de la forma y dimensiones corporales. Se produce un aumento de la masa muscular y de la fuerza muscular, más marcado en el varón, acompañado de un aumento en la capacidad de transportación de oxígeno, incremento de los mecanismos amortiguadores de la sangre, que permite neutralizar de manera más eficiente los productos químicos derivados de la actividad muscular, también se produce un incremento y maduración de los pulmones y el corazón, teniendo por tanto un mayor rendimiento y recuperación más rápida frente al ejercicio físico.

El incremento de la velocidad de crecimiento, los cambios en la forma y dimensiones corporales, los procesos endócrino-metabólicos y la correspondiente maduración, no siempre ocurren de manera armónica, por lo que es común que presenten torpeza motora, incoordinación fatiga, trastornos del sueño, que pueden generar trastornos emocionales y conductuales de manera transitoria.

El desarrollo sexual está caracterizado por la maduración de los órganos sexuales, la aparición de los caracteres sexuales secundarios y el inicio de la capacidad reproductiva.

Los aspectos psicosociales están integrados en una serie de características y comportamientos que en mayor o menor grado están presentes durante esta etapa:

- Búsqueda de sí mismos y de su identidad, necesidad de independencia
- Tendencia grupal
- Evolución del pensamiento concreto al abstracto. Las necesidades intelectuales y la capacidad de utilizar el conocimiento alcanzan su máxima eficiencia. Manifestaciones y conductas sexuales con desarrollo de la identidad sexual
- Contradicciones en las manifestaciones de su conducta y constantes fluctuaciones de su estado de ánimo.
- Relaciones conflictivas con los padres que oscilan entre la dependencia y la necesidad de separación de los mismos
- Actitud social reivindicativa: en este período, los jóvenes se hacen más analíticos, comienzan a pensar en términos simbólicos, formular hipótesis, corregir falsos preceptos, considerar alternativas y llegar a conclusiones propias. Se elabora una escala de valores en correspondencia con su imagen del mundo.
- La elección de una ocupación y la necesidad de adiestramiento y capacitación para su desempeño.
- Necesidad de formulación y respuesta para un proyecto de vida.

3.4 Adolescencia y Violencia en México

De acuerdo con el Censo de Población de 2010, en México habitan 36.2 millones de jóvenes entre 12 y 29 años. 17.8 millones (49.2 %) son hombres y 18.4 millones (50.8%) son mujeres de los cuales el 52.9 %, es decir más de la mitad de la población se concentra en los estados de: Veracruz, Estado de México, Ciudad de México, Jalisco, Puebla, Guanajuato, Chiapas y Michoacán (INEGI, 2010). Nunca hubo tantos jóvenes en México como en la actualidad (Banco Mundial, 2012).

La situación de la violencia en el país tiene a los jóvenes como víctimas y como agresores. Por un lado, la tasa de homicidio juvenil se ha incrementado desde 7.8 en 2007 a 25.5 en 2010. Por otro lado, los jóvenes han sido responsables de la mitad de los delitos en 2010 (Banco Mundial, 2012).

En cuanto a violencia escolar en 2007, 16.8% de los jóvenes mexicanos que experimentaron “mucho o algo” de violencia entre compañeros de escuela; 7.5%, violencia del maestro y 12.4%, violencia en su barrio o su escuela. Sobre violencia entre compañeros, 10.7% ha golpeado a sus compañeros, 8.5% realizó algún tipo de amenaza, 3.3% forzó a un compañero y 3.0% declara haber robado (Instituto Mexicano de la Juventud, 2005, cit. en Banco Mundial, 2012, p. 40).

Además de la escuela, el hogar y las relaciones de noviazgo es otro espacio social de violencia juvenil. La Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo del IMJUVE de 2007 abarca los jóvenes de 15 a 24 años. Según la encuesta, en los hogar donde vivieron hasta los 12 años, 21.3% de los jóvenes respondió que había insultos, de los cuales mayoritariamente eran entre los padres (44.3%) o del padre a la madre (42.6%), y 9.0% que había golpes (IMJUVE, 2008).

En las relaciones de noviazgo, el IMJUVE detectó tres tipos de violencia: física, psicológica y sexual. En primer lugar, 15.0% de los jóvenes ha experimentado al menos un incidente de violencia física. En la mayor cantidad de casos (61.4%), las víctimas son las mujeres. En segundo, 76.0% de los jóvenes han respondido que han sido víctimas de violencia psicológica. Finalmente, 16.5% de las jóvenes señaló haber sufrido un evento de violencia sexual por parte de su pareja (Instituto

Mexicano de la Juventud, 2005, cit. en Banco Mundial, 2012, p. 41). Otras instituciones también han registrado cifras importantes sobre la violencia en los jóvenes, la UNICEF muestran que en cuanto a la violencia en la familia, sólo el 34% de las mayores de 15 años no atestiguaron violencia física entre sus padres. El 66% restante ha vivido al menos una de las formas de violencia (UNICEF, 2015).

En estudio realizado por la Secretaría de Educación del Distrito Federal y la Universidad Intercontinental (2009), reveló que el 92% de los niños, niñas y adolescentes encuestados reportan haber sufrido algún tipo de violencia entre sus compañeros dentro del contexto escolar, jugando uno o más de los tres roles principales involucrados, es decir, 9 de cada 10 alumnos o alumnas se consideran a sí mismos o a sí mismas jugando algún rol en las situaciones de bullying que se dan en su salón (Unicef, 2011).

Esta cifra rebasa significativamente el rango hallado a nivel mundial. Los principales tipos de acoso fueron el verbal (39%) y el físico (32%), seguidos del psicológico (13%) y sexual (10%), y en menor medida del cyberbullying (5%) (Unicef, 2011).

En el nivel de secundaria, quienes sufrían violencia escolar señalaron que ocurre porque quienes la ejercen “gozan” hacerlo (28%) o porque se trata de una “broma” (15%), lo cual coincide con esta naturalización de la violencia observada en el nivel de primaria, aunque se añade un motivo, por “ser diferente” (20%). De forma similar a lo observado en primaria, quienes ejercen violencia reportan que lo hacen al ser provocados (45%) o por venganza (9%), y también le otorgan el sentido de una “broma” (17%) (Unicef, 2011).

Las y los adolescentes que sufrían violencia escolar expresaron que “les daba igual” (31%), y en menor medida reportaron sentir enojo (16%) y miedo (9%), lo cual podría ser leído como una tendencia a “anestesiarse” de las emociones suscitadas por la violencia escolar. En cuanto a quienes ejercen violencia, el sentimiento principal sigue siendo la culpa (25%), o se sienten malos (10%) y tristes

(9%), aunque también justos (11%), lo que quizá se deba a una reacción ante la provocación.

Quienes han sufrido violencia escolar responden acusando a quienes ejercen violencia (27%), pero también se defienden golpeando (25%), se desquitan con otros (18%) o se “aguantan” (16%), lo cual se asemeja a lo reportado en el nivel de primaria. Cuando ocurren estas situaciones, también suelen contarle principalmente a la mamá (26%) y a los amigos (20%), en menor medida al padre (14%) y a los hermanos (14%), y parece más probable que no le cuenten a nadie (9%) que a los prefectos (7%) y maestros (6%) (Unicef, 2011). Esto confirma lo encontrado en el nivel de primaria, sobre la importancia de los familiares y las amistades en la detección y atención del acoso escolar, y la necesidad de una mayor implicación por parte del personal de las instituciones educativas (Unicef,2011).

Capítulo 4. ACOSO ESCOLAR Y EDUCACIÓN SECUNDARIA

La educación secundaria en México se define como el último tramo de la enseñanza básica obligatoria, la cual está conformada por los niveles de preescolar (3 a 5 años), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 15 años).

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

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

Zorrilla (2004) al igual que otros expertos, afirma que la enseñanza secundaria debe brindar formación básica para responder al fenómeno de la universalización de la matrícula, preparar para los niveles superiores a aquellos que aspiran a continuar estudiando, preparar para el mundo del trabajo a los que dejan de estudiar y quieren o tienen que integrarse a la vida laboral y formar una personalidad integral.

Los cambios que se requieren diseñar se dice que deben ser “integrales”, esto significa que no se trata sólo de modificar los contenidos que se enseñan en este nivel de la educación, ni implantar nuevos métodos pedagógicos, sino de encontrar nuevas fórmulas pedagógicas e institucionales. Si la escuela no cambia sustancialmente sus prácticas es poco lo que puede esperarse. Y estos cambios no hay que olvidar que transitan por las personas que hacen posible ésta y otra educación.

En cuanto al desarrollo del plan de estudios para la educación básica de la Secretaría de Educación Pública del 2011 hace hincapié en el desarrollo de diversas competencias:

- Competencias para el manejo de la información
- Competencias para el aprendizaje permanente
- Competencias para el manejo de situaciones
- Competencias para la convivencia, competencias para la vida en sociedad

De estas la competencia para la convivencia integra elementos que favorecen el desarrollo emocional. La SEP la define como:

Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

Sin embargo solamente se toma una parte de las llamadas Competencias Emocionales, es decir, encaminado al desarrollo en la parte social, pero se deja de lado otros factores importantes como el autocontrol, el autoconocimiento, la autoimagen.

Tabla 4. *El mapa curricular de la educación secundaria en México (Subsecretaría de Educación Básica, 2013).*

Primer grado	
Asignaturas	Número de horas
Español I	5
Matemáticas I	5
Ciencias I (Énfasis en Biología)	6
Geografía de México y del Mundo	5
Lengua Extranjera I	3
Educación Física I	2
Tecnología I *	3

Primer grado	
Asignaturas	Número de horas
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3
Orientación y Tutoría	1
Total:	35

Tabla 5. *El mapa curricular de la educación secundaria en México (Subsecretaría de Educación Básica, 2013).*

Segundo grado	
Asignaturas	Número de horas
Español II	5
Matemáticas II	5
Ciencias I (Énfasis en Física)	6
Historia I	4
Formación Cívica y Ética I	4
Lengua Extranjera II	3
Educación Física II	2
Tecnología II *	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Orientación y Tutoría	1
Total:	35

Tabla 6. *El mapa curricular de la educación secundaria en México (Subsecretaría de Educación Básica, 2013).*

Tercer grado	
Asignaturas	Número de horas
Español III	5
Matemáticas III	5
Ciencias I (Énfasis en Química)	6
Historia I	4
Formación Cívica y Ética I	4
Lengua Extranjera III	3
Educación Física III	2
Tecnología III *	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Orientación y Tutoría	1
Total:	35

4.1 Reforma educativa

Este año se realizó una reforma educativa en la que las emociones tienen una mayor preponderancia en el currículo escolar. Cada nivel educativo se rige por ciertos ámbitos (Lenguaje y comunicación, Pensamiento Crítico y Reflexivo, Valores, Convivencia y colaboración, Desarrollo físico y emocional, México y el mundo, Arte y Cultura y Medio ambiente). Dentro de estos ámbitos tanto el relacionado con los Valores, Convivencia y colaboración y el Desarrollo físico y emocional competen con la educación emocional.

El currículo 2016 para la Educación Básica, tiene como fin la formación integral de niños y jóvenes, se incluye a lo largo de los seis grados de primaria un espacio curricular específico para el desarrollo emocional de los educandos. El profesor apoyará a los alumnos para que aprendan a regular sus emociones durante

todo el horario lectivo, aunque podrá proponer actividades y reflexiones durante los 30 minutos semanales dispuestos para este fin.

A lo largo de la educación preescolar esta área de desarrollo se implementa transversalmente. En esta etapa, los niños tienen un amplio e intenso espectro emocional que les permite identificar en los demás y en ellos mismos diferentes estados emocionales (ira, vergüenza, tristeza, felicidad, miedo, sorpresa, alegría) también desarrollan paulatinamente la capacidad emocional para funcionar de manera más autónoma en la integración de su pensamiento, sus reacciones y sus sentimientos, y para relacionarse con actitudes pro sociales. Las emociones, la conducta y el aprendizaje están influidos por los contextos familiar, escolar y social en que se desenvuelven, por lo que aprender a regularlos representa retos distintos. En cada contexto los niños aprenden también formas diferentes de relacionarse, desarrollan nociones sobre lo que implica ser parte de un grupo y aprenden formas de participación y colaboración al compartir experiencias. Si bien el estado emocional de los niños pequeños depende en gran medida del ambiente familiar, los maestros pueden ser una figura de gran influencia en quien puedan confiar y una referencia para la autorregulación de las emociones.

Durante la educación secundaria es el tutor el encargado de continuar el proceso formativo en el área del Desarrollo emocional, como parte del espacio curricular denominado: Desarrollo emocional y tutoría para desarrollar en los estudiantes habilidades emocionales que les permitan desempeñarse con éxito en todos los ámbitos de su formación educativa.

Por otra parte, esta área de desarrollo, a lo largo de los tres niveles de la Educación Básica, debe trabajarse muy de cerca con los padres, pues el ambiente familiar también influye de manera decisiva en el desarrollo emocional de sus hijos. Si para encauzar las emociones de los educandos se suman esfuerzos (tanto desde el ambiente escolar como desde el ambiente familiar) en una misma dirección será más viable conseguir los propósitos que buscan con esta área de desarrollo (Secretaría de Educación Pública, 2016).

Desarrollo emocional en el currículo escolar

Como se mencionó anteriormente el desarrollo emocional en la secundaria, se une con la tutoría, donde se pretende apoyar a los alumnos para que continúen fortaleciendo, a lo largo de su educación secundaria, el proceso de autorregulación de sus emociones que comenzaron en los niveles educativos anteriores. Durante una hora semanal el tutor tiene la oportunidad de acompañar, gestionar y monitorear a los adolescentes en sus estudios, así como de contribuir al desarrollo de actitudes, habilidades y valores que favorezcan su crecimiento personal, la consolidación de su personalidad, la valoración de su imagen, su desarrollo moral y el de su autonomía, y su compromiso con su realización personal y con la formulación gradual de un proyecto de vida.

Además, este tiempo ofrece ocasiones al tutor para fortalecer el diálogo y la solución no violenta de las diferencias que puedan presentarse en el grupo y en la comunidad escolar.

El espacio de Desarrollo emocional y tutoría parte de reconocer los intereses y las necesidades de los adolescentes, como personas y como estudiantes, por lo que permite a los tutores, y a la escuela en su conjunto, acompañar a los alumnos, organizados preferentemente en grupos de hasta 15 estudiantes, en aquellas acciones que favorecen su inserción en la dinámica de la escuela, e identificar, prevenir y atender conductas de riesgo como el ausentismo, la reprobación, la deserción, la violencia, los embarazos adolescentes, las infecciones de transmisión sexual, las adicciones, los trastornos emocionales y de alimentación, entre otras.

Este espacio curricular de acompañamiento a los alumnos se organiza en dos Ejes: Desarrollo emocional y Tutoría, y éstos a su vez se organizan en ámbitos de intervención, que orientan a los docentes en su función de tutoría y plantean las actitudes y los desempeños que se espera observar en los estudiantes a partir de sus contextos, necesidades e intereses (Secretaría de Educación Pública, 2016).

Los Propósitos son:

1. Establecer vínculos de diálogo, reflexión y acción en el grupo de tutoría, para fortalecer la interrelación con su tutor y compañeros, y así beneficiar su desempeño académico.

2. Desarrollar su autoconocimiento y capacidad de elegir y decidir para asumir compromisos que contribuyan al logro de su proyecto de vida.
3. Reflexionar sobre sus dudas e inquietudes respecto a la vida escolar, así como a sus emociones y sentimientos, en un ambiente de libertad y confianza, con el fin de favorecer el aprendizaje.
4. Prevenir problemas dentro y fuera de la escuela que obstaculicen la formación integral.

Los temas abordados de acuerdo a los dos ejes son:

- Desarrollo emocional
- Conciencia emocional
- Autorregulación emocional
- Autonomía emocional
- Gestión de relaciones interpersonales
- Habilidades para el bienestar

Tutoría

- Conocimiento de los alumnos e integración en la dinámica escolar
- Seguimiento del proceso académico de los alumnos
- Orientación hacia un proyecto de vida

Tabla7. *Tabla del currículo escolar, 206. Desarrollo emocional y Tutorías.*
(Secretaría de Educación Pública, 2016).

Eje	Tema	1° grado	2° grado	3° grado
Desarrollo Emocional	Conciencia emocional	Explorar la experiencia personal y la capacidad para tomar distancia. Analizar y reflexionar acerca de las emociones, mediante el diálogo entre pares	Hablar sobre los nuevos vínculos afectivos que afloran con la adolescencia.	Reconocer la diferencia entre potencialidades y aspiraciones, y analizar las potencialidades como capacidades no exploradas.

Eje	Tema	1° grado	2° grado	3° grado
	Autorregulación emocional	Tomar postura personal y emitir juicios con base en valores e ideas personales.	Autorregular emociones y sentimientos en favor de la dignidad propia y la de otras personas.	Conocer las debilidades y fortalezas propias y reconocer las debilidades como oportunidades de desarrollo.
	Autonomía emocional	Fomentar la autoestima y la asertividad, como fundamentos para el desarrollo integral del adolescente.	Conocer, valorar y aceptarse a uno mismo en los campos personal, escolar y social.	Valorar habilidades, intereses e inquietudes para generar ámbitos de expresión y construcción de propuestas creativas e innovadoras.
	Gestión de relaciones interpersonales	Respetar a las personas y rechazar el abuso y la violencia en las relaciones de amistad, noviazgo y compañerismo.	Contar con respuestas asertivas ante la presión de los pares y otras personas. Comprender las diferencias entre amistad y compañerismo.	Reconocer los rasgos personales que pueden obstruir la buena convivencia y las propuestas para la superación de los obstáculos.
	Habilidades para el bienestar	Usar la negociación, el arbitraje y la mediación para la solución pacífica de conflictos.	Desarrollar propuestas, acuerdos y compromisos para el buen trabajo colaborativo.	Tolerar las diferencias y respetar la integridad de las personas.

Eje	Tema	1° grado	2° grado	3° grado
		Formular compromisos.		
Tutoría	Conocimiento de los alumnos e integración en la dinámica escolar	Identificar la organización e infraestructura de la escuela y revisar sus expectativas en relación con las opciones que ofrece la escuela secundaria a los alumnos.	Aprovechar de manera eficaz los servicios que ofrece la escuela secundaria para orientar la trayectoria académica de los alumnos.	Considerar sus expectativas, motivaciones, temores, inquietudes y necesidades para orientar su trayectoria en la escuela secundaria y fuera de ella.
	Seguimiento del proceso académico de cada alumno	Analizar estrategias para aprender y mejorar el rendimiento escolar, como un compromiso personal y académico	Identificar sus potencialidades y las de sus compañeros para el trabajo en cada asignatura. Poner en práctica estrategias de aprendizaje, como la capacidad de síntesis, el análisis, la evaluación, el juicio crítico y la creatividad	Utilizar las estrategias que cada docente impulsa desde su asignatura y definir otras que mejoran el aprendizaje individual y de grupo
	Orientación hacia un proyecto de vida	Reconocer y valorar el desarrollo de sus aptitudes y	Tomar decisiones de manera informada, libre y responsable y para	Comprender el concepto “proyecto de vida” para

Eje	Tema	1° grado	2° grado	3° grado
		potencialidades como punto de partida para el logro de aspiraciones personales, profesionales y en actividades productivas	la construcción de escenarios a corto, mediano y largo plazos, deseables, factibles y acordes con sus intereses y expectativas vitales	diseñar planes personales cercanos y lejanos en el tiempo Explorar nuevas expectativas para la vida presente y futura, muy especialmente la de continuar los estudios

Enfoque Didáctico (Secretaría de Educación Pública, 2016):

- Busca la comprensión de los procesos de aprendizaje en los diversos ámbitos de estudio a fin de que el tutor sepa reconocer las dificultades que puede enfrentar un alumno en cada uno de los espacios curriculares que cursa, así como que cuente con las estrategias para apoyarlo. La intención es que cada alumno logre identificar la naturaleza de su propio proceso de aprendizaje para que luego pueda controlarlo a lo largo de su vida.
- Favorece que tanto el tutor como los alumnos asuman una postura basada en el respeto a la dignidad de las personas y los derechos humanos, y que valoren el diálogo para la solución pacífica de conflictos.
- Fortalece la formación de cada alumno, mediante el acompañamiento del tutor en los aspectos educativo, social y emocional, así como a través del apoyo para que desarrolle las habilidades sociales y las capacidades necesarias para la mejora de su logro educativo.
- Pretende el desarrollo en los alumnos de su capacidad de elegir un estilo de vida saludable y de construir un proyecto de vida sustentado en sus metas y valores. Ñ Reconoce la importancia del acompañamiento continuo para el

logro educativo y para que los alumnos asuman la responsabilidad en su proceso de aprendizaje, autoevalúen sus logros, definan estrategias para mejorar su aprendizaje y establezcan compromisos personales y colectivos.

De acuerdo a esto, los logros esperados para el nivel de secundaria dentro del ámbito emocional y social serán que el alumno conozca las reglas básicas de convivencia y participe en las actividades interactivas. Que sepa que sus actos tienen consecuencias, respete los valores y las reglas de su comunidad y aporte sus habilidades al trabajo conjunto. Que actúe con apego a las reglas, conozca, respete y ejerza los derechos humanos y los valores de la vida democrática, emprenda proyectos personales y colectivos. Todo esto hasta nivel secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2016).

En cuanto al desarrollo físico y emocional se espera que los alumnos de nivel secundaria logren haber desarrollado hábitos saludables, identificar y autorregular sus emociones, conocer sus fortalezas, debilidades y capacidades, que reflexione sobre sus propios actos, que sea un individuo empático y que sea capaz de construir vínculos afectivos (Secretaría de Educación Pública, 2016).

Desde otro aspecto donde se aborda la educación emocional y las competencias emocionales es dentro de la materia de cívica y ética. Dentro de la materia confluye saberes de distintas disciplinas como: filosofía, ética, derecho, antropología, psicología y ciencia política. Esta también está regida por diferentes ejes (Secretaría de Educación Pública, 2016):

- Persona: Autoconocimiento y ejercicio responsable de la libertad.
- Ética: Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad. Convivencia pacífica y solución de conflicto.
- Ciudadanía: Sentido de justicia y apego a la legalidad. Democracia y participación ciudadana.

Tabla 8. *Tabla del currículo escolar, 206. Desarrollo emocional y Tutorías.*
(Secretaría de Educación Pública, 2016).

Eje	Tema	1° grado	2° grado	3° grado
Persona	Autoconocimiento y ejercicio responsable de la libertad	<p>Conocer y aceptar los cambios físicos, afectivos y psicosociales en la adolescencia</p> <p>Regular emociones y sentimientos con base en el respeto a las personas</p>	<p>Valorar que la autoestima y la asertividad, contribuyen al desarrollo integral</p> <p>Rechazar el abuso y la violencia en la convivencia</p>	<p>Aplicar sus capacidades y potencialidades personales para enfrentar desafíos del entorno</p> <p>Construir un proyecto de vida para favorecer la realización personal</p>
Ética	<p>Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad</p> <p>Convivencia pacífica y solución de conflictos</p>	<p>Valorar la pertenencia a diversos grupos</p> <p>Apreciar la convivencia sustentada en el respeto de las personas</p> <p>Gestionar la creación de espacios de diálogo,</p>	<p>Argumentar que la desigualdad social y económica afectan el desarrollo de las personas</p> <p>Debatir sobre la desigualdad y la violencia asociadas al género</p> <p>Argumentar que la solución de conflictos favorece el</p>	<p>Argumentar que la diversidad cultural es un elemento de la identidad nacional</p> <p>Analizar la pertenencia a la humanidad desde realidades nacionales y culturales diversas</p> <p>Valorar la reparación del daño en el marco de los derechos humanos</p>

Eje	Tema	1° grado	2° grado	3° grado
		desempeño de la autoridad gubernamental	Investigar las formas de organización y participación política en sociedades democráticas	rendición de cuentas y el acceso a la información como elementos de un gobierno democrático

4.2 Programas nacionales contra el acoso escolar

Dentro de los programas impulsados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) se encuentran algunos encaminados al mejoramiento de la convivencia escolar, entre ellos se encuentran los siguientes:

Programa Nacional de Escuela Segura (2007) menciona que la seguridad en las escuelas de educación básica es una condición imprescindible para que niños y adolescentes estudien y aprendan. Esta seguridad refiere al resguardo de su integridad física, afectiva y social en la escuela, así como en el entorno comunitario que rodea a las escuelas. En una palabra, la seguridad en la escuela constituye una garantía para hacer efectivo el ejercicio del derecho de niños y adolescentes a la educación.

El Programa apunta a que la escuela contribuya a la cohesión y la integración social de las comunidades escolares, mediante el desarrollo de una cultura de paz. Dicha cultura de paz constituye un criterio que orienta el desarrollo de las competencias ciudadanas y es congruente con los criterios establecidos en el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación en el sentido de que la educación debe contribuir a la convivencia pacífica.

El Programa Nacional Escuela Segura forma parte, desde julio de 2007, de la estrategia nacional de seguridad Limpiemos México, la cual establece vínculos de colaboración con diferentes instituciones, de forma prioritaria con la Secretaría de

Seguridad Pública y su Programa "Comunidades Seguras", la Secretaría de Salud con el Programa Nacional "Salud sólo sin drogas" la Secretaría de Desarrollo Social con el Programa "Recuperación de Espacios Públicos". Cuyo objetivo es: consolidar a las escuelas públicas de educación básica como espacios seguros y confiables a través de la participación social y la formación ciudadana de los alumnos, esta última orientada a la convivencia democrática, la participación responsable y el desarrollo de competencias encaminadas al autocuidado, la autorregulación, el ejercicio responsable de la libertad, la participación social y la resolución no violenta de conflictos.

Los apoyos que el Programa Nacional brinda a las escuelas de educación básica son de diversos tipos. Entre los principales se encuentran:

- Realización de cursos y conferencias preventivas.
- Organización de actividades deportivas.
- Organización de actividades a nivel nacional que favorecen el desarrollo de habilidades, capacidades, valores y conocimientos en las y los niños que les permiten cuidar de sí mismos, resolver conflictos de forma no violenta, identificar y manejar situaciones de riesgo y participar para el logro de la seguridad colectiva con apego a la legalidad y sentido de justicia.
- Diseño de materiales de trabajo dirigidos a alumnos de primaria y secundaria, maestros y padres de familia.
- Asignación de recursos financieros a las escuelas participantes para atender las necesidades materiales de seguridad de los planteles escolares.

Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica. Secretaria de educación. Estado de México.

Este programa surge como complemento a otros programas federales y estatales para fomentar valores, una cultura de paz y legalidad. Como: Programa Nacional Escuela Segura, Programa Mi escuela Segura, Programa Seguro Escolar. En este caso el objetivo del programa es: Prevenir y atender el Bullying y otros tipos de violencia escolar para impulsar una mejor formación de los estudiantes en un

ambiente de valores, derechos humanos y diversidad cultural con el propósito de generar una Convivencia Escolar Armónica.

Visión: Las comunidades de todas las escuelas del Estado de México convivirán en un marco de armonía, libertad y respeto a los derechos de sus integrantes.

Misión: Contribuir en la construcción de una convivencia escolar basada en los valores democráticos, los derechos humanos y la cultura de la paz, para que todas y cada una de las escuelas de todos los niveles educativos en el Estado de México constituyan espacios adecuados para el desarrollo sano e integral de la infancia y de la juventud (Secretaría de educación. Gobierno del estado de México, 2013).

La estructura del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica está formada en 5 redes, cada una con un objetivo y trabajo específico, a su vez se interrelacionan y trabajan de la mano para cubrir las necesidades de toda la comunidad estudiantil, estas son (Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica, 2013):

Red interinstitucional: Poner al servicio de la comunidad mexiquense un medio de denuncia y canalización de la violencia escolar, así como prevenirla y atenderla a través de la participación de las instancias integrantes de la Red, desde el ámbito de su competencia.

Red académica de investigación: desarrollar investigación sobre temas relacionados con la convivencia escolar armónica, para el diseño de políticas públicas.

Red de docentes mexiquenses: promover la capacitación docente en temas de prevención de la violencia, con el propósito de cumplir la meta gubernamental de que cada escuela cuente con un especialista que desarrolle un programa para la práctica de valores.

Red de estudiantes mexiquenses: orientar y promover en los estudiantes una responsabilidad para la prevención de la violencia y el fortalecimiento de la convivencia escolar armónica.

Red familiar mexiquense: orientar a las familias mexiquenses para mejorar su convivencia ofreciéndoles conocimientos y herramientas prácticas que activen y potencien sus habilidades y destrezas para solucionar problemas específicos de su realidad actual.

Programa: “Somos comunidad educativa: hagamos equipo”. Una propuesta de intervención integral educativa contra el acoso escolar (bullying)

Esta propuesta toma la convivencia como eje privilegiado para hacer frente a la violencia en la comunidad educativa. El objetivo general consiste en co-construir con la comunidad educativa una cultura de paz y buen trato, haciendo uso de metodología socioafectiva, vivencial, lúdica y artística, y bajo la vigilancia absoluta de los derechos de todas y todos sus integrantes, especialmente de las niñas, niños y adolescentes. En cuanto a la intervención en escuelas, se realiza una aplicación de un pre test y un post test, donde se valoran elementos como la experiencia de acoso escolar y el estado de las habilidades psicosociales de cada participante. Los cuestionarios son diferentes para cada población.

Los elementos centrales de la propuesta son:

Abordaje integral, donde se realizan sesiones dirigidas a padres, madres, docentes, alumnos. Y sesiones grupales donde todos interactúan.

Metodología participativa, vivencial, socioafectiva, lúdica y artística. La acción se privilegia por sobre la palabra.

Habilidades psicosociales: Autoestima, asertividad, resolución no violenta de conflictos, manejo de límites, manejo de emociones, empatía

En cuanto a los resultados, el programa los divide en alumnos y responsables de crianza. Para el primer grupo se apreció una reducción significativa en quienes afirmaban ser molestadas o molestados, y al menos a un 20% no le causaba ya ningún sentimiento el maltrato, probablemente porque encontraron estrategias de afrontamiento más eficientes. También lograron reafirmar un lazo afectivo y de comunicación con la figura familiar de confianza, generalmente una mujer. Sobre las estrategias de afrontamiento se apreció una diversificación en estas, pero

también se observó un aumento en el uso de estrategias asertivas como la confrontación y la denuncia, en particular con ésta última el aumento fue significativo, lo cual puede interpretarse como una mejora en la capacidad de búsqueda de recursos personales para hacerle frente a la violencia. En la prevalencia del maltrato se encontró que el 60% señaló “sí, pero es menos”, y el 10% dijo “sí, más que antes”, otro 20% dijo “ya no me molestan” y el 10% restante no contestó la pregunta. Sobre los responsables de crianza la percepción que tenían sobre si sus hijos se sentían seguros de poner detener el maltrato la respuesta fue positiva y aumentó en relación a la evaluación previa (Unicef,2011).

El Programa Zero

Es un programa desarrollado por el Centro de Investigación del Comportamiento de la Universidad de Stavanger. Se basa en tres principios fundamentales: una visión de no aceptar ningún comportamiento de acoso o intimidación escolar; el compromiso colectivo entre todos los profesionales de la escuela para trabajar el tema y sostener este trabajo en el tiempo para proyectarlo.

Los objetivos del programa son:

- Capacitar a docentes que implementen en sus establecimientos escolares el programa contra el acoso escolar Zero. Una vez incorporado, la escuela será certificada como escuela Zero y los participantes recibirán su certificación personal como especialistas contra el acoso escolar.
- Diseñar e implementar un plan de acción para mejorar la convivencia de cada escuela participante. Esto consiste en la creación de sistemas y procedimientos que preparen a la escuela para descubrir agresiones, resolver casos de agresión, prevenir violencia escolar y sostener un buen clima escolar en el tiempo.
- Sustentar el programa en el tiempo acordado. El cambio cultural provocado en las escuelas con Zero debe ir más allá del periodo de implementación. Las rutinas y procedimientos deben incorporarse en el quehacer diario de cada escuela.

El programa se llevó a cabo en el estado de Hidalgo en 20 escuelas puntuadas con altos índices de violencia con una participación de 100 docentes.

La metodología de aplicación del programa es híbrido, pues considera clases presenciales y clases, seguimientos y tareas on-line. Tres clases presenciales y 10 semanas online. El trabajo online se realiza por medio de la plataforma Schoology.

Este programa ha demostrado ser altamente efectivo en la reducción y prevención del bullying, en algunos casos ha reducido el bullying en hasta 20% el primer año de implementado (Programa Zero Bullying, 2017).

Manual “Antibullying para jóvenes, el antídoto”

En la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez se realizó un manual, se llama “Antibullying para jóvenes, el antídoto” el cual pretende ayudar a los jóvenes de secundaria en darle apoyo a combatir el bullying, el acoso escolar y cualquier acto de violencia, promoviendo modelos universales de paz, la convivencia pacífica, el control de las emociones y la resolución de conflictos no violentos mediante el arbitraje y la mediación (Armendariz, Castillo, Reyna, Espino y Rojas, 2012).

Además se hallan asociaciones dedicadas a promover la educación emocional como un factor indispensable para prevenir el acoso escolar, tal es el caso de “Mediación y Violencia” un grupo de profesionales que capacitan a los diferentes actores de la ciudad (Familia, Autoridades Escolares, Docentes, No Docentes, Estado) con distintos talleres, donde brindan conferencias sensibilizadoras de las diferentes temáticas como: Mediación escolar para conflictos en la Comunidad Educativa, acoso escolar (Bullying): tres focos de trabajo. Prevención-detección-intervención, inclusión educativa y su conexión con el bullying, ciberacoso (cyberbullying) (Mediación y violencia, s.f.).

Entre los principales temas se encuentra la mediación escolar donde abarcan temas como: La comprensión y concientización acerca de lo que es la mediación educativa. Desarrollo de estrategias de prevención, resolver los conflicto con el método “ganar-ganar”. Incorporar herramientas de habilidades sociales y aprender técnicas para el manejo de situaciones conflictivas áulicas, mediante la empatía, escucha activa, comunicación asertiva y eficaz para transmitir emociones. Sensibilizar acerca de cómo formar ciudadanos pacíficos, para una verdadera

construcción de la ciudadanía. De manera teórico-vivencial. Además de ser un programa dirigido a mediadores educativos, mediadores comunitarios, agentes de prevención, y comunidad educativa. Psicopedagogos, profesionales de la salud, ONGS y fundaciones nacionales e internacionales.

Esta asociación brinda talleres en el plano nacional en la República Argentina, como internacionales en países como Perú, Uruguay, México, España.

4.3 Programas Internacionales contra el acoso escolar

Educación emocional: Propuestas para educadores y familias

Bisquerra (2011) menciona que la educación emocional es una respuesta a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el currículo académico ordinario. Entre estas necesidades están la presencia de ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, suicidios, comportamientos de riesgo, etc.

Todo ello es, en gran medida, consecuencia del analfabetismo emocional. La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales. Por esto, la educación emocional se inicia en los primeros momentos de la vida y debe estar presente a lo largo de todo el ciclo vital. Por lo tanto, debería estar presente en la educación infantil, primaria, secundaria, familia, formación de adultos, medios sociocomunitarios, organizaciones, personas mayores, etc.

Por ello, en su libro muestra actividades que van dirigidas al alumnado de educación infantil, primaria, secundaria y, también, para las familias.

Una posible sistemática para esta práctica puede consistir en abordar las cinco categorías de las competencias emocionales para aplicarlo a las diversas emociones. Una de las preocupaciones prioritarias de la sociedad actual es la violencia de todo tipo: violencia juvenil, bullying, inseguridad ciudadana, violencia de género, delincuencia, etc. La ira es uno de los factores desencadenantes de la violencia. Cuando se habla de ira, nos referimos a una emoción básica que incluye una serie de matices como rabia, enfado, indignación, cólera, odio, etc. Conseguir que las personas sean capaces de regular su ira es un paso decisivo para la prevención de la

violencia y para la mejora de la convivencia. La ira y sus “familiares” (rabia, enfado, cólera, furia, odio, etc.) están en el origen de muchos conflictos y comportamientos violentos, lo cual es una clara manifestación del analfabetismo emocional. Aquí se propone la regulación de la ira para la prevención de la violencia, y se aportan sugerencias para la práctica (Bisquerra, 2011).

La intervención psicopedagógica dentro del aula enfocada a mejorar las relaciones interpersonales es una forma importante para la prevención del acoso escolar. Por lo tanto, la enseñanza de competencias sociales promueve que los jóvenes mejoren sus relaciones interpersonales y aprendan a convivir de manera pacífica y a prevenir conductas violentas.

Programa de Entrenamiento en Inteligencia Emocional (INTEMO)

Se trata de un programa de doce sesiones de una hora de duración, una vez a la semana, generalmente en el horario establecido para las tutorías. Este programa es implementado tanto por miembros del Laboratorio de Emociones de la UMA (Universidad de Málaga), como por personal externo, al que se le forma en IE (inteligencia emocional), dotándole de las competencias necesarias para llevar a cabo el programa. Es un programa eminentemente práctico. Tras una breve introducción teórica, se comienza la actividad, que está diseñada para fomentar la máxima participación de los alumnos, la mayoría de ellas se trabajan en grupos. El programa está basado en un modelo percepción Emocional, Asimilación Emocional, Comprensión Emocional y Regulación Emocional.

En conclusión, y tras los resultados de esta investigación, se puede considerar que la IE se convierte en un factor clave para la prevención de conductas agresivas en el sistema educativo. En primer lugar, porque ayuda a detectar estados afectivos en los demás y actuar de manera acorde a la situación. En segundo lugar, porque mejora la consciencia y conocimiento de las emociones ajenas y por tanto, permite adoptar perspectivas diferentes ante un conflicto, mejorar la comunicación y favorecer la empatía o la resolución de conflictos de manera más cooperativa. Y por

último, porque favorece la regulación de las emociones propias y ajenas de manera más efectiva (Fernández, s.f.).

Otros programas en Estados Unidos, Peter Salovey fundó en la Universidad de Yale un laboratorio llamado Health, Emotion and Behavior (Heb Lab.) centrado en habilidades emocionales y competencias. En ese laboratorio Marc Brackett se dedica a trabajar Inteligencia Emocional en educación (centrado principalmente en profesores y alumnos). Fundó “The Ruler Approach”. Es un grupo de investigación que se dedica a aplicar programas de **“Alfabetización Emocional”** en los colegios y dotar de competencias a los profesores y estudiantes a través de pruebas basadas en el aprendizaje social y emocional, llegando a la conclusión de que las habilidades emocionales son esenciales para el éxito personal, social y académico.

“The Ruler Approach” enseña cinco habilidades básicas para el adecuado desarrollo emocional:

- Reconocer las emociones de uno mismo y las de los demás.
- Comprender las causas y consecuencias de las emociones
- Darle a cada emoción una etiqueta.
- Expresar adecuadamente las emociones en un contexto determinado.
- Regular esas emociones de forma que se desarrollaran relaciones sanas.

La aplicación de este programa en las aulas obtuvo resultados muy prósperos. Las puntuaciones académicas de los alumnos eran más altas, disminuyeron los niveles de ansiedad y depresión por parte de los alumnos, aumentaron los niveles de empatía, la competencia social y habilidades de liderazgo, por lo que las conductas agresivas decayeron, en definitiva, el clima en el aula era notablemente mejor. Se consiguió un ambiente de estudio y una adecuada relación entre los alumnos y entre los profesores.

Colaboración para la Enseñanza Académica, Social y Emocional

Otro de los programas que se llevan a cabo en Estados Unidos es el proyecto **CASEL** (Colaboración para la Enseñanza Académica, Social y Emocional), dirigido por el Dr. Roger P. Weissberg. Tiene como objetivo promover el éxito escolar de

los niños. Educando en aprendizaje social y emociones y por lo tanto en Inteligencia Emocional a los profesores y orientadores para que de esta manera sepan de qué forma educar en este mismo ámbito a sus alumnos. Teniendo como finalidad conseguir un ambiente enriquecedor, positivo y adecuado para un buen desarrollo personal y académico de los alumnos (Magallón, Megías y Bresò, 2011).

Prevención de la violencia y el desajuste psicosocial en el aula mediante la educación de la inteligencia emocional”

Siguiendo la misma línea que las investigaciones en Estados Unidos, en España, también se está avanzando mucho en la implantación de nuevos programas. El catedrático en Psicología Social Pablo Fernández-Berrocal, está bajo la dirección de un proyecto llamado “Prevención de la violencia y el desajuste psicosocial en el aula mediante la educación de la inteligencia emocional”. Tras dos años de intervención por parte de este equipo a diferentes aulas de diferentes centros españoles, se ha observado como los estudiantes que recibieron ese entrenamiento del desarrollo de la IE, disminuyeron ciertas actitudes de desajuste escolar y variables como la ansiedad, el estrés o la depresión. Por lo que se llega a la conclusión una vez más, de que el entrenamiento en IE es un importante recurso preventivo de problemas relacionados con la salud mental y el desajuste psicosocial en los adolescentes (Magallón et al, 2011).

La Asociación SEER es una asociación ubicada en España, realizan actividades para la prevención del bullying, como talleres con el alumnado como formaciones y acompañamiento al profesorado, colaboran con diferentes entidades y organismos en formación para la prevención de este tipo de maltrato. Utilizan la metodología VRT (Vivencia, Reflexión- Transferencia) tanto a nivel de formación de profesionales cómo en entornos formativos con el alumnado o la familia. En esta, a partir de dinámicas y actividades se presentan los diferentes contenidos teóricos ofreciendo herramientas para la reflexión y la transferencia fuera del contexto formativo (Ramiro, 2014).

Esta asociación se basa en la pedagogía y psicología, en ramas como la educación emocional, educación en y con valores, educación para la salud,

psicología Gestalt y psicología positiva, entre otras. Entre los objetivos de la asociación se encuentran estos:

- Mostrar la Educación Emocional como un activo para la prevención, detección y actuación en casos de acoso.
- Fomentar y promover el bienestar mediante herramientas de educación emocional.
- Promover el desarrollo de las competencias personales y sociales necesarias para facilitar la resolución pacífica de los conflictos.
- Prevenir situaciones de acoso escolar trabajando las fortalezas personales y las del grupo.

De acuerdo con Ramiro (2014) la educación emocional es la herramienta básica para acompañar y facilitar el aprendizaje de estrategias que permitan la gestión de los estados emocionales negativos que nos aproximan a elegir la violencia como resolución momentánea de los conflictos personales o sociales. La resolución real pasa por transformar en bienestar lo que en algún momento pudo ser un potencial foco de conflicto. Se trata de trabajar en torno a los factores de protección, no sólo ante los factores de riesgo en relación al acoso o el abuso. Como estrategia pedagógica y buenas prácticas, creemos que la educación emocional debe llevarse a cabo de forma transversal en todo contexto formativo.

Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)

Monjas (2016) El PAHS está diseñado para facilitar la enseñanza de habilidades para convivir a niños y adolescentes en Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Es un programa estructurado de enseñanza ya que comprende un conjunto organizado de objetivos, contenidos, metodología, actividades y materiales fundamentados teóricamente y contrastados empíricamente, Implica enseñanza intencional, explícita, directa y sistemática, lo que supone trabajo planificado y desarrollo de actividades intencionales de enseñanza dirigidas al logro de los objetivos.

El PAHS pretende que las y los alumnos:

- Desarrollen habilidades de comunicación interpersonal y diálogo.
- Sean más asertivos y disminuyan sus conductas tanto de inhibición y retraimiento como de agresión y falta de respeto a los demás.
- Gestionen y expresen sus emociones y reconozcan y afronten las de otras personas.
- Logren ser más positivos consigo mismos y ser más prosociales en sus relaciones interpersonales.
- Aprendan a afrontar y/o evitar interacciones sociales difíciles. Estos objetivos generales se hacen más concretos y operativos en las fichas de trabajo de cada habilidad.

Los contenidos del PAHS se estructuran en cinco módulos que comprenden diez habilidades sociales.

- **Módulo 1.** Comunicación interpersonal
 - Habilidad 1. Comunicación verbal y no verbal
 - Habilidad 2. Expresar y escuchar activamente
- **Módulo 2.** Asertividad
 - Habilidad 3. Relación asertiva
 - Habilidad 4. Deberes y derechos asertivos
- **Módulo 3.** Emociones
 - Habilidad 5. Emociones positivas
 - Habilidad 6. Emociones negativas
- **Módulo 4.** Interacciones sociales positivas
 - Habilidad 7. Pensar y decir lo positivo
 - Habilidad 8. Ayuda, apoyo y cooperación.
- **Módulo 5.** Interacciones sociales difíciles

Habilidad 9. Críticas, quejas y reclamaciones

Habilidad 10. Burlas, agresiones e intimidaciones.

Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales

La Asociación Castellano-Leonesa para la Defensa de la Infancia y la Juventud (REA), utiliza el programa creado por Monjas y Avilés (2006) en el que su objetivo principal es concienciar y mentalizar a las y los destinatarios sobre el maltrato entre iguales. Además de que pretende:

- Aportar información sobre el maltrato entre iguales al profesorado, familias, alumnado y sociedad en general.
- Sensibilizar y concienciar al profesorado y profesionales de los centros de secundaria sobre la necesidad de intervenir y desarrollar actuaciones para su reducción y prevención.
- Estimular el establecimiento de políticas escolares anti-bullying y antiviolencia.

Como se muestra en la siguiente tabla, se especifican los objetivos del programa por cada grupo de destinatarios (Monjas y Avilés, 2006)

Tabla 9. *Objetivos del programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales (Monjas y Avilés, 2006).*

Profesores	Alumnos	Padres de familia
1. Adquieran los conceptos básicos referidos al maltrato entre iguales.	1. Aprendan a reconocer, evitar y controlar las situaciones de riesgo o de maltrato y/o abuso, por parte de sus iguales, que les puedan suceder.	1. Se conciencien de las consecuencias de las situaciones de intimidación y maltrato entre iguales.
2. Aprendan a detectar precozmente en el alumnado signos de maltrato y/o intimidación.	2. Se conciencien de que tienen que informar y dar a conocer las situaciones de abuso	2. Aprendan a observar en su hijo/a signos de maltrato entre iguales y sepan lo que tienen que hacer en caso de sospechar y/o detectar

Profesores	Alumnos	Padres de familia
<p>3. Sepan los procedimientos y estrategias de actuación en caso de detectar alumnado que es víctima de malos tratos por parte de sus compañeros.</p> <p>4. Se involucren en la elaboración del proyecto escolar anti-bullying y antiviolencia de su centro.</p> <p>5. Se impliquen en la enseñanza de programas de convivencia y prevención de la violencia insertados en el currículum</p>	<p>físico, psicológico y/o sexual que les sucedan y las que observen o sepan de alguno de sus compañeros/as.</p> <p>3. Desarrollen habilidades interpersonales de autoprotección y seguridad personal: habilidades de interacción social, de solución de problemas, de petición de ayuda y de asertividad, entre otras.</p> <p>4. Se impliquen en una cultura anti-bullying y antiviolencia.</p> <p>5. Sean conscientes de la importancia de mantener relaciones interpersonales cordiales, positivas y mutuamente satisfactorias con sus iguales.</p>	<p>que su hijo/a está implicado en malos tratos entre compañeros.</p> <p>3. Se sensibilicen sobre la importancia del desarrollo personal y social de sus hijos adolescentes y de los problemas que puedan tener.</p> <p>4. Reflexionen sobre la importancia de su estilo de interacción familiar. Somos conscientes de que los anteriores son objetivos muy complejos que no pueden conseguirse sin el concurso y la colaboración de todas y todos.</p>

El programa tiene como destinatarios al alumnado, profesorado y familias de la Educación Secundaria Obligatoria, principalmente del primer ciclo. También es

aplicable a otros niveles educativos y edades, especialmente al tercer ciclo de Educación Primaria, haciendo las adaptaciones y ajustes oportunos.

El programa se dirige no sólo al chico/a que ejerce o sufre el acoso, sino también a los distintos contextos en los que vive y se mueve, los iguales, el centro educativo, la familia y la comunidad.

El Programa Olweus de Prevención contra el acoso

El Programa Olweus de Prevención contra el acoso se fundamenta en cuatro principios derivado principalmente de la investigación sobre el desarrollo y modificación de los comportamientos problemáticos implicados, en particular el comportamiento agresivo. Estos principios comportan la creación de un ambiente escolar, caracterizado por:

- Cordialidad, interés positivo e implicación por parte de los adultos.
- Límites firmes ante un comportamiento inaceptable.
- Una aplicación consistente de sanciones no punitivas y no físicas por comportamientos inaceptables o violaciones de las reglas.
- Adultos que actúen con autoridad y como modelos positivos.

Un objetivo importante radica en cambiar las “estructuras de oportunidad y recompensa” de forma que haya menos posibilidades y ninguna recompensa al comportamiento acosador dentro y fuera de la escuela. El programa se evaluó durante un año y medio, abarcando alumnos desde la primaria hasta la secundaria, en el que se encontraron los siguientes resultados:

- Claras reducciones en comportamiento antisocial en general, tales como vandalismo, broncas con la policía, robos, embriaguez y novillos en la escuela.
- Una mejora con respecto a diferentes aspectos del “clima social” de la clase: mejora del orden y la disciplina, relaciones sociales más positivas y una actitud también más positiva hacia las tareas de la escuela y hacia la escuela en general. A la vez había un aumento en la satisfacción del alumno con la vida escolar

Estos sugieren que las escuelas podrían haber cambiado su cultura, su disposición y competencia para enfrentar y prevenir los problemas acosador/víctima en un plazo más largo. También se enfatizó que los resultados fueron más marcados en alumnos de primaria que en alumnos de secundaria, por lo que se plantea que es probable que una intervención temprana sea más efectiva para combatir el bullying (Hazelden Foundation, 2007).

Capítulo 5. MÉTODO

Se realizó un estudio cualitativo, por la forma en que se obtuvieron y procesaron los datos. De acuerdo a Taylor y Bodgan (1986) consideran que la investigación cualitativa es “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (cit en Romero, 2008, p. 291). LeCompte (1995) entiende la investigación cualitativa como: “Una categoría de diseños de investigación que extraen descriptores a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografía o películas y artefactos” (cit en Romero, 2008, p. 292). Algunas técnicas cualitativas son: la observación, la observación participante, entrevista, grupo focal, cuestionario. El recabo de los datos se realizó a través la instrumentación de dos cuestionarios para evaluar acoso escolar e inteligencia emocional, las opiniones de los participantes del taller, nuestras impresiones en una bitácora.

A continuación se presenta la propuesta de intervención con la finalidad de que se logre apreciar de forma general la estructura del taller “Emociónate”.

5.1 Propuesta de intervención

En este apartado se muestra la información general del taller “Emociónate” así como el temario de las actividades aplicadas durante este, para consultar la carta descriptiva completa remitirse al anexo 2.

Tabla 10. *Información del taller “Emociónate”.*

Datos generales del taller “Emociónate”	
Nombre de las facilitadoras	Chavira Sánchez Alba Senneth García Cohetzaltitla María Lizeth
Título del Taller	“Emociónate”

Datos generales del taller “Emociónate”	
Nivel educativo	Básico (secundaria)
Población	Grupo mixto de alumnos de secundaria
Edad	12 a 15 años
Duración	9 sesiones (1 hora 45 min)
Horario	Lunes y Miércoles de 14:00 hrs a 15:45 hrs
Objetivo general	Que los alumnos de secundaria adquieran los conocimientos necesarios que los ayuden a identificar el acoso escolar, prevenirlo y enfrentarlo mediante la adquisición y desarrollo de competencias emocionales.
Conocimientos previos necesarios	Se espera que los alumnos conozcan a grosso modo algunos conceptos básicos de relativos al acoso escolar como: ¿Qué es?, implicados en el acoso escolar, tipos de acoso escolar, características del acoso escolar.
Nombre de la institución	Escuela Secundaria Técnica No. 11 “José Antonio de Alzate” C.C.T. 15DST0011Q
Dirección	Km. 24.5 de la autopista México-Puebla, Col. Darío Martínez Palacios, 1ª. Sección, Municipio Valle de Chalco Solidaridad, Estado de México.

Además de desplegar una breve semblanza de los contenidos del taller divididos por sesiones:

Tabla 11. *Temario del taller “Emociónate”.*

TEMAS	SESIONES
I. Introducción a la educación emocional	Sesión 1
II. Conceptos básicos de la educación emocional	Sesión 2
III. Introducción al acoso escolar	Sesión 2
IV. Empatía	Sesión 3
V. Comportamiento pro social y cooperación	Sesión 3
VI. Las características principales del acoso escolar	Sesión 4

TEMAS		SESIONES
VII.	Las habilidades sociales básicas para una buena convivencia escolar	Sesión 4
VIII.	Los tipos de acoso escolar (verbal, psicológico, físico y ciberbullying).	Sesión 5
IX.	Asertividad	Sesión 5
X.	La importancia de la regulación emocional	Sesión 5
XI.	Roles que juegan los alumnos cuando ocurre el acoso escolar	Sesión 6
XII.	Autoestima	Sesión 6
XIII.	Autoestima (Autoconocimiento)	Sesión 6
XIV.	Las consecuencias del bullying o acoso escolar.	Sesión 7
XV.	Buscar ayuda y recursos.	Sesión 7
XVI.	Regulación emocional	Sesión 7
XVII.	Cómo enfrentar al acoso escolar	Sesión 8
XVIII.	¿Qué es la negociación?	Sesión 8
XIX.	Prevención y solución de conflictos	Sesión 8
XX.	Presentación del proyecto	Sesión 9

5.2 Preguntas de investigación

A continuación se presentan las preguntas de investigación que se pretenden responder con la investigación realizada.

1.- De acuerdo a los instrumentos aplicados en el curso taller “emociónate” ¿se logró cambio de actitud en los asistentes sobre el tema del acoso escolar?

2.- ¿Qué conocimientos sobre el acoso escolar y las competencias emocionales tenían los alumnos antes de asistir al taller y después?

3.- Existe alguna competencia emocional que predomina en los alumnos.

4.- ¿Con la evaluación diferida se lograron comprobar los aprendizajes adquiridos por los alumnos un mes después de concluir el taller?

5.- ¿Qué actividades influyen en el buen funcionamiento del taller emociónate?

6.- ¿De qué manera es posible mejorar el curso-taller “Emociónate”?

5.3 Variables

Curso-Taller: Implementación del curso-taller “Emocionate” el cual se integra de actividades vivenciales con el objetivo de sensibilizar a los alumnos en los temas de acoso escolar, por medio de la educación emocional.

Acoso escolar: Es un tipo de conducta dirigida a hacer daño; es repetida en el tiempo; y se produce en el seno de una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder Olweus, 1999 (cit. en Carrillo, 2009, p. 2).

Educación emocional: Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Vivas, M. 2003).

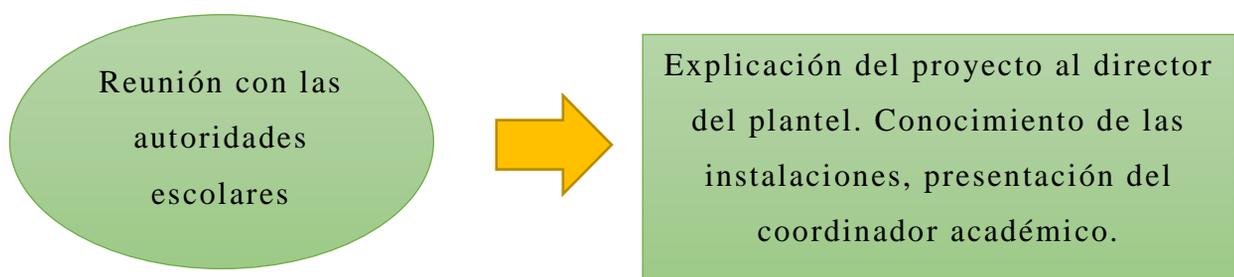
Competencia: La capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007).

Adolescencia: La transición del desarrollo entre la niñez y la adultez que implica importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales (Papalia, 2010).

5.4 Esquema de conjunto de la investigación

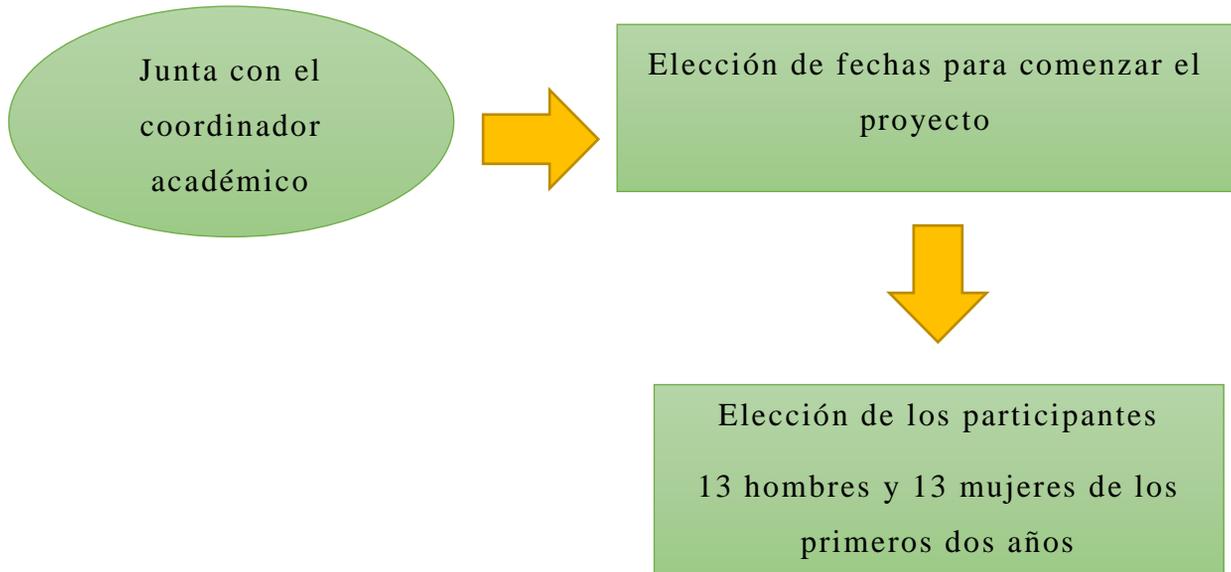
La investigación cuenta con 7 etapas que indican el desarrollo de la misma.

Etapa 1. Encuentro con la comunidad educativa



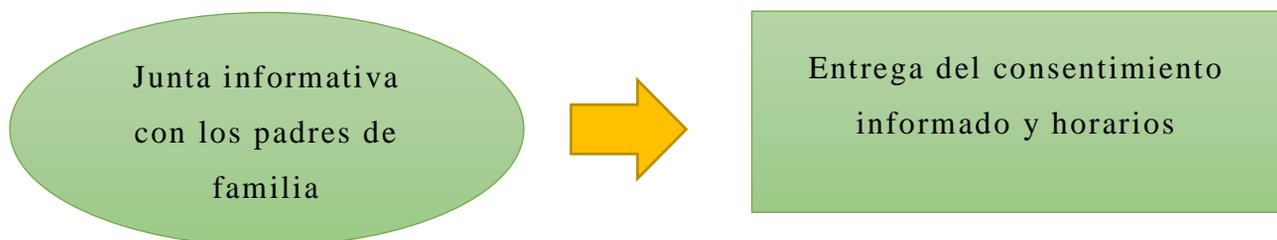
Esta primera etapa enmarca el acercamiento con autoridades y comunidad educativa para conocer a los encargados y plantear el proyecto de investigación.

Etapa 2. Reuniones para acordar la logística del taller



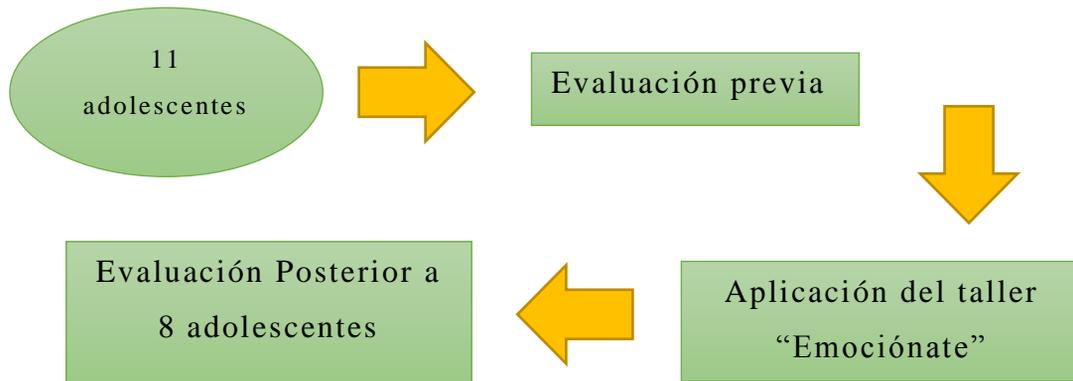
Se comenzaron a perfilar los días en que asistiríamos para hablar con los padres de familia, asignar fechas para iniciar el taller así como la explicación de la logística dentro de la escuela. Se seleccionaron los alumnos que los profesores indicaron tenían más incidencia de reportes o problemas escolares.

Etapa 3 Acercamiento con los padres



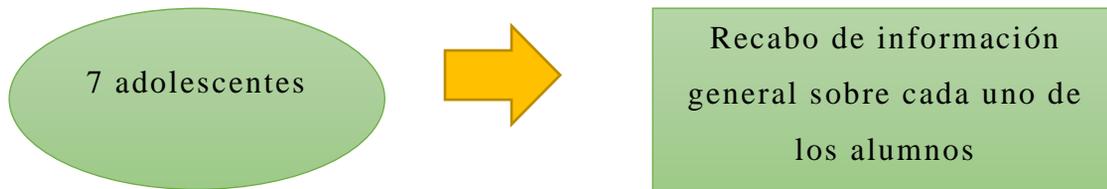
Se realizó una junta con los padres de los alumnos seleccionados para informarles sobre la estructura del taller, la forma de trabajo, los horarios así como la entrega del consentimiento informado. De 26 alumnos convocados solo asistieron 13 de los cuales 11 padres de familia aceptaron la asistencia de sus hijos al taller.

Etapa 4. Aplicación del taller “Emociónate”.



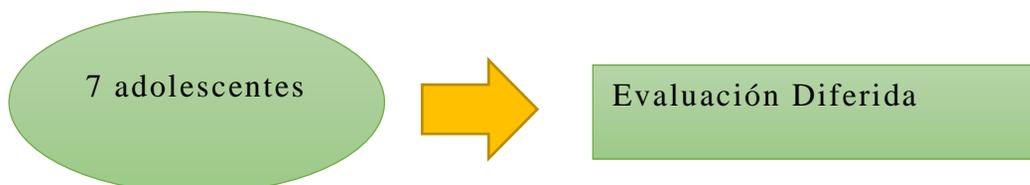
En el taller participaron 11 alumnos, los cuales tenían un mayor número de reportes, visitas con el director o problemas de convivencia con otros compañeros. De primero y segundo año. Durante el taller se realizó una evaluación previa y una posterior cerca del acoso escolar y la educación emocional. Además de que se pidieron reflexiones sobre su opinión acerca del taller. Se finalizó el taller con la asistencia de 8 alumnos.

Etapa 5. Recopilación de la información documental



Semanas después de haber terminado el taller asistió para recabar datos como nivel socioeconómico, nivel de estudio de los padres, número de hermanos etc..., al no encontrarse todos los alumnos se aplicó únicamente a los asistentes por lo que el número de la muestra disminuyó.

Etapa 6. Evaluación diferida



Al transcurrir un mes se aplicó la evaluación diferida a los alumnos, al finalizar se dio la retroalimentación a los alumnos sobre su participación en el taller.

5.5 Participantes

La investigación se realizó en la secundaria técnica oficial “José Antonio Alzate” No. 11, la elegida porque se facilitó el acceso y apoyo por parte del director del plantel. Por lo tanto fue un procedimiento no aleatorio.

- A. La aplicación del taller se llevó a cabo con 11 alumnos. Los participantes solamente fueron alumnos de primer y segundo grado de secundaria. Se decidió no tomar en cuenta el tercer año ya que estos están prontos a concluir su estadía en el plantel, mientras que los alumnos de primer y segundo no, por lo tanto los profesores consideraron prudente realizar la intervención con estos. Las edades de los alumnos se encuentran en un rango de 12 y 13 años, de los cuales fueron 2 mujeres y 9 hombres. El nivel de estudios de los padres oscila entre la primaria y secundaria, habiendo pocos casos en los que concluyeron la preparatoria, por lo que se infiere que los participantes pertenecen a un nivel socio-económico bajo.
- B. Al iniciar el taller se les aplicó un cuestionario previo, para saber los conocimientos que tenían acerca del acoso escolar y de la educación emocional. Al terminar se aplicó el mismo cuestionario para ver el impacto generado en los alumnos. Además, se realizó un seguimiento sobre sus conocimientos un mes después de haber concluido el taller con una última evaluación (anexo 1).
- C. Para la aplicación del taller se realizaron pláticas con las autoridades escolares. Además de que se tuvo una reunión con los padres de familia de los jóvenes que participarían en el taller (quienes fueron elegidos por los prefectos, ya que mostraban reportes de mala conducta, bajo rendimiento escolar, además de problemas con sus compañeros y maestros). Durante esta plática se entregó un consentimiento informado en el cual se explicaban los

objetivos del taller. Cabe mencionar que algunos padres de familia mostraron inconformidad ante la selección de sus hijos, pues argumentaban que serían categorizados dentro de la escuela.

5.6 Contexto institucional

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Técnica No. 11 “José Antonio de Alzate”, ubicada en el municipio de Valle de Chalco Solidaridad, Estado de México. Sus alumnos tienen entre 11 y 16 años de edad (anexo 4).

La misión de la institución es ofrecer a la comunidad una educación formativa, integral y de calidad, con equidad y sentido humano, proporcionando a los educandos una amplia cultura, favoreciendo el desarrollo de competencias para enfrentar retos, resolver problemas de diversos ámbitos de su vida con las habilidades intelectuales desarrolladas, conocimientos básicos de disciplinas científicas, humanísticas, tecnológicas y valores; en un ambiente democrático para la convivencia en sociedad, con la naturaleza y que propicie en ellos una identidad estatal y nacional.

La visión es ser una institución de excelencia que se consolide como la mejor dentro de la comunidad, impartiendo una educación integral y de calidad, que respeta y atiende la diversidad cultural, basada en valores cívicos y humanos que contribuya a la constitución de una sociedad más equitativa y solidaria, mediante la acción de personal responsable, comprometido, capacitado y eficiente; que dirija sus acciones con honestidad y transparencia; encaminándolas hacia una rendición de cuentas con la participación activa y comprometida de padres de familia en la formación de sus hijos.

5.6.1 Escenarios de trabajo

La aplicación del taller se llevó a cabo en el aula de usos múltiples, la cual cuenta con: un pizarrón blanco, proyector, un escritorio y silla para el profesor, también cuenta con 50 sillas y 25 bancas dobles. El espacio es suficiente, al igual que la ventilación y alumbrado. El aula al encontrarse en la parte trasera de la

escuela estaba alejada del bullicio de los alumnos, lo que facilitó el trabajo (anexo 1, fotos 1, 2 y 3).

La evaluación diferida se realizó en la biblioteca de la escuela. La cual cuenta con mesas y bancas adecuadas para realizar la contestación del cuestionario. Al no contar con un proyector en esta sala se utilizó una laptop para la proyección del video y bocinas.

5.7 Procedimiento

La investigación realizada en la Secundaria José Antonio de Alzate, consistió en:

Etapa 1. Encuentro con la comunidad educativa.

Durante este primer acercamiento a la escuela secundaria se sostuvo una reunión con el director de la escuela secundaria José Antonio Alzate no. 11, con el propósito de obtener el permiso para la aplicación del “taller emóciónate”. Ese mismo día el director nos presentó con el coordinador académico que sería quien nos auxiliaría durante toda la investigación.

Después de obtener el permiso, se habló con el coordinador académico, el cual nos ofreció al apoyo de otros profesores que elegirían a los alumnos con problemas de conducta dentro de la escuela, posibles candidatos para asistir al taller.

Etapa 2. Elección de fechas

Se sostuvo otra reunión con el coordinador académico quien nos indicó las fechas idóneas para realizar el taller. Se eligió la última semana de marzo y las siguientes de abril para evitar que el taller se cruzara con exámenes de los alumnos y con vacaciones de semana santa. Cabe destacarse que los alumnos elegidos fueron los que tenían mayor número de reportes, suspensiones o problemas de conducta de primer y segundo año. Durante esta reunión también se eligió la fecha para entregar a los padres el consentimiento informado y la información necesaria sobre el taller.

Etapa 3. Acercamiento con los padres de los alumnos

Después de dos semanas regresamos al plantel para sostener la reunión con los padres, pero, al llegar nos comentó el profesor encargado, que, no pudieron reunirlos ya que habían estado en evaluaciones los alumnos y era difícil contactar a los padres, por lo que se retrasó la reunión. Una semana después se llevó a cabo la reunión donde se comunicó a los padres el motivo del taller, los objetivos y como se trabajaría con los alumnos.

Nos llevamos una sorpresa al ver que los padres se encontraban inconformes con el hecho de que sus hijos asistieran al taller, pues decían que serían “señalados como los niños problema”, algunos otros no quisieron quedarse a la junta y se fueron llevándose a sus hijos. Otros más sólo se apresuraron a firmar el consentimiento informado y se retiraron. Ciertamente, fue un contraste muy grande de opiniones y actitudes de los padres. Fue así que recolectando a 26 alumnos, 13 hombres y 13 mujeres solamente asistieron 13 padres de familia, de los cuales 11 aceptaron que sus hijos estuvieran en el taller.

Etapa 4. Aplicación del taller “Emociónate”

El objetivo general del taller fue que los alumnos de secundaria adquirieran los conocimientos necesarios que los ayuden a identificar el acoso escolar, prevenirlo y enfrentarlo. Mediante la adquisición y desarrollo de competencias emocionales (anexo 1 y 2). Se trabajó con los alumnos de primero y segundo grado, que reportaban tener problemas de conducta entre sus compañeros y con los profesores. Los alumnos asistentes cuentan con edades de entre 12 y 13 años, de diferentes grupos. La duración del taller fue de 9 sesiones de 45 minutos cada una, los días lunes y miércoles de 14:00 a 15:45 hrs. Todas las sesiones se realizaron en el aula de usos múltiples. Se inició con una evaluación previa que consta de un caso y un video con sus respectivas preguntas, con el propósito de saber los conocimientos previos de los alumnos, en seguida de una evaluación continua, con un diario que se utilizaba en cada sesión y para finalizar una evaluación posterior

con las mismas especificaciones que la primera, con la finalidad de conocer que aprendieron los alumnos.

Etapa 5. Recopilación de la información documental

Al terminar el taller se volvió a la escuela con un cuestionario para los alumnos donde se pedía información como su edad, grado, nivel socioeconómico, nivel de estudios de sus padres entre otras cuestiones relativas a información que pudiera ser utilizada para el análisis posterior.

Etapa 6. Evaluación diferida

Pasando un mes desde que se había implementado el taller, volvimos con los alumnos para la aplicación de la evaluación diferida, la que consistió en un video relativo al acoso escolar y cuestionario relativo a esto. Y un caso relativo a la educación emocional (anexo 3). Se realizaron las evaluaciones, se dio retroalimentación a los alumnos acerca de su participación en el taller y se dio por terminado el trabajo con ellos. Al final agradecemos a los responsables por el apoyo y la ayuda prestada.

5.8 Instrumentos

Para la valoración del taller se realizó una evaluación previa y una evaluación posterior al taller, así como una evaluación diferida un mes después de haber concluido este. Los cuestionarios presentados para estas se dividen en dos temáticas. La primera abarca la evaluación de los conocimientos relacionados con el del acoso escolar. Mientras que la segunda incluye los aspectos relacionados a las competencias emocionales. Teniendo así dos cuestionarios por cada etapa de la evaluación (previa-posterior y diferida).

Instrumentos evaluación previa y evaluación posterior

Esta etapa de la evaluación se llevó a cabo con el cuestionario referente al video: “El sándwich de Mariana”. El cual tiene el propósito de evaluar los conocimientos de los alumnos acerca del acoso escolar o “bullying”. Así como el

caso de “Emiliano” en el que los participantes expusieron las actitudes que tienen ante el acoso escolar, así como las posibles competencias emocionales que ellos poseen (anexo 3). Estos mismos instrumentos se utilizaron para la evaluación posterior.

A continuación se presenta cada uno de los reactivos por instrumento y lo que evalúa cada uno.

Evaluación sobre el Acoso escolar video: “El Sándwich de Mariana”

Esta primera evaluación consta de 6 reactivos los cuales a continuación se presentan:

Tabla 12. *Reactivos del cuestionario de acoso escolar y lo que evalúa cada uno.*

Reactivo	Evaluación
1) ¿Consideras que el caso presentado en el video, es bullying? Especifica porque.	Evalúa los conocimientos previos que los alumnos poseen acerca del bullying, es decir pretende evaluar el concepto de bullying.
2) ¿Qué tipos de bullying conoces y cuáles se pueden observar en el video?	Evalúa que tipos de bullying conocen, así como la exploración de si saben identificar la diferencia entre una actitud “violenta” y una actitud de “acoso o bullying”
3) ¿Quiénes intervienen en este problema?	Evalúa los diferentes roles implicados en el acoso escolar es decir: acosador, acosado y testigos
4) Menciona ¿cómo se comporta cada uno de los personajes, y, que características tienen?	Evalúa el conocimiento que tienen los participantes sobre los comportamientos típicos de cada uno de los implicados en el acoso escolar o bullying. Es decir, el perfil que cada rol desempeña.
5) ¿Cuáles son las consecuencias del acoso escolar?	Evalúa si los alumnos son conscientes sobre el tipo de secuelas que puede presentar cualquiera de los implicados en el bullying o acoso escolar.

Reactivo	Evaluación
6) ¿Qué opinas de la respuesta de Mariana? ¿Tú lo harías?	Evalúa la empatía y la solución de conflictos así como las estrategias que utilizan ellos para afrontar este tipo de situaciones.

Evaluación de las competencias emocionales y las actitudes frente al acoso escolar con: “El caso de Emiliano”

Al igual que la evaluación anterior consta de 6 reactivos que a continuación se presentan y se explican.

Tabla 13. *Reactivos del cuestionario de las competencias emocionales.*

Reactivos	Evaluación
1) ¿Qué harías si estuvieras en la situación de Emiliano?	Evalúa la asertividad y empatía tienen los alumnos al enfrentarse a una situación de bullying.
2) ¿Tú qué opinas sobre el comportamiento de Rogelio y sus compañeros de clase?	Evalúa competencias emocionales como: el comportamiento pro social, cooperación y empatía
3) ¿Cuáles crees que serían algunas soluciones para que dejen de molestar a Emiliano?	Evalúa competencias emocionales como: asertividad, la prevención y solución de conflictos, buscar ayuda y recursos.
4) ¿Por qué crees que Rogelio tiene esa actitud ante sus compañeros.	Evalúa las competencias emocionales: autoconocimiento y la autoestima con preguntas.
5) ¿Cuál es tu opinión respecto a la actitud de Rogelio al desquitarse con lo demás, y ¿por qué crees que lo haga?	Evalúa las opiniones sobre estas conductas, además de evaluar competencias emocionales como: regulación emocional, autocontrol y empatía.
6) ¿Qué le dirías a Emiliano para que tenga más amigos?	Evalúa las estrategias que utilizan para convivir

Instrumentos evaluación diferida

Como se menciona anteriormente con el propósito de apreciar los conocimientos que permanecieron en los alumnos después de la aplicación del taller se realizó una evaluación diferida (anexo 3). La estructura de esta resulta bastante similar a las evaluaciones anteriores. Se retomó la presentación de un video y su cuestionario evaluando acoso escolar, así como un caso y su cuestionario para las competencias emocionales.

Evaluación sobre el Acoso escolar: “Historia de dos amigas de la infancia”

A diferencia de la evaluación previa y posterior esta consta de 5 reactivos explicados a continuación.

Tabla 14. *Reactivos de la evaluación diferida sobre el acoso escolar.*

Reactivos	Evaluación
1.- ¿El caso presentado en el video, es bullying? Especifica porque	Evalúa si existe una identificación del acoso escolar.
2.- ¿Qué tipos de bullying conoces y cuáles se pueden observar en el video?	Evalúa los conocimientos asimilados acerca de las distintas formas en que se presenta el acoso escolar.
3.- ¿Quiénes intervenir en el caso y cómo lo hacen?	Evalúa los conocimientos asimilados acerca de los distintos roles dentro del acoso escolar.
4.- Menciona ¿cómo se comporta cada uno de los personajes, y, qué características tienen?	Evalúa los conocimientos asimilados sobre las características de cada uno de los roles dentro del acoso escolar.
5.- ¿Cuáles son las consecuencias del acoso escolar?	Evalúa las diferentes consecuencias del acoso escolar.
6.- Tú, ¿qué harías?	Evalúa las diferentes soluciones que los alumnos proponen.

Evaluación de las competencias emocionales y las actitudes frente al acoso escolar con “El caso de Berenice”

Retomando el esquema anterior este cuestionario cuenta con 6 reactivos relacionados con el uso de las competencias emocionales, así como las actitudes que los alumnos asumen.

Tabla 15. *Reactivos de la evaluación diferida sobre las competencias emocionales.*

Reactivos	Evaluación
1.- ¿Qué harías si estuvieras en la situación de Berenice?	Evalúa las competencias emocionales de: regulación emocional, competencia social y asertividad
2.- ¿Qué crees que podría hacer Berenice para aprender a trabajar en equipo?	Evalúa las competencias emocionales como: Cooperación, Asertividad, Competencia social,
3.- Menciona al menos tres soluciones para que Berenice solucione la situación con Sofía	Evalúa las competencias emocionales de regulación emocional, búsqueda de ayuda, competencia social.
4.- ¿Por qué crees que Berenice tiene pensamientos negativos sobre si misma?	Evalúa los conocimientos acerca de lo que implica el autoconocimiento y autoestima
5.- ¿Cuál es tu opinión respecto a la actitud de Berenice al molestar a los demás, y ¿Por qué crees que lo haga?	Evalúa las opiniones y conocimientos adquiridos acerca de las causas del acoso escolar.
6.- ¿Qué le dirías a Berenice para mejorar su relación con sus compañeros?	Evalúa las opiniones y conocimientos adquiridos acerca las competencias emocionales

5.9 Materiales

Los materiales utilizados durante la elaboración del curso- taller fueron:

Tabla 16. *Recursos y materiales utilizados durante el curso-taller “Emociónate”.*

Cartulinas blancas 5	Lápices de colores
Cinta adhesiva	Listones de colores 40
Crayolas	Luminosos Pizarrón
Computadora (Lap Top)	Blanco
Grabadora	Papel Bond Blanco
Hilo	Pegamento en barra
Hojas blancas	Pegamento liquido
Plumones de colores	Plumones de agua
Plumones para pintar	Periódico
Proyector	Revistas
Medallas de chocolate	Tijeras
Seguros	Tarjetas blancas 13
	Stickers

Capítulo 6. RESULTADOS

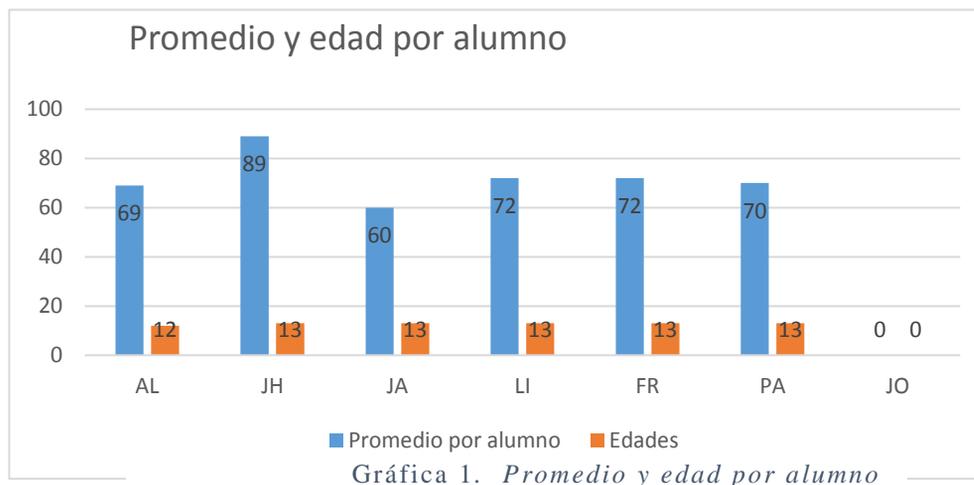
La presentación de los resultados se explica de la siguiente manera: Para iniciar, se encuentran los datos de los participantes con información general de estos. La segunda parte contiene los resultados encontrado tras realizar la evaluación previa posterior, diferida y una comparación entre las tres pruebas. Posteriormente se encuentra el análisis de las reflexiones de los alumnos, así como las bitácoras realizadas por nosotras cada semana durante el taller. Para el siguiente apartado se muestran las entrevistas a los docentes, finalizando con las respuestas a las preguntas de investigación.

6.1 Caracterización descriptiva de las muestras

En esta sección se presentan los datos generales de los asistentes al taller.

Datos de identificación

Las edades de los alumnos oscilan entre los 12 y 13 años, teniendo una mayor frecuencia de alumnos con 13 años de edad. En cuanto a los promedios de los alumnos, el grupo de alumnos tiene una media de 72 o 7.2 de promedio al igual que la moda.



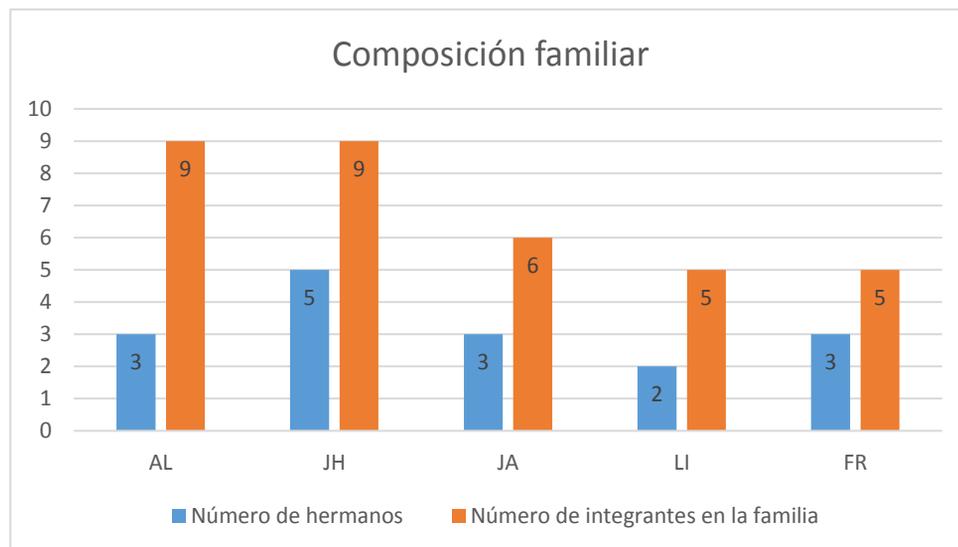
De acuerdo a lo informado por los alumnos referente a la situación escolar de los padres encontramos que la mayoría de ellos terminó la secundaria. Mientras que la preparatoria y la primaria quedan con el mismo porcentaje de padres que

lograron concluirla. Cabe resaltar que ningún alumno refirió tener padres con estudios universitarios.



Gráfica 2. *Estudios de los padres*

En la siguiente gráfica se muestra el número de hermanos con los que cuentan los alumnos (color azul), al igual que el número de integrantes con los que cuenta su familia (color rojo). Se encontró que la media corresponde a tres hermanos por familia, al igual que la moda. Sobre el número de personas que integran su familia se obtuvo una media de 6 personas por familia, mientras que la moda es de 5 personas. Lo que nos indica que la mayoría de nuestra población proviene de familias extensas, con más de 4 integrantes. Solo dos alumnos, mencionan vivir con más personas a parte de sus padres, como sus abuelos y tíos.



Gráfica 3. *Composición familiar*

6.2 Análisis de datos

Como se mencionó la evaluación previa se ha dividido en dos. La evaluación correspondiente al acoso escolar y la evaluación respecto a comportamientos relacionados con las competencias emocionales. Para el presente análisis se tomaron cada una de las preguntas, y se anotaron las respuestas dadas por los participantes del taller tanto de la evaluación previa como de la posterior. En el cual se muestran los cambios en cuanto a las respuestas que dieron los alumnos antes y después de haber cursado el taller.

La evaluación diferida tuvo el mismo diseño que la evaluación previa, la implementación de un video con un cuestionario referente a este y un caso con su respectivo cuestionario. El caso pretende evaluar las competencias emocionales adquiridas, mientras que el cuestionario del video evalúa los conocimientos sobre el acoso escolar. La evaluación diferida solo pudo realizarse a 7 de los 8 alumnos dado que no fue posible contactar a uno de ellos.

Con el fin de economizar se muestra únicamente la comparación tanto de la evaluación previa como de la evaluación posterior y diferida, para mayor claridad del análisis obtenido por cada prueba ver anexo 5, 6 y 7.

6.2.1 Análisis comparativo entre la prueba previa, posterior y diferida.

Cuestionario sobre acoso escolar.

A continuación se muestran los resultados obtenidos tanto de la prueba previa y posterior, así como de la evaluación diferida respecto al cuestionario sobre el acoso escolar.

Tabla 17. Análisis comparativo de las respuestas entre la prueba previa- posterior y diferida. Cuestionario sobre acoso escolar

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
<p>1) ¿Consideras que el caso presentado en el video, es bullying? Especifica porque.</p>	<p>AL: “Si por dejarla sin comer”</p> <p>PA: “Si por que los niños le hacen bullying”</p> <p>JH: “Si, porque hubo un acoso escolar, insultos y groserías”</p> <p>JA: “Si, por que la dejaban sin comer”</p> <p>LI: “Si, ya que abusan de Mariana”</p> <p>FR: “Si, por que la maltratava”</p> <p>RI: “Si, por que la molestaba”</p> <p>JO: “Si, por que la agrede como ficica y verbal”</p>	<p>AL: “Si, por que es de diario lo que pasa”</p> <p>PA: “Si, por que al momento se va como una cadenita y toda la familia maltrata”</p> <p>JH: “Si, porque la más grande le dijo si no se lo daba le iba peor que la otra vez, lo hacía siempre”</p> <p>JA: “Si, por que los niños la molestaban todos los días”</p> <p>LI: “Ya que maltratan a Mariana y le quitan su Sandwich”</p> <p>FR: “Si, porque ella es más grande que Mariana y porque la molesta todos los días”</p> <p>RI: “Si, porque a diario a Mariana le quitan su Sandwich”</p>	<p>1) ¿El caso presentado en el video, es bullying? Especifica porque</p>	<p>AL: “Si por que la chava la molestaba a diario”</p> <p>PA: “Si porque le hacen maltrato a la chava”</p> <p>JH: “Si porque había agresores, agredido y víctimas, y porque hacían bullying verbal, bullying psicológicos”</p> <p>JA: “Si xq la chava la molestaba a diario”</p> <p>LI: “Si ya que la chava sufría bullying por las tres personas al sufrir envidia”</p> <p>FR: No Evaluado</p> <p>RI: “Si porque ala chava la molestaban diario”</p> <p>JO: “Porque agrede tanto como ficica social y psicológico”</p>

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
		JO: <i>“Si, porque la molestaba casi siempre”</i>		

El 62% de los alumnos durante la evaluación previa muestran respuestas en las que detectan el maltrato o violencia de forma muy general, a la cual nombran “bullying”. El 12% de los alumnos mencionan una respuesta poco elaborada respondiendo de manera redundante lo que ya había sido formulado en la pregunta. Durante la evaluación previa solamente un caso identifica dos tipos de violencia.

Para la evaluación posterior el 62% logra identificar el “bullying” mencionando una de sus características que es, la frecuencia. El 12% vuelve a mencionar el maltrato, sin diferenciarlo del acoso escolar. Y un alumno menciona dos características específicas del acoso escolar, que son: Desigualdad de poder y la frecuencia con que se lleva a cabo.

Mientras que en la evaluación diferida encontramos que continúa prevaleciendo la identificación de este por medio de la característica de frecuencia, pero también se registra la identificación de este por las personas involucradas o el tipo de acoso. Esto se atribuye a que están aplicando los conocimientos adquiridos en el taller para identificar el acoso escolar, aunque no sean los criterios especificados. Como conclusión general encontramos que los alumnos aprendieron a identificar al acoso escolar por medio de una o más de sus características, sobre todo la frecuencia en que este es emitido. Nos llama la atención que utilizaron otros conocimientos aprendidos para definir acoso escolar haciendo una integración de lo visto durante el taller para definir al bullying.



Gráfica15. *Identificación de los tipos de acoso escolar*

Tabla 18. *Análisis comparativo de las respuestas entre la prueba previa- posterior y diferida. Cuestionario sobre acoso escolar*

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
2) ¿Qué tipos de bullying conoces y cuáles se pueden observar en el video?	<p>AL: "Físico y psicológico, ninguno"</p> <p>PA: "Físico, sicologico"</p> <p>JH: "El acoso escolar y el ciberbullying"</p> <p>JA: "Físico, sexual sicologico"</p> <p>LI: "Tipo verbal, físico ya que la toman del cuello, le quitan su almuerzo"</p> <p>FR: "No sé"</p>	<p>AL: "Físico, y verbal. La física"</p> <p>PA: "Si, psicológico y físico"</p> <p>JH: "Ciberbullying, bullying normal, psicológico, verbal, acoso escolar. Se observan verbal, psicológico, acoso escolar"</p> <p>JA: "Conozco psicológico, verbal y también son los que usan en el video"</p> <p>LI: "Físico y verbal". Los dos."</p>	2) ¿Qué tipos de bullying conoces y cuáles se pueden observar en el video?	<p>AL: "Físico, verbal"</p> <p>PA: "Sipcologico, verbal"</p> <p>JH: "Bullying psicologico, bullying verbal, ciberbullying"</p> <p>JA: "Físico, verbal, psicológico"</p> <p>LI: "Físico, psicológico, verbal"</p> <p>FR: No Evaluado</p>

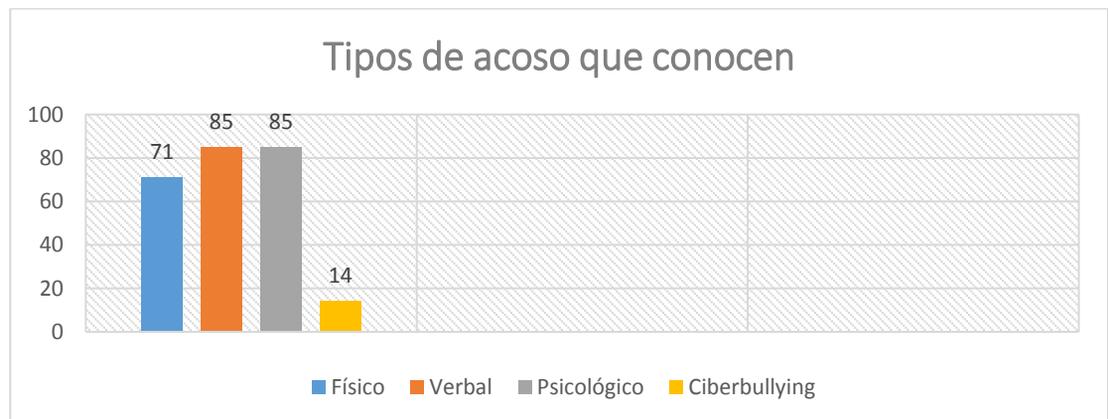
Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
	<p>RI: <i>“Violencia e insultos”</i></p> <p>JO: <i>“Física y emocional y los dos se presentan”</i></p>	<p>FR: <i>“Psicológico, agresivo”</i></p> <p>RI: <i>“Oral, verbal, psicológico y el cyberbullying”</i></p> <p>JO: <i>“Son verbal, físico y psicológico”</i></p>		<p>RI: <i>“Psicológico, verbal, físico. Los tipos que se observan son verbal y físico”</i></p> <p>JO: <i>“Físico, emocional y psicológico y problemas y pues los tres”</i></p>

Para esta pregunta se halló que el 50% identificaron el bullying tanto físico como psicológico. Mientras que el 12% identificaba el tipo verbal. Otro 12% lo detectó como violencia e insulto, sin mencionar el concepto verbal. Un 12% menciona no conocer ninguno y otro porcentaje igual habla sobre el acoso sexual. El participante JH utiliza: “el acoso escolar y el cyberbullying” como respuesta integrando un nuevo tipo de acoso escolar. Al igual que JO, quien hace uso del acoso “emocional”. Para la prueba posterior un 50% identifica el acoso físico. Un 87% de los alumnos identifica el acoso verbal. Y el 75% al acoso psicológico. El 25% logra identificar al cyberbullying.

Cabe mencionar que en sus respuestas dos alumnos mencionan las palabras acoso escolar, agresivo y bullying oral. Lo que interpretamos es que confundieron la agresividad con el tipo físico, el verbal con la palabra oral y el acoso escolar lo utiliza en general para referirse a todos los tipos de acoso.

De forma general hay un aumento en el conocimiento del tipo verbal y del psicológico, la tasa del tipo físico se mantuvo y hubo un aumento del 12% en el cyberbullying. Encontramos que en general los alumnos ampliaron el panorama para identificar los tipos distintos de bullying. Lo que les permite contar con mayores alternativas para identificar el o los problemas y puedan intervenir a tiempo.

Para la evaluación diferida es importante resaltar que todos los alumnos identificaron al menos un tipo de acoso escolar. En un inicio los alumnos sólo identificaban el acoso físico (empujones, golpes, etc...) y un porcentaje menor el verbal. Su conocimiento fue aumentando de manera progresiva, para esta evaluación el acoso verbal y el psicológico fueron identificados por el 85% de los alumnos, mientras que el acoso físico continuó prevaleciendo con un 71% de alumnos que lo mencionaron, mientras que el ciberbullying con un 14%. El tema del ciberbullying durante el taller no se hizo explícito como los otros tipos. Además el manejo del lenguaje mejoró usando como tal acoso psicológico, ya que al principio solo mencionaban las acciones pero no estaban definidas claramente. Todo esto nos sugiere un mejor manejo de la información respecto a los tipos de acoso.



Gráfica16. *Tipos de acoso que conocen*

Tabla 19. *Análisis comparativo de las respuestas entre la prueba previa - posterior y diferida. Cuestionario sobre acoso escolar*

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
3) ¿Quiénes intervienen en este problema?	AL: "Madre" PA: "La niñita"	AL: "Nadie" PA: "La niña" JH: "La niña del sándwich"	3) ¿Quiénes intervenir en el caso y cómo lo hacen?	AL: "Nadie" PA: "La chava, pegándole" JH: "Nadie"

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
	<p>JH: “La niña cuando comprende el caso ”</p> <p>JA: “Nadie”</p> <p>LI: “Mariana vio el trato de la niña y la ayudó”</p> <p>FR: “Mariana”</p> <p>RI: “La familia de la niña mala”</p> <p>JO: “No se”</p>	<p>JA: “Nadie”</p> <p>LI: “Pues nadie, Mariana intenta resolver el problema”</p> <p>FR: “Mariana”</p> <p>RI: “El acosado, acosador y cómplices”</p> <p>JO: “Nadie”</p>		<p>JA: “Nadie intervienen”</p> <p>LI: “Agresor: las tres chavas, agresor: la chava”</p> <p>FR: <i>No Evaluado</i></p> <p>RI: “Agresor = el que agrede, agredido= al que agreden, cómplices= los que son cómplices del agresor”</p> <ul style="list-style-type: none"> JO: “Nadie ase nada”

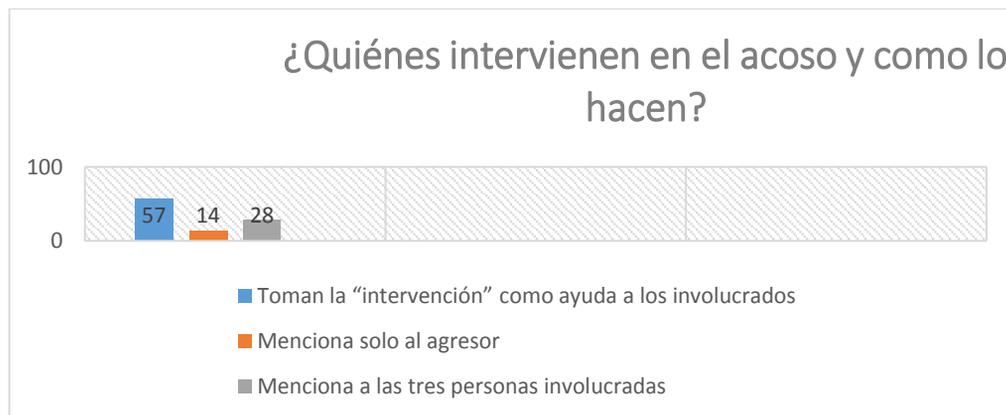
En cuanto a sus respuestas el 50% respondió que “Mariana o la niña” es la que interviene, haciendo referencia a que ella busca una forma de resolver el conflicto. El 12% mencionó que la “Madre” interviene en esta situación. Otro 12% indica que la familia es responsable del problema. Para la respuesta “Nadie” también es un 12%, al igual que “no saber”.

Las respuestas que se mantienen con la misma tasa son las que indican que Mariana interviene en el problema con un 50%, 37% responde que “nadie o nada”. EL 12% responde correctamente al mencionar los tres roles involucrados en el acoso escolar (acosado, acosador y cómplices).

En la evaluación diferida continua manteniéndose las respuestas que señalan que nadie se involucró en el problema, ya que los alumnos continúan entendiendo

“intervenir” como quien “soluciona el problema” y no como los personajes involucrados dentro del problema (roles). Sin embargo más de un alumno si logró responder de manera adecuada identificando los diferentes tipos de roles. Cabe mencionar que RI al igual que en la evaluación posterior y diferida continua respondiendo correctamente, agregándose también LI.

Es importante resaltar que hubo una confusión en esta pregunta, ya que se mal interpretó, es decir, si había o no una intervención de alguno de los involucrados para solucionar el problema. Mas no, se logró que ellos identificaran los roles involucrados en el acoso escolar. Consideramos que los alumnos muestran indicadores de que han asimilado la asistencia de alguien más para solucionar el conflicto, de ahí que mencionen que “nadie” ha intervenido en este problema. Una posible explicación de estos resultados es que, al haberse mantenido una estructura similar a la evaluación previa y posterior la confusión en cuanto a la redacción de la pregunta se mantiene. Dando como resultado una alta frecuencia a la respuesta “nada”.



Gráfica 17. *Quiénes intervienen en el acoso escolar*

Tabla 20. Análisis comparativo de las respuestas entre la prueba previa- posterior y diferida. Cuestionario sobre acoso escolar

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
<p>4) Menciona ¿cómo se comporta cada uno de los personajes, y, que características tienen?</p>	<p>AL: Sin respuesta</p> <p>PA: "Porque cada uno tenía violencia en su casa"</p> <p>JH: "Violentos, groseros"</p> <p>JA: "La niña grande se comporta como la comporta su hermana mayor. María es sensible y educada"</p> <p>LI: "Ella Es así, por el trato que hay en casa"</p> <p>FR: "La niña se comportaba mal. Mariana, triste"</p> <p>RI: "Mariana es acosada pero la que la acosa tiene problemas en casa con su familia"</p> <p>JO: "Mariana es tierna y dulce"</p>	<p>AL: "Nose"</p> <p>PA: "Pues cada uno tiene una forma de maltratar y la niña hace buenas cosas"</p> <p>JH: "Que la más grande era así por que influye su familia y la niña quería saber porque le hacían bullying"</p> <p>JA: "La niña era tímida, tenía miedo. Y, la que la molestaba la agredía porque en su casa la trataban mal"</p> <p>LI: "Las niñas grande de una manera mal y Mariana de la forma que deben actuar los demás en arreglar los problemas"</p> <p>FR: "Todos de la familia de la que acosaba a Mariana son agresivos"</p>	<p>4) Menciona ¿cómo se comporta cada uno de los personajes, y, qué características tienen?</p>	<p>AL: "La acosada era triste, el acosador mala y agresiva"</p> <p>PA: "Pues que agan bullying cada uno mas las chavas que le tienen envidia"</p> <p>JH: "Los agresores eran muy violentos, muy populares, agredido era muy tímido, callada, muy poco social, tenia depresión, victima, era muy timida"</p> <p>JA: "La acosada, era triste, el acosador, ella mala y agresiva"</p> <p>LI: "Pues la chava actuava de una manera cencilla ostil".</p> <p>FR: No evaluado</p>

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
		<p>RI: <i>“Mariana es una niña pacífica y la que la agrede es violenta y su familia de agresora tiene pleitos”.</i></p> <p>JO: <i>“La agresora puede era mala con la niña pequeña y la niña pequeña era amable”</i></p>		<p>RI: (sin respuesta)</p> <p>JO:” Agredida: <i>pues violentada y antisocial; agresora: poca abuela; amiga de la agredida: nada”</i></p>

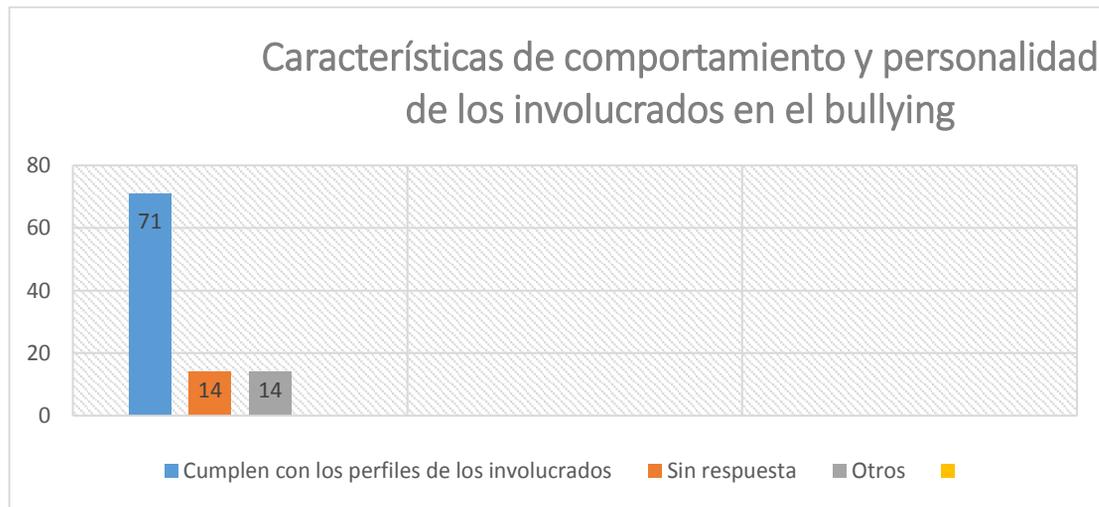
62% relaciona la conducta de la agresora como un patrón repetitivo de violencia que inicia desde la familia y a la agresora como alguien “mala”, “grosera” y que tiene mucha violencia en casa, 50% mencionan que la personalidad de la agredida (Mariana) es más triste, sensible, educada, tímida, tierna, dulce y amable. Características de una persona pasiva. Estos resultados son de respuestas combinadas donde mencionan tanto las características de la agresora como de la agredida, por lo que el porcentaje difiere.

En la evaluación posterior el 62% mencionó características tanto de la agresora como de la agredida. A la primera la caracterizan como: “Mala, que la han tratado mal, y con violencia intrafamiliar”. A Mariana como: “Hace buenas cosas, curiosa, tímida, miedosa, pacífica, tierna”. Mariana es vista como un ejemplo de comportamiento para una resolución no violenta de conflictos.

Aunque los alumnos no mencionan la diferencia de poder en el bullying, lo hacen de forma implícita dentro del discurso, con frases como “*Las niñas grandes*” mostrando que están asimilando los conocimientos de forma progresiva, por lo que

creemos necesario que sigan reforzando estos conceptos para que en un futuro logren aplicarlos ante situaciones de conflicto.

En la evaluación diferida el 71 % de los alumnos agregan características de personalidad de cada uno de los involucrados. Estas respuestas tienen un componente más intrínseco en cuanto a la personalidad, si se comparan con las primeras respuestas dadas en la evaluación previa, donde había una alta frecuencia en respuestas como “*tiene problemas en casa con su familia*” los alumnos ampliaron su panorama sobre las causas que pueden generar comportamientos de acoso.



Gráfica 18. Características de comportamiento y personalidad de los involucrados en el bullying

Tabla 21. Análisis comparativo de las respuestas entre la prueba previa- posterior y diferida. Cuestionario sobre acoso escolar

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
5) ¿Cuáles son las consecuencias del acoso escolar?	AL: “Traumas sicologicos” PA: “Que puede dejar traumado uno”	AL: “Se suicidan” PA: “Pues que los hacen menos y tienen baja autoestima”	5) ¿Cuáles son las consecuencias del acoso escolar?	AL: “La muerte por que se suicidan por que les hacen bullying”.

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
	<p>JH: “Suicidio, baja autoestima, depresión, angustia, sicologicamente”</p> <p>JA: “Que no quiere esta aqui”</p> <p>LI: “Exactamente la gente es aislada y a lo mejor puede llegar a la muerte”</p> <p>FR: “El maltrato”</p> <p>RI: “Problemas en casa”</p> <p>JO: “Por los conflicto de la familia”</p>	<p>JH: “Baja autoestima, menor que los demás”</p> <p>JA: “Que si lo molestas pueden llegar a la muerte”</p> <p>LI: “Que los niños tengan baja autoestima en extremos casos, la muerte”</p> <p>FR: “Que puedan llegar a muerte”</p> <p>RI: “Muertes, bajo rendimiento escolar, tristeza”</p> <p>JO: “Que se pueden hartar hasta el suicidio”</p>		<p>PA: “Que se maten o hagan otra cosa”.</p> <p>JH: “Depresión, cambio de humor, solitario, tímido, suicidarse y ya no tiene muchos amigos”.</p> <p>JA: “Que puede haber sanciones”</p> <p>LI: “Pues en casos graves la muerte, un bajo autoestima”.</p> <p>FR: No evaluado</p> <p>RI: “Intentos de suicidio”.</p> <p>JO: “Suicidio, depresión</p>

Durante la evaluación previa tan solo el 25% de los alumnos mencionó como una consecuencia del acoso escolar el suicidio. Otro 25 % menciona la frase “trauma psicológico”. Únicamente el 12 % baja autoestima. 25% más, problemas en casa. En general el 37% dieron más de una respuesta que involucra cuestiones de índole

psicológica como: Depresión, angustia, maltrato, pérdida de interés por la escuela y aislamiento.

Para la evaluación posterior un 75% menciona como consecuencia del acoso escolar el suicidio, lo que es un aumento del 50%. Esto es una respuesta favorable ya que los alumnos lograron concientizar que el acoso escolar puede traer consecuencias graves. 37% indica que el acoso escolar repercute en la baja autoestima. En esta respuesta aumentó un 25% de los alumnos que reconocen que la baja autoestima puede ser consecuencia del acoso escolar. Y el 12% menciona el bajo rendimiento escolar y la tristeza, como una consecuencia.

En comparación con la evaluación previa y posterior la dominancia general de las respuestas caen dentro de las consecuencias psicológicas. Dentro de estas el suicidio es la que tiene un mayor porcentaje, seguida de la depresión. Consideramos que la sensibilización sobre las consecuencias si tuvo repercusiones en los alumnos no solo en las respuestas que dieron sino en su comportamiento, pues la mayoría de ellos comenzó a ser más amable entre sí y contrastando esta información con la que dieron en sus reflexiones varios de ellos cambiaron su comportamiento con sus compañeros.

Nos parece significativo que interiorizaron una de las peores consecuencias que es el suicidio, pues en la etapa de la adolescencia el control de impulsos es escaso, por lo que sus actos se vuelven arrebatados, esto aunado con la búsqueda de aprobación de su medio social, el autoconcepto deteriorado y una baja autoestima son factores de riesgo que traen consigo esta consecuencia. De manera general observamos cambios significativos en el reconocimiento de las consecuencias que

conlleva el acoso escolar, esto es importante porque ahora, los alumnos son capaces de ser más empáticos y prevenir estas situaciones dentro del aula.



Gráfica 19. Características de comportamiento y personalidad de los involucrados en el bullying

Tabla 22. Análisis comparativo de las respuestas entre la prueba previa- posterior y diferida. Cuestionario sobre acoso escolar

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
<p>6) ¿Qué opinas de la respuesta de Mariana?</p> <p>¿Tú lo harías?</p>	<p>AL: “Que estuvo mal y yo no lo haría”</p> <p>PA: “Que fue un poco bien y no”</p> <p>JH: “Fue muy buena, no”</p> <p>JA: “Que estuvo mal y yo no lo haría”</p> <p>LI: “Tal vez”</p>	<p>AL: “no sé”</p> <p>PA: “Pues muy buena. Si, por que hace buenas acciones”</p> <p>JH: “Que tuvo empatía por la más grande, por lo que vio en su casa de la agresora. Tal vez”</p> <p>JA: “Que estuvo bien por que vio que ella sufría lo mismo en su casa”</p>	<p>6) Tú, ¿qué harías?</p>	<p>AL: “Acusarla”</p> <p>PA: “Convatir el bullyn”</p> <p>JH: “Acusar, pedir apoyo”</p> <p>JA: “Acusarlos con papas y maestros”</p> <p>LI: “Pues si me agreden hablar con los superiores pero sino asen nada”</p>

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
	<p>FR: <i>“Que estaba bien. Hablar (señala tú lo harías con una flecha)”</i></p> <p>RI: <i>“Si”</i></p> <p>JO: <i>“No se depende (no especifica)”</i></p>	<p>LI: <i>“Tal vez: ya que ella quizo arreglar el problema viendo como le iba a Raquel ¡en su casa! 😊. Así que ella pensó por los dos en acabar el problema”.</i></p> <p>FR: <i>“Bien, pues platicaría con ella”</i></p> <p>RI: <i>“Si, que tuvo empatía y fue muy linda porque le dio un Sándwich al ver que ella tiene problemas”</i></p> <p>JO: <i>“Se me hizo raro, pero estuvo bien y no lo haría por que fue mala conmigo y no tengo porque hacer lo mismo que Mariana”</i></p>		<p><i>ponerme al tu x tu”.</i></p> <p>FR:<i>No evaluado</i></p> <p>RI: <i>“Yo ablaría con un adulto sobre lo que me pasa”</i></p> <p>JO: <i>“Abisarles a todos”</i></p>

Encontramos que la mitad de los alumnos mencionan que la acción de Mariana es buena. El 12% indica que estuvo mal la forma en que actuó. Además el 62% no haría lo mismo que Mariana. Y el 12% duda su respuesta.

Mientras que en la evaluación posterior el 62% indica que la empatía es la forma en la que actuó Mariana y que, es una manera de solucionar un conflicto. El 12% mencionó que el diálogo es una herramienta para evitar este problema. EL 25% menciona que no haría lo mismo.

De manera general, encontramos un cambio en la percepción de la conducta que tiene Mariana ya que la consideran como una buena acción y como una forma de solucionar un conflicto por medio de la empatía. Cabe mencionar que en la primera evaluación, la palabra empatía no estaba integrada en sus conocimientos previos. Y, que para la evaluación posterior más de la mitad de los alumnos la utilizaron. Además, se nota una mejora en cuanto a sus respuestas ya que al inicio muestran desinterés y poca involucración en el problema, posteriormente dan soluciones más óptimas como la empatía o el diálogo, respuestas que no aparecieron con anterioridad.

Retomando el desarrollo del adolescente sabemos que en esta etapa se rigen por las emociones, actuando de manera impulsiva, sin embargo al haber comprendido que pueden hacer uso de la empatía y el diálogo puede hacer un uso más racional de sus acciones, a pasar de su propia naturaleza. Es decir, el uso de competencias emocionales puede facilitar la transición de la adolescencia a una madurez emocional. Podría comentarse que como factor de protección los alumnos ya tienen integrado el recurso de externar el problema y buscar ayuda, lo que los ayudaría a prevenir alguna situación de acoso. En su caso, sería pertinente dotar de otras herramientas como, el diálogo y la asertividad para evitar que la violencia continúe.



Gráfica 20. *Forma de actuar de los participantes*

6.2.2 Análisis comparativo entre la prueba previa, posterior y diferida.

Cuestionario sobre competencias emocionales.

A continuación se muestran los resultados obtenidos tanto de la prueba previa y posterior, así como de la evaluación diferida respecto al cuestionario sobre el acoso escolar.

Tabla 23. Análisis comparativo de las respuestas entre la prueba previa- posterior y diferida. Cuestionario sobre acoso escolar

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
1) ¿Qué harías si estuvieras en la situación de Emiliano?	<p>AL: "Decirle al director"</p> <p>PA: "Pues decirle a alguien y actuar bien y pues a la vez decirle groserías"</p> <p>JH: "Hacer un anónimo al maestro de que está pasando"</p> <p>JA: "Irme de la esc."</p> <p>LI: "Hablar con mis papás y que hablen con Rogelio y si no pues usaría la fuerza"</p> <p>FR: "Decirle al maestro"</p> <p>RI: "Acusarlos"</p>	<p>AL: "Haría lo que me hicieran"</p> <p>PA: "Pues dejar de ser tímido y pues nada más"</p> <p>JH: "Platicar con un maestro, padre o alguien de confianza"</p> <p>JA: "Decirle a los maestros cuando lo molestan"</p> <p>LI: "Pues intentaría hacer amigos y el que es molestado que no calle" (pone caritas)</p> <p>FR: "Acusarlo con alguien de supervisión"</p>	1) Qué harías si estuvieras en la situación de Berenice?	<p>AL: "Dejar de hacer bulling"</p> <p>PA: "Pues la verdad es que mejoraría mi comportamiento a ser amables con los dos"</p> <p>JH: "tratar de ser lo contrario y calmarse ser positivo"</p> <p>JA: "Dejar de ser bulling"</p> <p>LI: "Pues intentaría cambiar ya que sus problemas interpersonales probablemente se llegue a sus amigos y quizás recuperar las cosas, que sea sociables"</p> <p>FR: No Evaluado</p>

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
	JO: “Decir al maestro”	RI: “Acusaría a Rogelio con un adulto, padres o maestros” JO: “Haría lo mismo que Emiliano”		RI: “calmarme y contar hasta 10” JO: “calmarme y pensar mas y ser mas social”

En la evaluación previa el 62% de los participantes comentan que se acercaría a hablar con alguien respecto de la situación, de manera más exacta, se acercaría a alguna autoridad, con el afán de “acusar”.

El 25% de los estudiantes se acercaría a alguien, pero tomarían medidas por su propia cuenta. En cuanto a las observaciones relativas a los participantes, se logró apreciar que esta conducta prevalece en mayor medida que la primera. Es decir, que los alumnos actuaban defendiéndose sin comunicar lo sucedido a alguna autoridad.

En cuanto a la respuesta de uno de los alumnos, JH propone hacerlo de forma anónima, tal vez por la personalidad de JH, ya que es tímido. Pero, parece una solución factible, ya que muchos de los alumnos no denuncian el acoso escolar por miedo a las represalias que pudieran surgir contra ellos ya sea por parte del acosador o los testigos. Pudiendo ser tachados de “chismosos”.

Nos resulta interesante que todos indiquen que se acercaría a alguien, pues esta es una forma de impedir que el acoso continúe y así poder evitarlo. Tal parece que los alumnos tienden a tener un comportamiento proactivo si llegasen a sufrir acoso escolar.

En esta primera pregunta de la prueba posterior, el 50% de los alumnos alude que al presentarse este problema buscarían apoyo a terceras personas como: maestros, padres de familia, personas de confianza, supervisores o adultos.

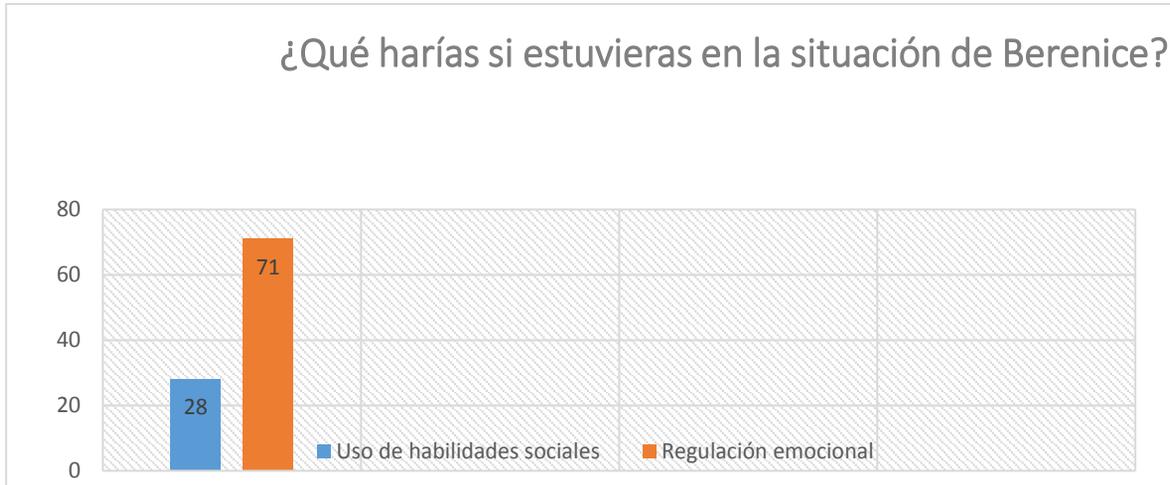
Un 25% de los alumnos aplicaría las habilidades sociales ya que mencionan dejar de ser tímido e intentar hacer más amigos, así como, no callar el problema y hablarlo. Un 25% más mencionan que devolvería la misma agresión que le hicieran.

Disminuyó el porcentaje de alumnos que pedirían ayuda a terceras personas, un 12% debido a que los alumnos propusieron soluciones diferentes a solo dirigirse a una autoridad, como aplicar las habilidades sociales. Mientras que el porcentaje de alumnos que devolvería la agresión se mantuvo igual con un 25%.

En la prueba diferida encontramos que un 71 % engloba la regulación emocional, ya que indican en sus respuestas que el dejar de hacer este problema, calmarse, contar hasta diez y pensar más son las soluciones que aplicarían ante esta situación. Un porcentaje menos responde que usaría habilidades sociales.

En general, podemos inferir que ahora tienen más herramientas para enfrentar el acoso escolar, con la ayuda de las habilidades sociales. Nos parece interesante el hecho de que los alumnos busquen ayuda solamente en los profesores, cuando hay otras personas cercanas que podrían intervenir en el problema como la familia o sus amigos. Para esto creemos que es necesario continuar reafirmando la confianza hacia sus profesores pero también comenzar a trabajar un núcleo familiar con lazos en donde se fomenten valores como la confianza y la comunicación. Para que los alumnos logren tener una red de apoyo más sólida y sea un factor de protección de los estudiantes.

En cuanto el manejo adecuado del autocontrol para evitar las agresiones, se necesita que haya un refuerzo cotidiano de la autoregulación ya que es fundamental para que los alumnos logren asimilar esta competencia.



Gráfica 21. *Qué harías si estuvieras en la situación de Berenice*

Tabla 24. *Análisis comparativo de las respuestas entre la prueba previa- posterior y diferida. Cuestionario sobre acoso escolar*

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
2) ¿Tú qué opinas sobre el comportamiento de Rogelio y sus compañeros de clase?	<p>AL: "Que son malos"</p> <p>PA: "Que es muy malo en la forma de como actúan"</p> <p>JH: "Que Rogelio mida las causas y consecuencias de sus acciones y que sus compañeros no darle cuerda"</p>	<p>AL: "Pues que no lo deberían de hacer"</p> <p>PA: "Pues que es muy malo lo que hace"</p> <p>JH: "Que Rogelio hace acoso escolar y sus compañeros le dan más cuerda y así Rogelio lo hará"</p>	2) ¿Qué crees que podría hacer Berenice para aprender a trabajar en equipo?	<p>AL: "ser sociable para hablar mas"</p> <p>PA: "coperar y ser mejor persona"</p> <p>JH: "ser pasiva y cooperar y trabajar, ser acertiva"</p>

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
	<p><i>para que se comporte</i></p> <p>JA: <i>“Que son malos con sus compañeros”</i></p> <p>LI: <i>“Pues esto mal pero están en etapa de rebeldía, así que esta mal”</i></p> <p>FR: <i>“Que es muy agresivo”</i></p> <p>RI: <i>“Malo”</i></p> <p>JO: <i>“Son muy malos”</i></p>	<p><i>cada vez más constante”</i></p> <p>JA: <i>“Que Rogelio era muy jisarfa y sus compañeros le seguían el juego”</i></p> <p>LI: <i>“Pues está mal ya que es muy agresivo o pesado y no se da cuenta del daño que les hace a los demás.”</i></p> <p>FR: <i>“Que todos ellos lo acosan”</i></p> <p>RI: <i>“Que ellos tienen problemas en casa, posiblemente”</i></p> <p>JO: <i>“Que tienen problemas y que se desquitan con los demás”.</i></p>		<p>JA: <i>“ser sociable para poder hablar mas y tener mas amigos”</i></p> <p>LI: <i>“ser sociable y poder manejar su cituacion ser tratada para poder prestar un poco mas de sociabilidad”</i></p> <p>FR: No evaluado</p> <p>RI: <i>“ser sociable ablando con la gente pero de una manera pacifica”</i></p> <p>JO: <i>“analizar y pensar mas como tiene que desir las cosas y como lo dice como lo siente”</i></p>

Dentro de esta pregunta el total de los alumnos reprueba las acciones de Rogelio. En cuanto a sus respuestas el 75% de ellos utilizan la palabra “malo” con frases como: “son muy malos”, “que son malos con sus compañeros” etc... Desde nuestro punto de vista esto se debe a que los alumnos son conscientes de que comportamientos son negativos, aunque no parece que se esté realizando un trabajo

de reflexión muy profundo. El otro 25% comenta que Rogelio debería pensar en las consecuencias de sus actos, tomando una actitud empática hacia el conflicto.

En la prueba posterior encontramos que un 37% considera que la actitud de Rogelio y sus compañeros es negativa, mencionan que es algo que “está mal” Otro 37% indican que Rogelio es así porque lo apoyan los demás compañeros haciendo que esta conducta se mantenga. Un 25 % comenta que tiene problemas en casa y por lo tanto, la agresión es un medio que utilizan para desquitarse.

Consideramos que los alumnos si logran reconocer que la forma de actuar de Rogelio no es adecuada. Es importante destacar que los alumnos reconocieron que el problema del bullying es multifactorial por ejemplo que: la presencia de testigos va incitar al acosador a continuar con su mal comportamiento ya que en esta etapa la deseabilidad social y la pertenencia a un grupo son prioritarias ocasionando que acrecente el problema. Otro factor que ahora conocen es el familiar que agudiza más el problema. Creemos que el video presentado anteriormente “el sándwich de mariana” hizo más claro este factor.

Es importante resaltar que el que hayan aprendido a reconocer otros factores del acoso escolar les ayudará a comprender más la situación ya sea del agresor o del agredido y así, actuar de manera empática.

Un 28 % mencionan ser más amables y sociables, combinando su respuesta con cambiar o mejorar su comportamiento. Cabe mencionar que el alumno JH menciona otra competencia emocional no vista en el taller que es la actitud positiva. En esta pregunta predominó el 57 % infiriendo que para que Berenice aprenda a trabajar en equipo debe aplicar las habilidades sociales ya que mencionan que debe ser más sociable, hablar más de una manera pacífica. Un 28% propone la asertividad, explican esta como una manera de ser pasivo, analizando y pensando más como se tienen que decir las cosas y cómo expresar sus sentimientos. Un 14% indica la cooperación y “ser mejor persona” es la solución más viable.



Gráfica 22. Alternativas para que Berenice aprenda a trabajar en equipo

Tabla 25. Análisis comparativo de las respuestas entre la prueba previa- posterior y diferida. Cuestionario sobre acoso escolar

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
3) ¿Cuáles crees que serían algunas soluciones para que dejen de molestar a Emiliano?	<p>AL: “Hablando con el director”</p> <p>PA: “Prevención, buscar ayuda y recursos de comunicación”</p> <p>JH: “No hacerle caso a Rogelio, decirle al maestro”</p> <p>JA: “Decirle a la maestra”</p> <p>LI: “Pues el diálogo o tan solo hablar los dos juntos”</p>	<p>AL: “Hablar con las autoridades de la escuela”</p> <p>PA: “Pues dejarle de decir cosas”</p> <p>JH: “No hacerle caso a los demás, ignorar a los que te molestan y esperar que se comporte”.</p> <p>JA: “Decirles a los maestros para que los niños que molestan tenga una ayuda”</p>	3) Menciona al menos tres soluciones para que Berenice solucione la situación con Sofía	<p>AL: “Hablar, pedir perdón”</p> <p>PA: “Amabilidad, cooperación y pedirle perdón a Sofía”</p> <p>JH: “Pedir perdón, poner en práctica las actividades sociales”</p> <p>JA: “Hablar, pedir perdón, hablar más”</p> <p>LI: “Sociable, cooperativa,”</p>

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
	<p>FR: <i>“Hablar o si no la expulsión”</i></p> <p>RI: <i>“No sé, defenderme, acusarlos”</i></p> <p>JO: <i>“Decirle a mis papás”</i></p>	<p>LI: <i>“Pues que Emiliano hablara”</i></p> <p>FR: <i>“Acusar, platicar”</i></p> <p>RI: <i>“Que habla con un maestro para que haga entender a Rogelio que lo que hace está mal”</i></p> <p>JO: <i>“Decirle a alguien que puedan resolverlo”</i></p>		<p><i>hablar con ella y pedir alluda sobre su problema psicológico, de que es demaciado impulsiva”</i></p> <p>FR: No evaluado</p> <p>RI: <i>“Ser sociable amable y alegre, ser mas pacifica”</i></p> <p>JO: <i>“Necesitan hablar. Hablando se entiende”</i></p>

En la evaluación previa el 50% de los alumnos utiliza a la autoridad como una forma de resolver el problema. El 25 % propone hablar entre los involucrados, haciendo uso de las habilidades sociales. Y el 12 % se defendería o buscaría la sanción de los involucrados.

La evaluación posterior indicó que 75% de los alumnos menciona que debe buscar apoyo en personas externas al problema. Enfatizan la importancia de hablar, acusar, platicar para resolver un problema. El resto de los alumnos comenta que Rogelio debe mejorar su comportamiento y evitar estas conductas, además de ignorar sus comportamientos.

Podemos ver que hubo un aumento del 25% en los alumnos que buscarían apoyo en autoridades y maestros, usando el dialogo para resolver este problema. Además de recomendarle a Rogelio mejorar su comportamiento y evitar ser agresivo

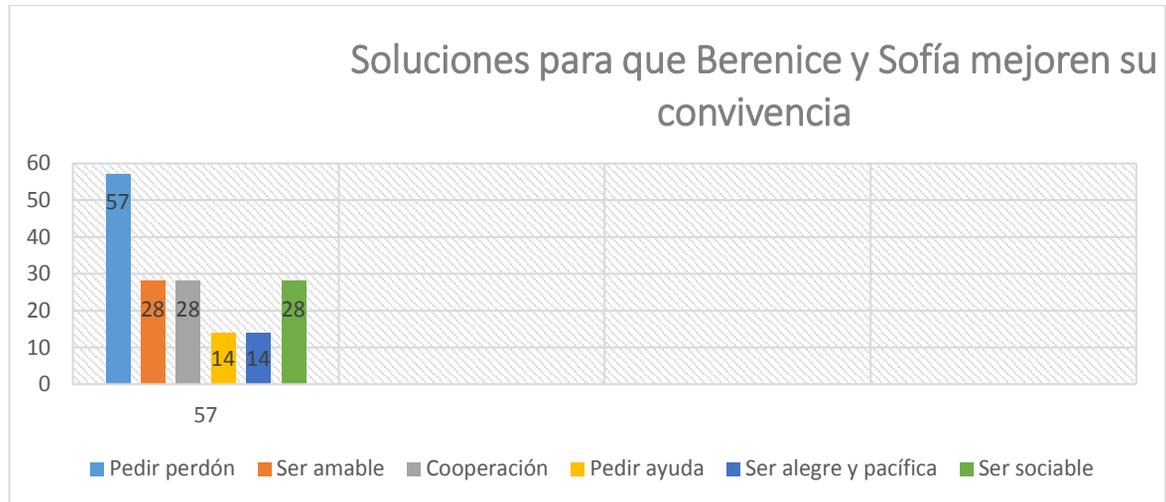
con los demás. Por ejemplo RI durante la evaluación previa su respuesta fue la siguiente: “No sé, defenderme, acusarlos”.

En la evaluación diferida la mayoría de los alumnos refirieron al menos dos habilidades sociales o más, como solución ante el conflicto. Indicaron el hablar, pedir perdón, amabilidad, sociabilidad, cooperación, pedir ayuda, ser alegre y pacífica. Y predominó el hablar, ser amable y pedir perdón. Retomando la pregunta número uno donde marcan un uso mayor de la regulación emocional, en esta pregunta no la usan, siendo un elemento importante para una convivencia sana, lo que nos hace pensar que aún no generalizan el uso de esta competencia en otros ámbitos fuera de “evitar problemas”.

En general, encontramos que sus respuestas son más elaboradas, ya que contienen elementos que indican el uso del diálogo y la mediación para solucionar el conflicto. Esto nos parece relevante ya que durante la adolescencia se tiende a ser más reservado en cuanto a sus emociones y sentimientos y ahora les parece más viable utilizar el habla como solución a un conflicto.

Cabe mencionar que, ambas mujeres dan la alternativa de hablar entre los involucrados, mientras que los hombres buscan la intervención de un tercero. Es decir, las mujeres por si solas tienen la iniciativa de solucionar el problema, sin la intervención de otro.

Los alumnos utilizan las habilidades sociales para enfrentar situaciones conflictivas, consideramos que es un cambio en su actitud ya que en un inicio los problemas los resolvían acudiendo a alguien más y ahora sus respuestas indican que hay una motivación intrínseca por enfrentar con sus propios recursos los problemas de interacción con sus compañeros haciendo uso de éstas.



Gráfica 23. Soluciones para que Berenice y Sofía mejoren su convivencia

Tabla 26. Análisis comparativo de las respuestas entre la prueba previa- posterior y diferida. Cuestionario sobre acoso escolar

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
4) ¿Por qué crees que Rogelio tiene esa actitud ante sus compañeros?	<p>AL: "Porque no lo quieren en casa"</p> <p>PA: "Porque puede tener problemas en su casa"</p> <p>JH: "Depende de las actitudes de su papá"</p> <p>JA: "Porque no lo quieren en su casa"</p> <p>LI: "Porque es rebelde"</p>	<p>AL: "Por eso, lo vive en su casa"</p> <p>PA: "Por que sufre de algún maltrato en su familia"</p> <p>JH: "Que no tiene otra manera de expresarse"</p> <p>JA: "Porque el sufre bullying en su casa"</p> <p>LI: "Porque en su casa ha de tener problemas"</p>	4) ¿Por qué crees que Berenice tiene pensamientos negativos sobre si misma?	<p>AL: "Por que tiene baja el autoestima"</p> <p>PA: "Por que tiene baja autoestima"</p> <p>JH: "Porque se fijo en sus compañeros que no la quieren entre otras cosas y su autoestima es muy baja y no se quiere"</p> <p>JA: "Xq se siente triste. Se enoja y se siente inferior a los demás"</p>

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
	<p>FR: <i>“Sus papas no hablan con él”</i></p> <p>RI: No contesto</p> <p>JO: <i>“Porque se siente mucho”</i></p>	<p>FR: <i>“Porque en su casa es así”</i></p> <p>RI: <i>“Porque el en casa tiene problemas”</i></p> <p>JO: <i>“Por la gran atención que recibía”</i></p>		<p>LI: <i>“Porque tal vez le bajen el animo diciendo que no sirve para nada o cosas por el estilo. O tal vez no sirve para cosas buenas y eso le hace pegar”.</i></p> <p>FR: No evaluado</p> <p>RI: <i>“Porque tiene baja autoestima”</i></p> <p>JO: <i>“Por inseguridad que tiene”</i></p>

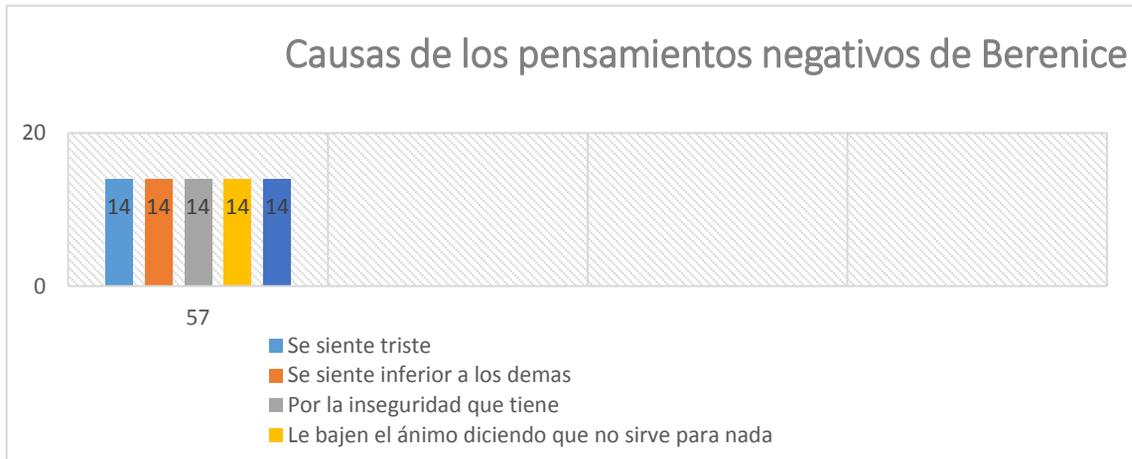
Durante la evaluación previa el 62% de los alumnos comenta que el resultado a la conducta de Rogelio es resultado de la interacción con su familia. El 25% hace alusión a una característica de personalidad.

Para la evaluación posterior, un 75% refieren que es consecuencia de problemas intrafamiliares que ocurren desde casa. Un 25 % mencionan que de acuerdo con la personalidad de Rogelio es la manera de expresarse ante los demás y con estas conductas puede llamar la atención.

Después de una comparación se encontró que hubo un aumento del 13% en las respuestas que mencionan al entorno familiar como factor influyente en la actitud del acosador. Las características de personalidad se continúan manteniendo con el mismo porcentaje.

En la evaluación diferida todos los alumnos aludieron que Berenice tiene pensamientos negativos sobre sí misma, como consecuencia de una baja autoestima, la cual refieren con respuestas como: el poco amor a sí misma, inferioridad ante los demás, el recibir comentarios negativos conllevando a un bajo nivel de ánimo e inseguridad. También un alumno mencionó problemas emocionales como tristeza y enojo.

En general, consideramos que las respuestas de la evaluación previa y posterior, posiblemente pudieran haber sido influenciadas por el primer video proyectado al inicio del taller, en el que la acosadora tenía problemas en su hogar, lo que a su vez hacía que repitiera las conductas violentas que veía en casa. Otra hipótesis es que la mayoría de los alumnos provienen de familias disfuncionales, por lo que consideramos que estas respuestas pudieron ser producto de vivencias personales violentas dentro de su núcleo familiar. En la última evaluación los alumnos involucran más los aspectos personales del agresor consideramos que esto fue dado ya que dentro de los temas que abordamos en el taller fueron las características de los agresores en donde hablamos sobre las contradicciones en la autoestima que presentan estos aparentando que es buena cuando la realidad es que existe una necesidad de reafirmarse por medio de la agresión a otros. Por eso consideramos que los alumnos están identificando las características del agresor a parte de la influencia que el medio pueda tener. También se observó que están aplicando sus conocimientos para detectar los roles involucrados en el bullying, en este caso el rol del agresor que una de sus características es la baja autoestima.



Gráfica 24. Causas de los pensamientos negativos de Berenice

Tabla 27. Análisis comparativo de las respuestas entre la prueba previa- posterior y diferida. Cuestionario sobre acoso escolar

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
5) ¿Cuál es tu opinión respecto a la actitud de Rogelio al desquitarse con lo demás, y ¿por qué crees que lo haga?	<p>AL: “Por enojo que sería mejor echándole ganas”</p> <p>PA: “Dar una plática autoestima”</p> <p>JH: “Porque tiene coraje y no puede controlar su furia y no puede sacar el coraje”</p> <p>JA: “Por enojo, Sería mejor estudiar”</p> <p>LI: “Por impulsividad”</p>	<p>AL: “Mala, para hacer reír a todos”</p> <p>PA: “Rogelio hace mal. Por algún problema”</p> <p>JH: “ Que debe de contar hasta 10 y lo hace para expresar sus emociones”</p> <p>JA: “Que está mal, creo que lo hacía porque se siente muy molesto con el mismo”</p> <p>LI: ““Porque no encuentra otra forma de</p>	5) ¿Cuál es tu opinión respecto a la actitud de Berenice al molestar a los demás, y ¿Por qué crees que lo haga?	<p>AL: “Por que es lo que hacen a ella”</p> <p>PA: “Por que tiene algún problema en su casa y que es muy malo que aga eso”</p> <p>JH: “Porque es muy imperactiva y no es pasiva y acertiva”</p> <p>JA: “X lo que le hacen a ella”</p> <p>LI: “Probablemente ya que es impulsiva y tiene una manera diferente de pensar y es criticada y por eso es como un</p>

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
	<p>FR: <i>“Porque sus papas lo hacen”</i></p> <p>RI: <i>”Para el a lo mejor tiene conflictos en casa, sus padres tienen discusiones”</i></p> <p>JO: <i>“Que se lleve menos”</i></p>	<p><i>hablar o de buscar otra manera””</i></p> <p>FR: <i>“Por que sus papás no le han puesto un asta aquí”</i></p> <p>RI: <i>“Que hace mal al desquitarse con otros. Lo hace porque en su casa le sucede”</i></p> <p>JO: <i>“Que está mal desquitarse con los demás. Porque hace reír a los demás”</i></p>		<p><i>camuflaje, a lo mejor tiene problemas entre si y intenta dar una forma de pensar”</i></p> <p>FR: <i>No evaluado</i></p> <p>RI: <i>“Que tiene problemas con su familia”</i></p> <p>JO: <i>“Por insegurida por problemas por desquitarse”</i></p>

En la evaluación previa 62% de los participantes comentan que Rogelio tiene un escaso control de sus impulsos. El 25% involucra a la familia y el 12% da una característica relativa a la personalidad del acosador.

Para la evaluación posterior el 50% de los alumnos reprueban el comportamiento de Rogelio y que este se debe a que hay poco autocontrol. Un 37% menciona que se debe a conflictos intrapersonales y el 12% menciona que es responsabilidad de los padres por no poner límites.

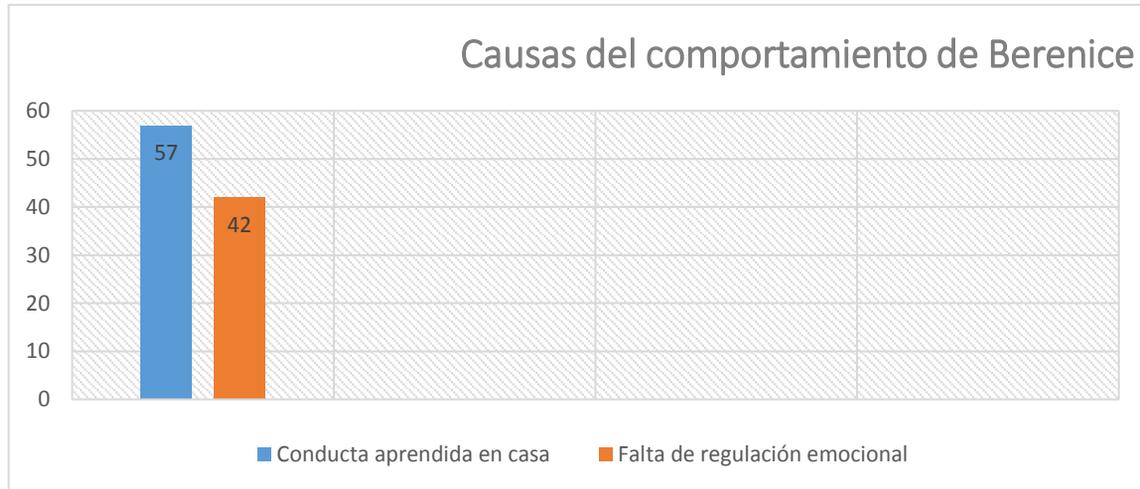
Hubo una disminución del 12% de los alumnos que identifican el poco autocontrol que tiene Rogelio sobre sus emociones. Mientras que aumenta un 25% en la dimensión de conflictos interpersonales. Y hay un decremento un 13% en lo relativo al entorno familiar.

Consideramos que los alumnos empezaron a tomar en cuenta las características intrínsecas (personalidad) del acosador. Viéndolas como influencia en su actuar teniendo una visión más amplia de los factores que influyen en el comportamiento de Rogelio.

Lo anterior es importante ya que aunque siguen enfatizando el papel de la familia en el comportamiento de Rogelio (acosador), lograron concientizar que también la personalidad influye. Esto es importante porque ahora ellos saben que tienen la responsabilidad de decidir si su forma de actuar cambiando sus patrones de conducta o simplemente repetir lo que ya han aprendido en casa.

En la evaluación diferida los alumnos ya integran el autocontrol a la forma en que Berenice se comporta. Si bien, no lo hacen de forma directa utilizando el concepto, si usando palabras como impulsiva, no asertiva. El tema de la intervención de la familia aún se retoma lo que nos parece interesante, ya que en un principio creíamos había sido influenciada esta percepción por uno de los videos que se mostró en la evaluación previa, pero, en este caso no se menciona a la familia en ningún video o historia, lo que nos indica que asimilaron la importancia de la familia en el proceso de la violencia.

En cuanto a las tres evaluaciones podemos notar que los alumnos logran dar más características del perfil del agresor como: impulsividad, poco asertivo, inseguridad y problemas en su entorno. Considerando esto y las respuestas de la evaluación previa y posterior es notorio que los alumnos aprendieron en mayor medida sobre el comportamiento del agresor, tal vez porque son características que definían al grupo ya que muchos de ellos poseen éstas conductas.



Gráfica 25. Causas del comportamiento de Berenice

Tabla 28. Análisis comparativo de las respuestas entre la prueba previa- posterior y diferida. Cuestionario sobre acoso escolar

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
6) ¿Qué le dirías a Emiliano para que tenga más amigos?	<p>AL: “Pasarle las respuestas del examen”</p> <p>PA: “Que tenga una habilidad social”</p> <p>JH: “Que se acerque a los demás y convivir o platicar de algo que le guste a todos”</p> <p>JA:”Pasando los apuntes de las libretas a sus compañeros”</p> <p>LI: “Ser sociable”</p>	<p>AL: “Que hable más y no sea tímido”</p> <p>PA: “Pues que sea como los demás, poner atención a la escuela y no juntarse con mala influencia”</p> <p>JH:”Que se socialice</p> <p>JA: “Hablar más, no ser tímido y cuando lo molesten que se habiente a los putazos”</p> <p>LI: “Que socialice y sea</p>	6.- ¿Qué le dirías a Berenice para mejorar su relación con sus compañeros?	<p>AL: “Hablar bien y respetar a sus compañeros”</p> <p>PA: “Que copere y que respete a los demás”</p> <p>JH: “Que sea acertiva, y se acerque”</p> <p>JA: “Hablar mas”</p> <p>LI: “Pues que sea sociable y que pida ayuda a sus superiores.</p>

Pregunta evaluación previa y posterior	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST	Pregunta evaluación diferida	Respuestas por alumno Evaluación diferida
	FR: <i>“Que conviva más”</i> RI: <i>“Ser Sociable”</i> JO: <i>“Que hable más en clase”</i>	<i>un poco desmadros”</i> FR: <i>“Que hable más y no sea tímido”</i> RI: <i>“Que sea sociable, que no sea tímido”</i> JO: <i>“Que sea más sociable, que sea más atento con los demás”</i>		<i>Y tratar con los demás”</i> FR: <i>No evaluado</i> RI: <i>“Que sea mas relajada y no sea tan agresiva”</i> JO: <i>“Hablar mas y cosas buenas”</i>

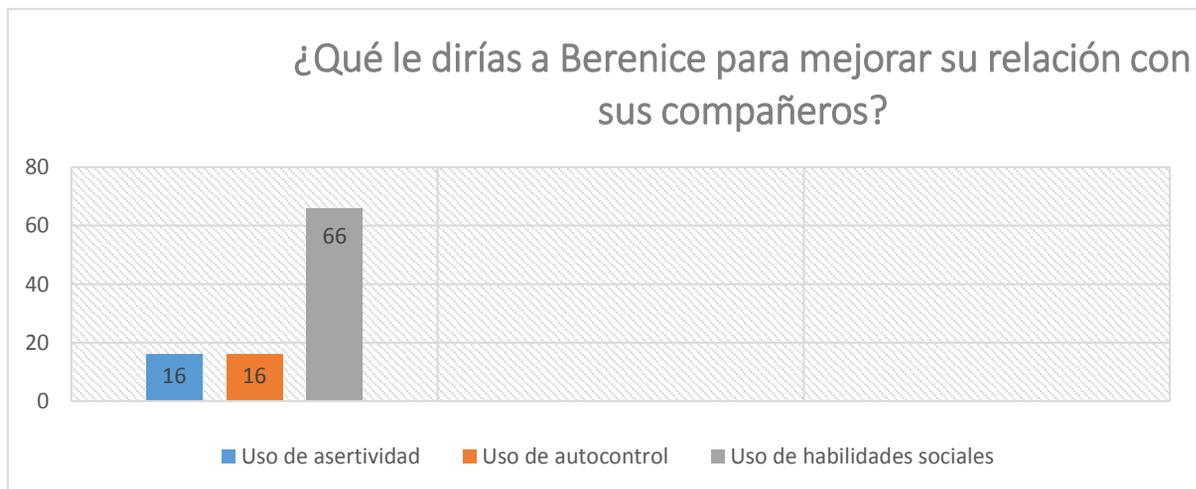
Durante la evaluación previa se encontró que los participantes mencionan que realizar acciones concretas como: “Pasando los apuntes de las libretas a sus compañeros”, “Pasarle las respuestas del examen”. Serían una forma para pertenecer a un grupo, con 50% de las respuestas. El otro 50% hace referencia al uso de habilidades sociales.

En la evaluación posterior el 50% menciona la socialización como una herramienta para tener amigos. 37% da comentarios más específicos para tener más amigos como: “Hablar más”. El 12% dice que: “poner atención en la escuela, evitar las malas compañías y ser como los demás” es la forma de tener más amigos.

En la evaluación diferida siguieron utilizando las habilidades sociales, como: "hablar más", "ser sociable", "pedir ayuda", "respetar a sus compañeros" fue el más alto. Asertividad y autocontrol también fueron incluidos para mejorar las relaciones con sus compañeros.

Contrastando las respuestas consideramos que los alumnos usaron nuevas alternativas a parte de la convivencia, como el uso de habilidades sociales. Esto nos

parece un avance en su forma de interacción con los otros, ya que en un inicio solo buscaban pertenencia a un grupo social, por lo que sus alternativas eran más reducidas, como: actitudes violentas, agresivas e irruptoras los harán pertenecer a un grupo social. Ahora le han dado un papel importante al uso de las habilidades sociales para mejorar sus relaciones interpersonales. Consideramos que es un buen resultado ya que las redes de apoyo son importantes como factor de protección de los alumnos, mejorando sus relaciones interpersonales fortalecen estas redes y así facilitar la búsqueda de ayuda. También es importante que los alumnos están comenzando a diferenciar las relaciones saludables de las dañinas y que están comenzando a ser conscientes de que tipo de relaciones están construyendo.



Gráfica 26. *¿Qué le dirías a Berenice para mejorar su relación con sus compañeros?*

6.4 Análisis evaluativo de la experiencia en el taller “emociónate”

Como forma de evaluación del taller se pidió a cada alumno una reflexión sobre su experiencia durante el taller. De forma individual por escrito. De forma grupal se pidió otra reflexión acerca de este.

Tabla 29. Reflexiones del taller de forma individual

Participante	Reflexión escrita	Reflexión oral
AL	<i>“Aprendí mucho en este taller, sobre el bulling, habilidades sociales y ser pasivos como la tortuga y en el bulling hay tres tipos agresor, agredido y testigo.”</i>	<i>“Aprendí mucho porque, antes era uno de los que hacían más bullying en el salón, y ahora ya he cambiado más y llego más tarde a mi casa.”</i>
PA	<i>“Yo aprendí que hay que saber compartir y ser amables con cualquier persona y no ser grosero y que cuando aiga un conflicto resolverlo hablando y no golpeas y ser amables y también conocer a mi amor también a conocerlo y también me gusto ser amable y ser amorosa con el. Amo a francisco”</i>	
JH	<i>“Yo aprendí que en este taller o la Psicología no es nomas para los locos, dementes. Aprendí a convivir con los demás, a ser pasivo, a ponerme en los zapatos de los demás. Hacer las cosas de acuerdo como es (ejemplo si es momento de jugar, cotorrear, divertirse en ese momento hay que) divertirse y cuando sea de estudios, sea para estudiar), como actuar ante los tipos de bullying, que es el bullying y la agresión. Lo que me gusta casi todas las actividades, videos, etc. Lo que no me gusto expresar mi peor experiencia”.</i>	<i>“Yo aprendí que la psicología o los talleres de psicología no son nada más para locos, que puede ayudar a todas las personas, que lo podemos aplicar en nuestra vida cotidiana que aprendí de los bullying, los tipos de bullying, como se comienza el bullying, como detectar el bullying, y como detectar también la agresión y cómo actuar ante esa situación.”</i>
LI	<i>“Bueno una de las cosas principales es que aprendimos a controlar nuestras emociones y asentirnos como los demás personas ce</i>	<i>“Aprendí que la socialización con nuestros compañeros, a la manera de sobre llevar</i>

Participante	Reflexión escrita	Reflexión oral
	<p><i>cientan al ser maltratados o abusar de su confianza.</i></p> <p><i>Lo bueno de este taller es que las maestras nos daban ¡libertad! Y al final estuvo chido...xD</i></p> <p><i>Conocí agente que se ase ver como malas personas pero tansolo es un camuflaje para no expresar las cosas tal y como son ya que tal vez pueden tener un problema en casa.</i></p> <p><i>Todo fue ¡magnífico! “</i></p>	<p><i>nuestros problemas y como obtenemos una manera de disiparlos y que maneras son y cuáles son sus causas y como se pueden sentir las mismas personas –Empatía- sí...”</i></p>
RI	<p><i>“Cuando llegue pense que el taller estaría aburrido. Pero cuando nos fueron enseñando cosas sobre el bullying, la tolerancia, amabilidad, y muchísimas cosas mas como video. Le mente la made a jhoan, maicraf, chotalas, Alexis, Williams, muchas veces.</i></p> <p><i>Pero el taller estuvo muy padre y lo califico con un 9.10 :p</i></p> <p><i>Ser sociable, pasivo y entre otras cosas el acoso escolar, la explotación del trabajo los 3 miembros del bullying el video del sandwis el video del circo marque el final es que todo es posible que debemos seguir adelante y que nada es un obstáculo en la vida solo es una pequeña caída.”</i></p>	<p><i>“Lo que más me gusto del taller fueron las actividades del taller, lo que hacíamos aquí, no estaba tan aburrido como pensé, pero..., lo que aprendí fueron los tres personas que intervienen en el bulluing que es: “el acosado, el acosador y los cómplices”, también aprendí lo de la técnica de la tortuga, que es ser pasivo, más sociable y no me acuerdo que otra cosa- ¿Te gustó o no te gustó? Si, del uno al diez le pongo 9.10”</i></p>
JA	<p><i>“Yo cuando fue la 1ª seccion me sentía aburrido xq no ponía atención no sabia ni lo que hacíamos pero cuando fue la segunda seccion ,me sentí mas comodo empeze a poner atención supe que tenia que tener mas</i></p>	<p><i>“Me gusto todas las actividades, conocí a nuevas personas, el tema de habilidades sociales me gustó“ .</i></p>

Participante	Reflexión escrita	Reflexión oral
	<i>cooperación a las maestras pero me empecé a gustar xq vi que mi amiga alba era muy bonita me empezaron a caer bien todos me empecé a comportar bien cuando los temas eran interesantes me gusto mucho y cuando nos isieron reflexionar todo lo malo y lo bueno cuando era muy bonito me gusto mucho... =)</i>	
FR	<i>“yo aprendi que los golpes no son solución a todo aprendi a conversar y a dialogar con los demás y en eso conosia al amor de mi vida no me gusto que alguno no pusieron atención y lo queme gusto que todo era divertido”.</i>	<i>“Que estuvo chido, aprendí el bullying, a ser más tranquilo a trabajar mi autoestima, y ya”</i>
JO	<i>“Que aprendi a ser mas amable con las personas que me rodean y aprendi a ser mas empatico con algunos tipos de personas que molestaba caci a diario a hora casi a ahora casi y no les pego y algunos ya no les pego y gracias a este taller me iso refleccionar demaciadas cosas y detube un robo yo le iba a robar a mi mama 100 pesos y mejor se los pedi prestados y a unque el robo lo iba a ser yo por lo menos lo detube y gracias a mi le regrese los 100 pesos jaja. Pero todos a prendimos algo en este taller a cobrar lo que tenemos a lo que somo y que ay que saber valorarnos a nosotros mismos...”</i>	<i>“Lo que me gustó es que nos podemos quedar hasta tarde, o sea, después de las clases que no nos quitan tiempo de ellas. ¿Qué has aprendido?- Que el bullying es malo y que hay varias cosas que he hecho que no he sabido conscientemente que era, que ocasionaba un daño en otra persona”.</i>

Dimensión cognitiva

En cuanto a los aprendizajes de dominio cognitivo los alumnos mencionan haber obtenido conocimientos sobre lo que implica el acoso escolar de forma general, pues a pesar de que comentaban que ya habían recibido pláticas sobre este tema, parece que lograron profundizar estos conocimientos. De forma más específica

los alumnos comentan que aprendieron: Que es el bullying, a conocer las habilidades sociales, los roles dentro del acoso escolar, la forma de resolver un conflicto.

Algo muy importante es que mencionan haber aprendido a actuar en los casos de acoso escolar, lo que nos parece un punto bastante útil para poder evitarlo.

En cuanto a los conocimientos relativos a la educación emocional se percibe un aprendizaje en cuanto a la forma de comportarse con los demás. Con frases como: *“Aprendí que hay que saber compartir y ser amables con cualquier persona..., cuando aiga un conflicto resolverlo hablando y no golpeas y ser amables”*.

También se reconocen aprendizajes en el uso de la empatía y la autorregulación *“a ponerme en los zapatos de los demás”, “asentirnos como los demás personas ce cientan al ser maltratados o abusar de su confianza.”, “Ser sociable, pasivo”, “yo aprendí que los golpes no son solución a todo aprendí a conversar y a dialogar con los demás”, “aprendí a ser mas empatico con algunos tipos de personas que molestaba cací a diario a hora casi a ahora casi y no les pego y algunos ya no les pego”*

Además de conocimientos relativos hacia la psicología, donde un integrante comenta: *“Yo aprendí que en este taller o la Psicología no es nomas para los locos, dementes”*.

Dimensión afectiva

En general varios alumnos comentan que su percepción del taller al inicio y al final fue cambiando gradualmente pues las actividades les fueron agradando *“nos isieron reflexionar todo lo malo y lo bueno cuando era muy bonito me gusto mucho...”* (sic).

Los alumnos comentan que dentro del taller se sentían con cierta libertad, lo que nos parece acertado ya que la intención era crear un espacio en el que pudieran expresarse libremente. Esto se puede reflejar en comentarios como: *“también conocer a mi amor también a conocerlo y también me gusto ser amable y ser amorosa con el. Amo a fr.”*

El taller les brindó a los alumnos no solo conocimientos conceptuales también, fue una oportunidad de conocer a otros compañeros que, al igual que ellos han sido señalados como los “niños problema” de la escuela. Una de las participantes hace referencia a estas personas y como cambió su percepción hacia ellos: *“Conoci agente que se ase ver como malas personas pero tansolo es un camuflaje para no expresar las cosas tal y como son ya que tal vez pueden tener un problema en casa”* (sic).

Algunos otros alumnos comentan que reflexionaron con su forma de actuar en general, (sic) *“Hacer las cosas de acuerdo como es (ejemplo si es momento de jugar, cotorrear, divertirse en ese momento hay que) divertirse y cuando sea de estudios, sea para estudiar”*. Un ejemplo visible es dado con uno de los alumnos que reflexiona acerca de los videos que fue proyectados diciendo lo siguiente: *“el final es que todo es posible que debemos seguir adelante y que nada es un obstáculo en la vida solo es una pequeña caída.”*

Otro alumno comenta que corrigió una acción negativa que iba a hacer: *“gracias a este taller me iso refleccionar demaciadas cosas, detube un robo yo le iba a robar a mi mama 100 pesos y mejor se los pedi prestados y aunque el robo lo iba a ser yo por lo menos lo detube y gracias a mi le regrese los 100 pesos”* (sic), por lo tanto, aplicó el valor de la honestidad y la empatía, al ponerse en el lugar de su mamá, evitando esta mala acción, este mismo alumno termina diciendo: *“Pero todos a prendimos algo en este taller a cobrar lo que tenemos a lo que somos y que ay que saber valorarnos a nosotros mismos...”*

También es notorio que el uso de material audiovisual (videos) con ellos fue de su agrado, incluso más que dinámicas en equipo o que tuvieran que realizar algún trabajo manipulativo como el caso de los carteles que se les pidió realizaran o sus propios gafetes. Lo que nos da una pauta para el trabajo con este tipo de población.

6.5 Bitácora personal

Durante el desarrollo del taller se realizó una bitácora personal, en la cual describimos por semana las actividades y percepciones personales de nuestra experiencia, así como las observaciones pertinentes de los alumnos.

Semana uno:

Entre las características que identificamos del grupo esta primera semana fueron que: Eran chicos muy enérgicos llegando a ser desordenados cuando participaban y había poca atención por parte de los alumnos. Cuando alguno de ellos participaba el resto del grupo comenzaba a hablar, levantarse de su lugar o interrumpirse entre ellos. Además de ser descuidados con el material entregado. También mostraron inconformidad con el horario en que se impartiría el taller, mencionando que tenían hambre, flojera u otras ocupaciones.

En un principio fueron 13 alumnos de los cuales 8 concluyeron el taller. Dos alumnos desertores dejaron de asistir al taller por problemas personales como: asistir a trabajar por las tardes, también reportaron el consumo de sustancias nocivas por lo que la escuela decidió suspenderlos. Ambos alumnos eran amigos, por lo que fomentaban el desorden dentro del salón incitándose entre ellos a agredirse, mientras los demás alumnos los observaban y se reían de lo que decían o hacían.

Algo importante es que los alumnos PA y FR no se llevaban bien en el inicio del taller, se agredían y se correteaban en el salón de clases.

En el inicio del taller se realizó una dinámica de integración para favorecer la cohesión del grupo. Fue interesante encontrarnos que con lo que los alumnos se sintieron más identificados fue con el hecho de ser los chicos "problema" de los primeros años.

La mamá de una de las participantes fue a la primera sesión y estuvo observando un rato, después se fue.

Durante la primera sesión, al aplicar la evaluación previa no hubo ningún inconveniente. El tema de educación emocional resultó un poco tedioso para los

alumnos. Al finalizar la sesión, se les pidió que realizaran un diario con tareas que les dejábamos, pero no las realizaron. Por lo tanto, el diario no se llevó a cabo como se esperaba.

Continuando con la segunda sesión, la actitud de los alumnos no tuvo variaciones, siguieron el mismo patrón que la vez anterior. El tema de acoso escolar se prestó para proyectar un video de sensibilización sobre el mismo llamado "El caso de Amanda Todd", después de ver el video y analizarlo, percibimos que los alumnos concientizaron más sobre las consecuencias del bullying, en este caso la más letal "la muerte", a lo que hicieron referencia durante todo el curso.

Semana dos:

Cada sesión se recordaba el tema anterior y se fomentaba la participación en grupo. Los chicos comenzaban a cooperar más con las actividades, pero aun así se distraían fácilmente e interrumpían su trabajo, pidiendo permisos para salir del salón.

En las dinámicas previstas, con una duración mayor a 15 minutos tendían a alargarse más de lo esperado, pues los alumnos se tardaban en participar, mostraban cierta apatía. Los videos proyectados, tomaron relevancia ya que les agradaban más que las actividades manuales. Durante la elaboración de carteles hubo una mayor colaboración, sin embargo los hacían por cumplir con la actividad, sin motivación para realizarlos. Al finalizarlos todos juntos salimos a pegarlos en la escuela. (Ver anexo 1, foto 3).

En cuanto a las actividades extra escolares cuando comprendían la elaboración manual no las realizaban en cambio, sí eran actividades más vivenciales las hacían sin problema. En el caso de la práctica de sus habilidades sociales algunos alumnos mencionaron haber ayudado a personas en la calle o haber sido empáticos en la repartición de labores de casa.

Con respecto al comportamiento de los alumnos de forma individual, observamos que las alumnas "LI" y "PA" conversaban mucho en el salón, pudimos notar que al ser conscientes de que tienen la capacidad para aprender rápido

prefieren jugar y poner poco empeño en las actividades. El participante "JH" era tímido y retraído, no obstante esta semana se fue integrado más al grupo comunicándose con sus compañeros. "JA" agrada de realizar trabajos manuales, se notó muy concentrado durante la elaboración de carteles. Mientras tanto "JO" es un alumno que asiste diario, posee inteligencia pero, se deja influenciar por sus demás compañeros y amigos para platicar, jugar, salir del salón o no tomar en serio las actividades.

En general el grupo posee una inclinación mayor por los juegos. Por lo que parece conveniente agregar más actividades de este tipo. Esto lo pudimos observar sobre todo durante la actividad de habilidades sociales la cual consistía en pegar un sticker expresando algo positivo, cualidad o elogio a sus compañeros, se notó entretenido al grupo y accesibles ante la dinámica (ver anexo 1).

Semana tres:

Durante la quinta sesión la participación general del grupo comenzó a ser más fluida, al igual que la convivencia dentro del aula tuvo mejorías como: hablar más cuando se pedían sus reflexiones, las alumnas "LI" y "PA" comenzaron a llevar refrescos y vasos para compartirlos con el resto del grupo.

Con el paso de las sesiones notamos que existió cierta atracción entre los alumnos, de forma específica "LI" y "JO", empezaron a reunirse más para trabajar, haciendo equipos juntos. "PA" y "FR" dejaron de molestarse y parece que se gustan porque están siempre juntos. Posteriormente nos enteramos de que mantenían una relación estos 4 alumnos.

El alumno "RI" se ha vuelto más atento, participativo y de todos los asistentes el parece concientizar más sobre los videos que se proyectan.

"AL" a pesar de que ya no se levanta de su lugar constantemente, aún se distrae fácilmente, pero su conducta ha mejorado.

Un hecho sorprendente fue que llegaron dos alumnos por invitación de "JA" y "PA", el motivo de su asistencia al taller fue sus compañeros platicaron que este era divertido no como otros talleres que les habían impartido anteriormente sobre el

mismo tema. Estos dos alumnos que se integraron participaron de forma activa en todas las actividades pero no han sido tomados en cuenta para el análisis de los datos ya que entraron después de la mitad del taller.

Sobre las actividades de rol playing notamos que fueron agradables para ellos, aunque al principio les daba pena. Otra actividad importante fue la del "bazar mágico", en la que tenían que tomar una característica positiva con la que se identificaran y dejar una negativa que les gustaría cambiar. En esta actividad nos sorprendimos ya que hubo varios alumnos cuyas características a cambiar iban encaminadas a mejorar sus relaciones interpersonales y comportamientos personales.

Nuevamente fue notorio que las actividades manuales les desagradaban, ya que al realizar una dinámica en la que consistía dibujar su silueta comenzaron a decir que no sabían dibujar. Posteriormente, cada uno de sus compañeros tenía que darles un elogio, o describir algo positivo sobre ellos, esta fase de la actividad fue recibida con agrado y entusiasmo (Ver anexo 1).

Semana cuatro y cinco:

Se realizó una actividad de regulación emocional, donde con acompañamiento musical se pidió que se sentaran cómodamente mientras se les inducía a un estado de relajación en el que debían imaginar su lugar favorito estando acompañados de una persona importante en su vida. Resultó que la técnica removió emociones y sentimientos reprimidos como duelos inconclusos de familiares muy cercanos. La mayoría de los alumnos aceptaron compartir su sentir, tres alumnos se reservaron sus comentarios. Al escuchar los relatos de sus compañeros lloraban. Estas reacciones nos indican que posiblemente estén reaccionando de forma agresiva como consecuencia del duelo. Otros alumnos mencionaron problemas familiares entre los padres. Al finalizar la siguiente sesión el alumno "RI" se acercó de forma privada para hablar sobre algunos problemas familiares como, violencia intrafamiliar, problemas económicos y acoso por parte de alumnos de otras secundarias hacia él. Se le dio contención. Después de esta sesión los alumnos fueron más empáticos entre

ellos, ya que encontraron otras cosas en común como algunos problemas. Sobre todo el alumno “RI” y “JA”.

Las alumnas siguieron llevando comida para compartir con los demás, ya que algunos no habían comido o tenían hambre.

Para concluir en la última sesión se les pidió que realizaran una reflexión valorando el taller. Se aplicó la evaluación posterior mostrándoles un video y contestando un caso práctico.

En el cierre del taller contamos con la presencia del director académico y del director del plantel.

Se les entregó una constancia por parte de la escuela y de forma simbólica, una medalla con una frase especial para cada uno de los alumnos (ver anexo 1).

Un mes después

Regresamos a la escuela para aplicar la evaluación diferida. Con el propósito de evaluar los conocimientos que retuvieron después del taller.

Se nos asignó la biblioteca de la escuela para realizar la evaluación.

Algunos de ellos mostraron su interés por recibir apoyo psicológico de forma individual, lo que nos llama la atención, porque parece que la competencia de búsqueda de ayuda. Los alumnos se mostraban alegres en volver a estar juntos, contestaron la prueba con gusto. Compañeros de otros grados pasaron a informarnos sobre el acoso escolar, haciendo una pequeña infografía. Esto motivo a los alumnos para querer hacer lo mismo porque ellos también conocían del tema. Por motivos de tiempo y de logística ya no fue posible realizar esta actividad.

6.5 Respuesta a las preguntas de investigación

El siguiente apartado contiene las respuestas a las preguntas de investigación planteadas anteriormente.

1.- De acuerdo a los instrumentos aplicados en el curso taller “emociónate” se logró un cambio de actitud en los asistentes sobre el tema del acoso escolar?

Los alumnos aprendieron conductas que los pueden ayudar tanto a prevenirlo como a evitar que acrecenté el problema. Entre ellas encontramos que han tomado el buscar apoyo (con sus padres, maestros, personas de confianza, supervisores y adultos en general) como una forma de combatir al acoso escolar, pues no se encontrarían enfrentando el problema de manera individual. También, aprendieron que la regulación emocional es un recurso importante que pueden utilizar cuando están ante una situación conflictiva. El comenzar a aprender esta competencia emocional es importante pues al ser más autorregulados, los problemas cotidianos que se generan por actuar de forma impulsiva puede disminuirse o evitarse. Esto se observa en las respuestas que comenzaron a dar como: “*calmarse, contar hasta 10, pensar más, ser pasivo, analizar y pensar más*”, consideramos que están conociendo la regulación emocional como una alternativa para evitar los problemas, sin embargo es necesaria la práctica y reflexión sobre los resultados de su uso, pues nos parece que el conocimiento de esta y su práctica es muy reciente y con la intervención realizada tan sólo fue una forma de conocimiento sobre esta.

Reafirmaron conocimientos acerca del acoso escolar, aprendiendo la diferencia entre un conflicto y acoso, por medio de sus características. Lo que les permitiría en casos futuros saber diferenciar el acoso escolar de otras formas de violencia en el entorno educativo, y así buscar estrategias adaptivas ante algún conflicto.

Otro cambio encontrado después del taller fue que los alumnos hicieron consciente el papel que tiene la familia dentro del ciclo de la violencia tanto en el acosado como en el acosador. Y los problemas que puede presentar cada uno de

ellos, quitando las etiquetas como: "*porque es malo*" y permitiéndose razonar de forma menos superficial los conflictos inherentes al bullying. Dentro de esta misma temática, aprendieron a reconocer ciertas características de personalidad que poseen los implicados en el acoso escolar. Esto les permite tener un punto de vista más cercano a cada uno de los que participan en el problema, ayudando a entenderlos mejor y evitar juzgarlos erróneamente.

Otro elemento que influye en su sensibilización es la interiorización de la competencia social, sobre todo las habilidades sociales, ya que los alumnos asumieron la importancia del buen trato, amabilidad, tener amigos para mejorar su entorno dentro del aula. Además, se incorporó el conocimiento de la asertividad haciéndolos conscientes de que la forma de actuar que tenían era una forma agresiva y que hay otras alternativas para enfrentar un conflicto escolar. La empatía se observó en las evaluaciones cuando en sus respuestas ya pensaban en las circunstancias de las otras personas y como estas eran un factor de riesgo que conllevan a situaciones conflictivas, entre ellas el bullying. Otro factor importante que interiorizaron fue el de las consecuencias del problema, ya que al conocerlas los concientizó de que el molestar a los otros, ocasiona en las personas pensamientos negativos, que algunas veces ocasionan el suicidio.

De forma verbal los alumnos al finalizar el taller comentaron que ahora se daban cuenta de que la forma en que se comportaban "lastimaba" a los demás. Que ser amable puede ser un comportamiento que no solo se reserva a la familia o amigos, si no que puede extenderse a otros mejorando su convivencia de esta forma. También hicieron alusión a que los problemas pueden ser resueltos de diferente forma de acuerdo con la forma de ser de las personas y que muchas veces la forma en que los afrontan no es la adecuada. Todos estos comentarios reflejan la sensibilización de las competencias: social, comprensión de las emociones de otros, regulación emocional. Haciéndolos más conscientes de su forma de actuar y de las alternativas existentes para esta.

La forma en que los alumnos se desarrollaban dentro del taller también fue un indicador de que comenzó a haber cambios en su conducta ya que comenzaron a ser

más cooperativos con las actividades y un poco más comprometidos. Entre ellos comenzaron a escuchar sus participaciones, a permanecer sentados y no interrumpir tanto como al inicio del taller. Esto nos indica que al menos hubo una sensibilización hacia el trabajo que estábamos realizando dentro del aula y el respeto hacia este.

Otro indicio de esto es que al comenzar el taller los alumnos solamente percibían que las conductas de acoso eran “malas”, siendo poco relevantes, teniendo una actitud poco crítica ante la situación. Al finalizar el taller, lograron distinguir algunas de las causas más importantes que generan este problema.

2.- ¿Qué conocimientos sobre el acoso escolar y las competencias emocionales tenían los alumnos antes de asistir al taller y después?

Entre los conocimientos que los alumnos asimilaron después de asistir al taller fueron:

Los tipos de acoso, en este caso al inicio del taller solamente identificaban el tipo físico, con el transcurso del taller se añadió la identificación del verbal y por último el psicológico. El único de los tipos de bullying menos identificado fue el cyberbullying, tema que no fue abordado de manera directa, pero que se mencionó de forma muy breve, consideramos que es importante ampliar este tema para los alumnos, ya que el uso de las nuevas tecnologías está influenciando a este problema.

Los roles dentro del acoso, en este caso consideramos que hubo una situación de confusión en las evaluaciones de los alumnos, ya que no se redactó de forma correcta la pregunta correspondiente a este tema, sin embargo los asistentes al taller en otras respuestas daban características específicas de cada uno de los involucrados en el bullying.

Los conocimientos que adquirieron sobre este tema en general también hizo que cambiaran su percepción pues antes usaban la palabra “bullying” en cualquier contexto o situación, ahora saben diferenciarlo de un conflicto, el cambio semántico aunque pareciera no tener valor creemos que es importante ya que puede dictar la forma de proceder ante el problema. Esto fue notorio en las respuestas que daban ya

que comenzaron a dar características específicas del bullying, sobre todo la frecuencia e indirectamente la diferencia de poder.

En cuanto a las competencias los nuevos conocimientos que podemos rescatar son el uso de palabras o frases que consideramos como formas de regulación emocional, frases como: "*contar hasta 10, estar calmado, ser pasivos*". Además comenzaron a integrar en su vocabulario conceptos como: impulsividad, autoestima, ponerse en el lugar de otros (empatía), las habilidades sociales. Creemos que estos conocimientos sobre todo fueron del tipo conceptual, ya que se necesita un mayor refuerzo, es decir que logren generalizarlo en casa, escuela y con otros grupos sociales.

Consideramos que el tema de habilidades sociales fue interiorizado de un modo apropiado, esto es relevante pues como habíamos mencionado, las redes sociales de apoyo proporcionan un factor de protección ante el bullying u otros problemas que se pudieran presentar en esta etapa de su desarrollo. En su comportamiento dentro del salón también hubo un cambio notorio ya que al inicio mostraban apatía, consecutivamente su actitud fue de mayor disposición para la elaboración de las actividades del taller. Incluso fueron amables con nosotros compartiendo de su comida, saludando y despidiéndose, sonriéndonos, participando y siendo más respetuosos con el resto del grupo.

Consideramos que los conocimientos que los alumnos tenían sobre el acoso escolar eran muy superficiales, a pesar de que comentaban ya haber recibido información sobre éste. Ahora podemos mencionar que se profundizó en el reconocimiento de este y en algunas posibles soluciones a su alcance en caso de encontrarse expuestos ante él. Observamos que la importancia que ahora le dan a este problema es mayor pues conocen las consecuencias en general. Creemos que ahora tienen una actitud más empática ante el problema, pues muchos de ellos no se ponían a pensar sobre el alcance de sus acciones, y si estas afectaban o no a sus compañeros, incluso a ellos.

3.- Existe alguna competencia emocional que predomina en los alumnos.

Consideramos que las competencias emocionales que fueron asimiladas de manera más concisa fueron las relacionadas con el ámbito social.

En cuanto a la competencia social, podemos afirmar que fue la que más se desarrolló ya que a lo largo del taller pudo ser observada, las conductas que nos fueron más significativas son: disculparse, socializar con el fin de hacer amigos, tener una actitud dialogante ante los problemas, la cooperación (fue explícita en la forma en que se comenzaron a comportar los alumnos al compartir su comida con sus compañeros, cambiar su actitud ante los ejercicios de clase participando de forma más activa en las actividades individuales o en equipo). Consideramos que de los 8 alumnos participantes 6 alumnos desarrollaron en mayor medida esta competencia, de estos “RI”, “JH”, “JO”, “LI” fueron quienes en sus respuestas y en su comportamiento dentro de clase mostraron un mayor cambio. En específico “RI” fue quién más evolución mostró, pues comenzó a ser más respetuoso con los demás, participativo, saludaba y era amable con sus compañeros, realizaba sus tareas.

La asertividad, otra subcompetencia la logramos identificar sobre todo dos casos más específicos el tema pareció ser muy significativo, ya que uno de los alumnos aprendió que debe de existir una concordancia entre sus acciones y sus pensamientos (JH), otro comentó que aprendió una técnica de la que se habló en clase para actuar de forma asertiva ante un problema, el alumno (RI) comenta que aprendió a ser “pasivo” ya que el actuaba de forma agresiva.

Otras competencias que desarrollaron en el transcurso del taller fueron: la consciencia emocional dentro de esta, nos pareció importante resaltar la subcompetencia de comprensión de las emociones de los demás, ya que esta parece haber aumentado en las respuestas de sus cuestionarios, consideramos que la empatía tuvo una mejora y un aumentó en el grupo en general. Se logró observar dentro de sus respuestas sobre todo cuando se referían al agresor, ya que lograron entender que el comportamiento de este era multifactorial, donde intervienen aspectos

familiares, sociales y de personalidad y no solo por ser "malo" como en un principio mencionaban.

Por último la competencia que creemos pudo comenzar a desarrollarse fue la regulación emocional, aunque consideramos que debe de ser reforzada por un periodo más amplio de tiempo, ya que esta competencia involucra un entrenamiento más concreto que otras.

La sub competencia de buscar ayuda y recursos también fue notoria en sus respuestas, pues los alumnos lograron identificar la necesidad de apoyo o alguna asistencia para enfrentar el bullying, esto se observó en sus respuestas mencionando acercarse a alguien o acusar.

Aunque existieron más competencias dentro del taller, estas fueron las que logramos percibir de manera más enfatizada y que desarrollándolas o fortaleciéndolas pueden ser de gran ayuda para prevenir el bullying.

4.- ¿Con la evaluación diferida se lograron comprobar los aprendizajes adquiridos por los alumnos un mes después de concluir el taller?

Consideramos que la evaluación fue pertinente porque logramos apreciar que los alumnos realmente habían adquirido los conocimientos necesarios para identificar el acoso escolar, así como el uso de algunas competencias emocionales para mejorar sus relaciones interpersonales.

En cuanto a los resultados de la evaluación mantuvo la identificación del acoso escolar por la frecuencia al igual que la diferenciación de los tipos de acoso y mejoraron el manejo de los conceptos relativos al tema de acoso escolar. Algo importante que se reflejó en la evaluación fue que los alumnos concientizaron que el acoso escolar es un problema multifactorial, al igual que en las evaluaciones anteriores, donde existe una consistencia en las respuestas.

Un aspecto que cabe resaltar fue que los alumnos en las primeras evaluaciones respondían que pedirían ayuda de un tercero y en la última evaluación responden que por si mismos intentarían solucionar el problemas usando otros recursos como la asertividad, regulación emocional y habilidades sociales. Consideramos que una

posible respuesta a este cambio es que el uso de la asertividad y regulación implica un proceso cognitivo y conductual mayor y por lo tanto, tardaron más tiempo en asimilar su uso para enfrentar situaciones de acoso.

De manera cualitativa los alumnos mostraron un mayor interés al realizar la evaluación diferida, incluso propusieron continuar difundiendo el tema en la escuela. Además, su comportamiento se mostraba más cooperativo, con mayor interés en participar y en realizar las actividades que les pedimos. Incluso algunos dijeron que les agradecería participar en otros talleres.

5.- ¿Qué actividades influyen en el buen funcionamiento del taller emocionante?

Un aspecto que influye tanto de forma positiva como negativa es el número de alumnos. En esta pregunta nos enfocaremos en el aspecto positivo. Al ser poco alumnos, pudimos escuchar con calma y detenimiento a cada uno de ellos, cuando participaban, también fue más fácil observar sus conductas de forma individual. Aunque también el menor número de alumnos implica una generalización menos significativa de los resultados, al ser una población pequeña.

El material video gráfico generó más reflexión que la realización de debates, carteles o tareas. Se nos hizo muy relevante su uso, ya que gracias a los videos proyectados los alumnos obtuvieron información relacionada con los temas del taller. Además, pudieron observar un testimonio de un caso real de una chica que se suicidó como consecuencia del bullying, lo cual influyó en que los alumnos tomaran conciencia de que promover el bullying tiene consecuencias fatales.

En cuanto a la explicación de los temas, nos percatamos que entendían mejor cuando utilizábamos ejemplos de la vida cotidiana, que usando lenguaje más técnico. Por lo que influye el que quienes den el taller sean personas joviales o de poca edad.

El aula también facilitó el trabajo con los alumnos, ya que el mobiliario podía moverse de acuerdo a nuestras necesidades, además de que al ser un aula apartada del resto de la escuela, el ruido que pudiera haber no afectaba nuestro trabajo. El

que el taller no se cruzara con sus clases también ayudó a que los chicos pudieran asistir de forma continua.

Conseguimos observar que el uso de “premios” como dulces mejoró la actitud de los chicos, sobre todo ante las actividades en las que debían dar su opinión, ya que al inicio daban respuestas cerradas, o redundantes. Cuando se presentaba el premio sus opiniones mejoraban sustancialmente. Incluso los chicos más callados participaban más de una vez durante el mismo tema.

Las dinámicas vivenciales nos ayudaron a potencializar más sus habilidades por medio de la interacción con sus compañeros, profundizando más en el tema e identificándose con el mismo, ya que viven la experiencia misma y se pueden poner en el lugar de la otra persona. Es decir que, la participación activa influye en que escuchen y aprendan a tolerar ideas diferentes y aprendan de los otros.

6.- ¿De qué manera es posible mejorar el curso-taller “Emociónate”?

En primer lugar la logística, pues recomendaríamos iniciar el taller en fechas que no se crucen con las vacaciones o días de asueto académico ya que esto retrasa el taller y corta el ritmo de las sesiones.

Consideramos que un área o aspecto a mejorar es aumentar el número de alumnos asistentes, ya que creemos que aunque existió una dinámica agradable con los alumnos, pudo haber sido mucho más enriquecedora para todos si hubieran asistido más personas al taller. También creemos que diversificar las edades podría ser beneficioso para los asistentes, pues aparte de conocer a alumnos de otros grados e interactuar con ellos, podríamos comparar si existe diferencia entre los comportamientos de chicos recién ingresados al plantel y los que ya están por concluir su ciclo en este. Además generalizar el taller a otros alumnos que no sean "chicos problema" daría la oportunidad a otros jóvenes de conocer la importancia del acoso escolar y saber cómo prevenirlo por medio de las competencias emocionales.

Algunas actividades, que creemos no fueron del agrado total de los alumnos son todas las relacionadas con la realización de dibujos, carteles, coloreado etc., el

uso de actividades manuales consideramos que no resultaron tan placenteras, pues se distraían demasiado, algunos alumnos desperdiciaban los materiales, además de hacer comentarios como “no se dibujar” o “no tengo creatividad”. Por el contrario pudimos observar que actividades en las que tenían que estar activos moviéndose o actuando las realizaban con más motivación, por lo que se sugiere modificar la carta para agregar más actividades de esta índole. Es decir, faltó ampliar la planeación de más material videográfico, ya que fueron de gran utilidad en el taller.

En cuanto a la presentación teórica de los temas, también creemos es mejor disminuirla, sobre todo del tema de educación emocional, y en su lugar presentar videos que puedan ilustrar este tema, que pareció no agradarles tanto a los alumnos, por el contenido teórico que tenía. Aunado a estas modificaciones, crear un manual de los contenidos del taller, que sirva como guía para los alumnos sería una opción para disminuir la cantidad conceptual que se les brinda y que pueden tener a su disposición en cualquier instante. Además evitaríamos el uso de “tareas” o “ejercicios” para casa, ya nos percatamos de que no es una vía muy segura de trabajo, pues los alumnos no las realizan, por lo que proponemos modificar estas actividades e introducirlas dentro de los temas que se ven en clase por medio del manual.

Una área importante a mejorar es la redacción en nuestras preguntas que incluimos en los instrumentos, ya que algunas propiciaron confusión en los alumnos, esto influyó en algunas respuestas.

Por nuestra parte el manejo del grupo debe de ser más preciso para poder llevar a cabo de forma más fluida las actividades. Evitando que ciertos alumnos distraigan al grupo y ser más estrictas con los alumnos, ya que no realizaban sus tareas.

Conclusiones

El propósito de esta investigación fue el desarrollo e implementación de un curso-taller orientado hacia la prevención del acoso escolar, por medio del desarrollo de competencias emocionales.

De acuerdo a esto encontramos que los alumnos aprendieron a identificar el acoso escolar. Más de la mitad de ellos lograron hacerlo de acuerdo a la frecuencia con que este se presenta, más que por otras características. Sin embargo, el total de los alumnos utilizaron los temas que vimos durante el taller y los utilizaron para poder identificar al acoso es decir, temas como los roles dentro del acoso escolar y los diferentes tipos de acoso, fueron útiles para ellos para hacer una identificación global del bullying.

Continuando con lo anterior los tipos de acoso que más reconocen los alumnos son el verbal y el psicológico, seguido por el físico, por lo cual su percepción cambió respecto al inicio del taller, donde el acoso físico era el que más sabían reconocer.

En cuanto a la forma de reaccionar ante el acoso escolar, hubo un cambio de conducta ya que las consecuencias que este genera parecen haber sido muy impactantes para ellos, de acuerdo a las evaluaciones realizadas el suicidio es la causa que más prevalece a lo largo de estas, con más de la mitad de las respuestas en los cuestionarios. Nos parece significativo el hecho de que concientizaran la gravedad del tema, ya que parece ser que no consideraban que el acoso puede ser tan grave, no eran conscientes de todo lo que puede desencadenarse por ello.

Además la opinión que tienen sobre los comportamientos de acoso fue modificada, ya que integraron una serie de factores que determinan a este problema, siendo estos: las relaciones intrafamiliares y el factor de la presión social que interviene en la forma de comportarse de los acosadores y espectadores. Este último es importante porque están siendo conscientes de que los amigos y compañeros legitiman este tipo de violencia, lo cual los convierte en partícipes del cambio o de la prevalencia de ésta. Es decir, ahora son conscientes de que no todo es culpa de quién agrede, sino también de quién o quienes incitan a que el problema progrese.

Aunado a esto, otro aspecto al que los alumnos aprendieron que influye son las características individuales tanto de los acosadores como de los acosados, las cuales también han comenzado a utilizar para explicar la forma en que se lleva a cabo la dinámica del bullying, por ejemplo, la baja autoestima en ambos roles.

En cuanto a las competencias emocionales, encontramos que la social fue la más significativa, resaltando la subcompetencia de las habilidades sociales. Consideramos que esto se debe a las actividades que se utilizaron para este tema en específico y porque aprendieron que el uso de las habilidades sociales puede ser útil para la resolución de problemas interpersonales. Dentro de las soluciones que aprendieron fueron: el hablar, pedir perdón, amabilidad, sociabilidad, cooperación, pedir ayuda, ser alegres y pacíficos. De estas actitudes predominó el hablar, ser amable y pedir perdón. El conocimiento de estas nuevas alternativas es relevante para los alumnos ya que estas permiten aumentar las redes de apoyo y por lo tanto contar con un factor de protección ante el acoso escolar. De acuerdo a las respuestas dadas nos parece importante el hecho de que los alumnos busquen ayuda en maestros, autoridades u otras personas pero no refieren a su núcleo familiar, por lo tanto es necesario e importante que se reafirme la confianza, comunicación así generar un acercamiento afectivo con su familia.

Otra competencia social que creemos comenzaron a desarrollar y es necesario su reforzamiento para la solución de conflictos es la asertividad. De este modo, una actitud asertiva les permitirá que conozcan a la otra persona y que expresen de manera respetuosa la opinión acerca del asunto a corregir. Afirmamos esto ya que los alumnos, enfatizaron la importancia de hablar con alguien para la solución de un conflicto. Esto se reflejó en que hubo un cambio a lo largo de las evaluaciones en donde hacían referencia a tomar justicia por su propia cuenta, devolviendo la agresión, finalizando con otras alternativas como el diálogo.

Otra competencia que también deben seguir fortaleciendo es la cooperación ya que aprendieron a ayudarse entre sí en las actividades que realizaban en equipo. Además de crear un ambiente más solidario entre ellos, pues se dieron cuenta que muchos comparten no sólo gustos, incluso ciertos inconvenientes personales.

Consideramos que de tener una actitud más individualista transitaron hacia una más colectiva, al pensar en los demás. Dentro de este ámbito también logramos reconocer la empatía una competencia que es necesaria fortalecer pues, al ser capaces de ponerse en el lugar de sus compañeros, apoyarán a la persona que está siendo agredida en caso de presenciar alguna agresión. Es decir, con esta habilidad desarrollada los jóvenes serán responsables socialmente de sus actos. En cuanto al desarrollo de esta competencia dentro del aula logramos observar que se fomentó debido a una técnica de regulación emocional, en donde compartieron problemas personales y por lo tanto emociones. Después de esto el grupo obtuvo mayor confianza y alivio de expresar situaciones conflictivas muy parecidas a las de los demás haciéndolos empáticos.

La regulación emocional es otra competencia que debe ser atendida de manera inmediata, pues muchas de las situaciones por las que los alumnos fueron integrados al taller fue la impulsividad, y el escaso manejo de emociones, situaciones que se abordaron dentro del taller, sin embargo el tiempo para ellas fue muy corto, por lo que se debe de tener un seguimiento y un trabajo más específico para esta competencia.

En general, los alumnos cuentan con la información conceptual sobre el gran tema del acoso escolar o bullying lo que consideramos que les ayudará a prevenir y en algunos casos enfrentar al acoso escolar. Continuando con el desarrollo de las competencias emocionales, consideramos que el refuerzo y un seguimiento podrían ayudar a que mejorar la relación dentro del aula

Ya que nuestra investigación pretende desarrollar competencias emocionales en los alumnos indirectamente logró hacerlo en nosotros. Logramos identificar: la automotivación ya que teníamos un objetivo en común que cumplir, tanto los alumnos como nosotros. También debimos tener una actitud positiva durante el desarrollo de nuestra investigación.

Las habilidades sociales jugaron un papel muy importante no solo en los alumnos también en nosotras, para tener una buena interacción facilitador-alumno y

otros agentes escolares. La comunicación verbal y no verbal proporcionaron la confianza para que los alumnos lograran expresarse de forma libre. Aplicamos la asertividad al dirigirnos de forma adecuada a cada uno de los asistentes dependiendo de las situaciones que se nos iban presentando. La empatía jugó un papel fundamental dentro del desarrollo de esta investigación pues era necesaria para comprender la diversidad de situaciones que cada uno de los alumnos presentaban.

En cuanto a los valores que logramos aprender y desarrollar fueron la paciencia, tolerancia, la cooperación, la responsabilidad y respeto.

Tras haber realizado esta investigación conocimos una población vulnerable como es el municipio de Valle de Chalco Solidaridad. Otro aprendizaje obtenido fue el desarrollo de habilidades docentes como lo fueron: el manejo de grupo, la realización de cartas descriptivas, el liderazgo, la comunicación asertiva. Además de que la interacción con los jóvenes nos hizo empatizar con la situación individual de cada uno. Pudimos observar que la adolescencia si bien tiene ciertas características generalizables a todos, en la vida real difiere de la teoría ya que el contexto influye mucho. Con los alumnos asistentes al taller nos percatamos que el desenvolverse en un medio de violencia parece aumentar características negativas de la adolescencia como la impulsividad o la búsqueda de una pertenencia social, que en este caso estaba ligada a comportamientos antisociales y funge como un factor de riesgo muy alto para los adolescentes.

Acerca de las limitaciones que tuvimos algunas de estas fueron: los pocos asistentes al taller, aunque estuvieron alumnos seleccionados el número inicial con el que se pensaba trabajar era de 26 jóvenes de los cuales a la primera sesión informativa llegaron 15 y al taller 13. Consideramos que sería viable realizar otro taller en los tres grados y así se lograría tener un mayor impacto. Además de que la población fuera mixta, es decir grupos aleatorios ya que el bullying involucra a toda la población escolar.

Otra limitante que observamos fue en uno de los instrumentos, ya que la redacción de una pregunta fue confusa y comprometió un poco los resultados de ese

punto a evaluar, por lo que es necesario especificar con palabras más concretas, el objetivo de la pregunta.

Con relación a las competencias emocionales, encontramos que su desarrollo involucra un periodo más extenso de tiempo, por lo que proponemos se aumenten las sesiones del taller.

Consideramos que al terminar el taller es necesario realizar un seguimiento personalizado con los asistentes para abordar otros problemas que van más allá del aula y que muchas veces repercuten en la convivencia dentro del centro escolar.

En cuanto al material con el que se trabajó logramos observar que los alumnos preferían realizar actividades donde estuvieran en movimiento, que actividades manuales. Sugerimos aumentar las actividades que involucren habilidades motoras o temas que les sean significativos de acuerdo a su contexto, por ejemplo: las redes sociales.

Se sugiere para futuras investigaciones relacionadas con el acoso escolar y la educación emocional la implementación de este tipo de proyectos dirigidos a docentes, sobre todo del sector secundaria, ya que después de realizar nuestra investigación pudimos captar comentarios que los alumnos hacían acerca de los maestros en los que estos también tienen una falta de conocimientos sobre el tema del bullying y de la educación emocional, haciendo énfasis en la última. Específicamente en la escuela, pudimos notar una gran división que existe entre los padres, los alumnos y los docentes. Si esta división disminuyera los alumnos etiquetados como “problema” podrían recibir la intervención adecuada uniéndose profesores y padres de familia.

El que los docentes lograran desarrollar competencias emocionales podría facultarlos para mejorar la relación entre profesores y alumnos, propiciando un buen clima escolar. Además de que los docentes funcionarían como un modelo emocional para los alumnos, convirtiéndose indirectamente en un factor de protección para ellos, influyendo en el desarrollo integral de los estudiantes, ya que a parte de los padres de familia, son los que llegan a convivir más con los alumnos.

Este es un tema en el que se debe de ampliar y generalizar la información tanto en padres como en autoridades escolares y alumnos. Para que la población sea consciente de que responder violentamente ante una situación no es una solución viable y mostrarles que existen otras alternativas positivas. Ya que muchas veces la familia fomenta la violencia en sus miembros como una forma de defenderse ante una situación de acoso, contestando con agresiones y golpes, en lugar de fortalecer las competencias emocionales de sus hijos y la confianza para hablar del problema ante alguna autoridad.

Otra sugerencia que se hace es realizar una investigación más detallada en las diferencias por género en cuanto a las competencias emocionales que poseen adolescentes. Para conocer la diferencia existente entre hombres y mujeres sobre ¿cómo se desarrollan estas? También se podría estudiar la diferencia entre hombres y mujeres en la forma de responder ante el acoso escolar, pues dentro del grupo encontramos que: ambas mujeres dan la alternativa de hablar entre los involucrados, mientras que los hombres buscan la intervención de un tercero.

Tras haber realizado nuestra investigación pudimos encontrar que el abordar temas como el bullying y las competencias emocionales requiere cierto grado de participación no sólo de los alumnos, sino también de los padres y personal docente, sobre todo para que exista un mayor impacto en la comunidad escolar. Aunado a esto se debe de contar con sólidos conocimientos sobre estas temáticas para su correcto abordaje, sobre todo contenidos como las emociones, ya que siempre existe el riesgo de tocar temas que pueden llegar a ser sensibles para los alumnos. Tras contrastar estas observaciones con el nuevo modelo curricular de la SEP respecto al desarrollo socio-emocional, consideramos que para que exista un abordaje positivo en estas áreas, la formación de los docentes deberá ser acorde con el nuevo modelo, tener un gran sustento teórico y sobre todo práctico, con el fin de que cuenten con las herramientas suficientes para lograr un correcto desarrollo de ella. Consideramos que la propuesta curricular coloca a los docentes en una posición de desventaja, pidiéndoles sean “todólogos”, cuando muchas veces su formación inicial no está

encaminada hacia estas temáticas. Por lo tanto, debe haber una alta motivación personal de estos agentes para que este modelo funcione.

Otro punto, es que la forma en que se propone abordar estas temáticas, parece no tomar en cuenta la gran cantidad de alumnos por escuela y el poco personal para estas. Creemos que la responsabilidad del desarrollo socio-emocional de los alumnos no puede recaer en una sola persona como lo es el “tutor”, que durante una hora a la semana estará con ellos, con poca o nula capacitación sobre los temas y que se ve coartada por las condiciones que la comunidad escolar le ofrece. Es decir, hacemos énfasis en que el adquirir estas habilidades, no es una tarea fácil y que su progreso implicará la capacitación docente, familiar y personal de cada uno de los miembros de la comunidad escolar, además de comenzar a integrar grupos multidisciplinarios de profesionales a los centros educativos que sean quienes se encarguen de estas áreas.

Consideramos que es de suma importancia implementar actividades, talleres, pláticas etc... con estos temas como: el bullying, la convivencia, las emociones, valores, ética etc... de una forma llamativa para el alumnado, con la finalidad de generar mayor interés, participación y por lo tanto se propiciará el desarrollo integral del alumno.

El trabajo en conjunto de quienes forman la comunidad escolar servirá como un factor de protección ante el acoso escolar, además de que la enseñanza de las competencias emocionales y su desarrollo mejorarán el convivencia dentro del centro educativo con grandes beneficios, como: mayor motivación, rendimiento escolar y disminución de la deserción escolar. El fomento de las competencias emocionales a la larga dará como resultado la creación de jóvenes educados en sus emociones las cuales generalizarían en diferentes contextos, haciendo ciudadanos emocionalmente responsables con ellos y su entorno, para así ir creando generaciones alfabetizadas emocionalmente.

Referencias

- Arcos-Trejo, J. (2012). *Acoso escolar en secundaria: Estudio Descriptivo*. Tesis para obtener el título de licenciada en Psicología. México, D.F. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Armendáriz, J. Castillo, N. Reyna, A, Espino, S. y Rojas, E. (2012). *Antibullying para jóvenes, el antídoto*. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/bambino9/bullying-inteligencia-emocionalresoluciond-e-conflcitos> el 25 de noviembre de 2015
- Avilés, J. M (2002). *La intimidación y el maltrato en los centros escolares*. Recuperado de : <http://tecno12-14.info/pdf/bullying2.pdf> 14 de noviembre del 2015.
- Banco Mundial. (2012). *La violencia Juvenil en México*. Reporte de la situación, el marco legal y los programas gubernamentales. 31-08-2016, de El Banco Mundial Sitio web: <http://siteresources.worldbank.org/EXTSOCIALDEVELOPMENT/Resources/244362-1164107274725/3182370-1164110717447/MX-Country-Assessment.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis
- Bisquerra R. (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Descleé de Brower
- Bisquerra, R. (2015). *Concepto de Educación emocional*. Grupo de investigación en psicopedagogía. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html>
- Bisquerra, R y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61-82.
- Castillo, L. (2011). *El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf> el 21 de 09 del 2015

- Carrillo, B. (2009). *Bullying*. 12 de Agosto del 2016, de Innovación y Experiencias Educativas Sitio web: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/BEATRIZ_CARILLO_1.pdf
- Cocolletzi, N. (2014). *Taller de inteligencia emocional para adolescentes*. Tesis para obtener el título de licenciada en Psicología. México, DF. Facultad de Psicología.
- Cohen, J. (2003). *Inteligencia emocional en el aula*. Ciudad de México. editorial Pax México
- Comisión Estatal de los Derechos Humanos San Luis Potosí. (2014). *Informe especial sobre la situación del respeto de los derechos humanos en las escuelas secundarias públicas del estado de San Luis Potosí, en relación con la violencia estudiantil o acoso escolar*. Recuperado de: <http://www.cedhslp.org.mx/informes/INFORME%20ESPECIAL%20VIOLENCIA%20ESTUDIANTIL.pdf> el 30 de septiembre de 2015
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de: <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf> el 01 de Agosto del 2016
- Defensor del pueblo. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999- 2006*. Madrid
- Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo. (2016). *Gobierno del Estado de México*. Recuperado de: <http://www.desysa.net/webescuela/15dst0011q/index.html>
- Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana Violencia escolar. (2012). *Acoso escolar: Violencia escolar*. Recuperado de: http://www.prevenciondelaviolencia.org/system/files/recursos/19_guia_del_taller_de_prevencion.pdf el 28 de septiembre de 2015
- Domínguez, L. (2008). *La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad*. Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología, 4, 69-76.
- Domínguez F, y Manzo M. (2011). *Las manifestaciones del bullying en adolescentes*. Revista de Psicología. (Nueva época), 8(17), 19-33.
- Fragoso-Luzuriaga, R (2015), *Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?*, en Revista

Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, unam-iisue/Universia, vol. vi, núm. 16, pp. 110-125, <https://ries.universia.net/article/view/1085/inteligencia-emocional-competenciasemocionales-educacion-superior-un-concepto> el 13 de agosto del 2016

- Federación de Enseñanza de Andalucía. (2011). *Temas para la educación*. Revista digital para profesionales de la enseñanza, 12, 4-6. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7866.pdf>
 - Fernández, B. (s.f.). *Educación Emocional en las aulas: el Programa INTEMO*. Recuperado de: <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113759&id=113759> el 31 de Julio de 2016
 - Fernández, M. (2013). *Estudio de los roles en el Acoso Escolar: Adopción de perspectivas e integración en el aula* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España
- Fernández, P y Extremera, M. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Recuperado el 8 de Agosto del 2016, de Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado de: http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- Fernández, P, y Ruiz, A. (2008). *La inteligencia emocional en la educación. Educación y Psicología*. Recuperado de: <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?256> el 12 de Julio de 2016
 - Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2010). *Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar*. European Journal of Education and Psychology, 243-256.
 - García, G (2012). *Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes: Asociación con bullying tradicional*. Bol. Med. Hosp. Infant. Mex. vol. 69, n.6, pp. 463-474.
 - García, M. (2015). *México ocupa el primer lugar a nivel internacional en bullying*. Excélsior. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/09/10/1045113> el 10 de septiembre de 2015

- Guzmán O. (2004). *Inteligencia emocional entre dos grupos: Empleados y desempleados*. Tesis para obtener el título de licenciada en Psicología. México, DF. Facultad de Psicología.
- Hazelden Foundation (2007). Olweus. Bullying Prevention Program. Recuperado de: http://www.observatorioperu.com/2012/enero/Olweus_Bullying_Prevention_Program_Span.pdf el 4 de Abril del 2017
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Encuesta nacional de Juventud 2010*. Recuperado de: http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Encuesta_Nacional_de_Juventud_2010_-_Resultados_Generales_18nov11.pdf el 31 de agosto del 2016
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2008). *Encuesta nacional de violencia en las relaciones de noviazgo 2007*. Recuperado de: http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVINOV_2007_-_Resultados_Generales_2008.pdf el 31 de agosto del 2016
- Macías, M (2002). Las múltiples inteligencias. Recuperado : <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf> el 4 de Abril del 2017
- Magallón, A., Megías M., y Bresò, E. (2011). *Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes. Una revisión desde la aproximación educativa* . Recuperado de : <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi16/psievol/5.pdf> el 24 de noviembre de 2015
- Mapa Curricular del Plan de Estudios de Educación Secundaria. (2016). (documento inédito) Recuperado de: http://www2.sep.pdf.gob.mx/info_dgest/mod_curricular/actividades_tec/archivos/MapaCurricularPlanEstudiosEducacionSecun.pdf
- Mediación y Violencia .(s.f.). *Educación emocional: El éxito para disminuir el conflicto, el bullying y la violencia en las aulas*. Recuperado de : <http://mediacionyviolencia.com.ar/educacion-emocional-el-exito-para-disminuir-el-conflicto-el-bullying-y-la-violencia-en-las-aulas/> el 31 de Julio de 2016
- Milenio. (2015). *México es el primer lugar de bullying a escala internacional*. Recuperado de: http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html el 01 de Agosto del 2016

- Monjas, I. (2016). *Universidad Católica de Valencia*. Recuperado el 30 de Junio de 2016, de <http://online.ucv.es/resolucion/programa-de-asertividad-y-habilidades-sociales-pahs-por-ines-monjas-casares/>
- Monjas, M y Avilés, J. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Junta de Castilla y León y REA (Asociación castellano-leonesa para la defensa de la infancia y la juventud).
- Muñoz, V. F. (2000). *Adolescencia y agresividad*. Tesis de doctorado, Universidad Complutense, Madrid.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67411/1/a77102_spa.pdf el 25 de julio de 2016
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Panamericana de la Salud. Washington, D.C. pp. 3
- Ortuño, J. (2014). *Adolescencia. Evaluación del ajuste emocional y comportamental en el contexto escolar (Tesis doctoral)*. Universidad de la Rioja. España
- Papalia, D. (2010). *Psicología del Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill Interamericana
- Papalia, D. (2005). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la Adolescencia*. McGraw-Hill. 9na edición México.
- Pineda y Aliño. (2002). *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia*. La Habana, Cuba.
- Programa Nacional de Escuela Segura. (2007). Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/start.php?act=programa> el 23 de Noviembre de 2015.
- Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica. (2013). *Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica*. Recuperado de <http://portal2.edomex.gob.mx/bullying/index.htm?ssSourceNodeId=20976&ssSourceSiteId=bullying> el 23 de Noviembre de 2015

- Programa Zero Bullying. (2017). *Programa Zero. Por la Convivencia Escolar y contra el Bullying*. Recuperado de <http://www.zerobullying.cl/> el 05 de Abril del 2017
- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Prentice Hall, Madrid, España. 9na edición.
- Ramiro A. (2014). *Bullying, educación emocional y psicología positiva. Promoción del bienestar para la prevención de la violencia*. España. Asociación SEER (Salud y Educación de la Emoción y la Razón). Recuperado de: http://www.associacioseer.org/pdf/2014_Bullying_Promoci%C3%B3n_del_bienestar.pdf el 23 de Junio de 2016
- Salom, E; Moreno, J; Blázquez, M. (2012.). *Desarrollo de la conducta prosocial a través de la educación emocional en adolescentes*. Editorial CCS. Madrid: España
- Sánchez, A. (2009). *Acoso escolar y la convivencia en las aulas: Manual de prevención*. España. Editorial Formación Alcalá.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. McGraw-Hill: España 10ª edición
- Santrock, J. (2003). *Psicología del desarrollo en la infancia*. McGraw-Hill: España 7ª edición
- Santrock, J. (2004). *Adolescencia: Psicología del desarrollo*. McGraw-Hill: España 9ª edición
- Secretaria de Educación Pública. (2014). *Acoso escolar: La violencia escolar*. Recuperado el 01 de Agosto del 2016, de Secretaria de Educación pública de: http://acosoescolar.sep.gob.mx/es/acosoescolar/La_violencia_escolar
- Secretaria de Educación Pública. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria*. Recuperado el 10 de abril del 2017 de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Secretaría de educación. Gobierno del estado de México. (2013). *Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica*. Recuperado de : http://portal2.edomex.gob.mx/dregional_textcoco/docentes/planes_programas

[/groups/public/documents/edomex_archivo/dregional_texc_preval.pdf](#) el 23 de noviembre de 2015

- Souza, L. (2011). *Estudio de las emociones: una perspectiva transversal, en Contribuciones a las Ciencias Sociales*, recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/16/lb.html> el 01 de agosto del 2016.
- Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana. (2012). *Violencia Escolar: Apoyo Comunitario como Propuesta de Prevención*. Recuperado de: <http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repositorio/1214188//archivo> el 28 de septiembre del 2015.
- UNICEF. (2015). *Violencia y maltrato*. Recuperado de UNICEF Sitio web: <http://www.unicef.org/mexico/spanish/17045.htm> el 28 de Julio del 2016,
- UNICEF. (2011). *Somos comunidad educativa: hagamos equipo. Una propuesta de intervención integral educativa contra el acoso escolar (bullying)*. Recuperado de: https://www.unicef.org/mexico/spanish/Proyecto_Somos_comunidad_educativa.pdf el 4 de Abril del 2017
- Vivas, M. (2003). *La educación emocional: conceptos fundamentales*. *Sapiens*. Revista Universitaria de Investigación, vol. 4, núm. pp. 3-9- Caracas, Venezuela
- Velázquez, D. (2016). *El acoso escolar en secundaria*. Tesina para obtener el título de licenciado en psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Los Reyes Iztacala, Edo. de México.
- Violencia. (2001). (documento inédito) Recuperado de: <http://www.oni.escuelas.edu.ar/2001/bs-as/violencia/paginas/mgeneral.htm> el 23 de agosto del 2016.
- Vivas, M, Gallegos, D y González, B. (2007). *Educar las emociones*. Venezuela: Producciones editoriales C.A
- Zorrilla, M. (2004). *La educación secundaria en México: Al filo de su reforma*. Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf> el 15 de Agosto del 2016

Anexos

Anexo 1 Fotos del escenario de trabajo y participantes del taller "Emociónate"

*Foto 1, 2 y 3. Inmobiliario y
escenario de trabajo*



*Foto 1. Inmobiliario y
escenarios de trabajo*



*Foto 2. Salón donde se llevó a
cabo todo el taller.*



Foto 3. Biblioteca escolar donde se realizó la evaluación diferida

Fotos 4,5 y 6 Participantes del taller “Emociónate”

Foto 4. Participantes del taller “Emociónate” dando sus comentarios



Foto 5. Alumnos participantes del taller “Emociónate” mirando un video



Foto 5. Participantes del taller “Emociónate” realizando sus gafetes

Foto 6, 7, 8, 9. Productos de los alumnos



Foto 6. Asistentes al taller realizando los carteles

Foto 9. Producto realizado por una de las participantes



Foto 9 y 10. Cierre del taller



Foto 9. Cierre del taller por parte del director y coordinador académico de la escuela



Foto 10. Alumnos mostrando sus constancias de asistencia

Anexo 2 Carta descriptiva del taller “emociónate”, por sesión.

A continuación se presenta la carta descriptiva por sesión del taller. Comenzando con los datos generales de este, continuando por el temario y finalizando con las actividades descritas por cada sesión.

Nombre de las facilitadoras: Chavira Sánchez Alba Senneth
García Cohetzaltitla María Lizeth

Título del Taller: “Emociónate”

Nivel educativo: Básico (secundaria)

Población a quien se dirige: Grupo mixto de alumnos de secundaria (13 hombres y 13 mujeres)

Edad: 12 a 15 años

Duración: 9 sesiones (1 hora 45 min)

Horario: Lunes y Miércoles de 14:00 hrs a 15:45 hrs

Objetivo general: Que los alumnos de secundaria adquieran los conocimientos necesarios que los ayuden a identificar el acoso escolar, prevenirlo y enfrentarlo mediante la adquisición y desarrollo de competencias emocionales.

Conocimientos previos necesarios: Se espera que los alumnos conozcan a groso modo algunos conceptos básicos de relativos al acoso escolar como: ¿Qué es?, implicados en el acoso escolar, tipos de acoso escolar, características del acoso escolar.

Nombre de la escuela: Escuela Secundaria Técnica No. 11 “José Antonio de Alzate” C.C.T. 15DST0011Q

Dirección: Km. 24.5 de la autopista México-Puebla, Col. Darío Martínez Palacios, 1ª. Sección, Municipio Valle de Chalco Solidaridad, Estado de México.

Temario General del Curso-Taller “Emociónate”

TEMAS		SESIONES
XXI.	Introducción a la educación emocional	Sesión 1
XXII.	Conceptos básicos de la educación emocional	Sesión 2
XXIII.	Introducción al acoso escolar	Sesión 2
XXIV.	Empatía	Sesión 3
XXV.	Comportamiento pro social y cooperación	Sesión 3
XXVI.	Las características principales del acoso escolar	Sesión 4
XXVII.	Las habilidades sociales básicas para una buena convivencia escolar	Sesión 4
XXVIII.	Los tipos de acoso escolar (verbal, psicológico, físico y ciberbullying).	Sesión 5
XXIX.	Asertividad	Sesión 5
XXX.	La importancia de la regulación emocional	Sesión 5
XXXI.	Roles que juegan los alumnos cuando ocurre el acoso escolar	Sesión 6
XXXII.	Autoestima	Sesión 6
XXXIII.	Autoconocimiento	Sesión 6
XXXIV.	Las consecuencias del bullying o acoso escolar.	Sesión 7
XXXV.	Buscar ayuda y recursos.	Sesión 7
XXXVI.	Regulación emocional	Sesión 7
XXXVII.	Cómo enfrentar al acoso escolar	Sesión 8
XXXVIII.	¿Que es la negociación?	Sesión 8
XXXIX.	Prevención y solución de conflictos	Sesión 8
XL.	Presentación del proyecto	Sesión 9

Sesión 1

Tema: Introducción a la educación emocional

La meta: Que los alumnos conozcan los conceptos básicos de la educación emocional.

Propósitos:

- **Dar a conocer el contenido del taller “ Emociónate”**
- **Generar una reflexión sobre la importancia de las emociones en su convivencia diaria para la prevención del acoso escolar**

TEMA	PROPÓSITO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/ COORDINADOR TÉCNICAS DE IMPARTICIÓN.	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS
<p>Presentación del taller “Emociónate”</p>	<p>Que los estudiantes tengan un primer acercamiento con el equipo de trabajo, las orientadoras y con la temática del curso.</p> <p>Conocer las expectativas de los alumnos sobre el curso y las reglas de éste.</p>	<p>Se dará apertura al taller dando los puntos generales de este, se hará una breve presentación de las orientadoras.</p> <p>Por medio de lluvia de ideas se les pedirá a los alumnos que opinen cuáles son sus expectativas del curso y se anotaran en el pizarrón</p> <p>A continuación se pedirá que realicen un cartel en donde el tema principal será “como me gusta que me traten”. En este, se anotaran las reglas de convivencia consensuadas por todos los integrantes del taller.</p>	<p>Al finalizar la presentación hablarán sobre las expectativas del taller por medio de una lluvia de ideas de los estudiantes</p> <p>Posteriormente cada alumno deberá pasar a escribir en la cartulina la forma en que quiere ser tratado.</p>	<p>Pizarrón blanco, plumines de colores, cartulina blanca, cinta adhesiva</p>

TEMA	PROPÓSITO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/ COORDINADOR TÉCNICAS DE IMPARTICIÓN.	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS
Aplicación de la evaluación previa	Se aplicará a los alumnos la evaluación pre para saber que conocimientos que tienen los alumnos de la temática del taller	Se les repartirá la evaluación previa a cada uno de los alumnos, especificando el correcto llenado.	Los alumnos deberán contestar la evaluación pre de forma individual.	Evaluación pre
	Que los estudiantes se conozcan entre si y se puedan desenvolver en un clima de confianza.	Se les repartirán tarjetas, para que realicen sus gafetes y escriban su nombre o como les guste que les digan. Se realizará una dinámica de integración, se les pedirá a los alumnos que dialoguen 5 minutos con el compañero de al lado y posteriormente lo tendrán que presentar ante el grupo.	Realizarán un gafete donde escriban como les gusta que les digan, de forma creativa.	Stickers, colores, plumines de colores, crayolas, pegamentos luminosos, tarjetas blancas, seguros.
Concepto de emoción y tipos de emociones	Que los alumnos conozcan que es una emoción y los tipos de emociones	Se pedirá a los alumnos, por medio de la pregunta introductoria ¿qué entienden por emoción y cuáles conocen? Se proyectará un video para enseñarles que es una emoción y sus tipos. (alegría, enojo, tristeza, ira)	Los alumnos deberán comentar la pregunta indicada. Después de la proyección del video, compartirán algunas opiniones.	Laptop, proyector, bocinas
	Por medio de una bitácora se llevará a cabo un seguimiento del aprendizaje diario de los alumnos.	Para finalizar se repartirá material para que realicen una bitácora, con los siguientes puntos: Hoja 1: Portada (nombre, grado, grupo).	De forma creativa, deberán realizar la bitácora. Sobre sus hojas deberán anotar los puntos ya mencionados.	Stickers, colores, plumines de colores, crayolas, pegamentos luminosos, tarjetas

TEMA	PROPÓSITO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/ COORDINADOR TÉCNICAS DE IMPARTICIÓN.	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS
		<p>Hoja 2: Qué espero del taller</p> <p>Hoja 3: Qué conozco sobre el acoso escolar</p> <p>Hoja 4: Representación de competencias en un dibujo.</p> <p>Hoja 5: Aplicación de las habilidades sociales en la escuela.</p> <p>Hoja 6: Historieta de las habilidades sociales</p> <p>Hoja 7: Ejercicios de reflexión asertiva.</p> <p>Hoja 8: Reflexión sobre actividad en clase y actividad de autoconocimiento.</p> <p>Deberá ser portada todos los días del taller.</p>		blancas, seguros.

Sesión 2

Temas: Conceptos básicos de la educación emocional e introducción al acoso escolar.

La meta: Concientizar a los alumnos de la relación entre educación emocional y la prevención del acoso escolar

Propósito:

- **Que los alumnos reflexionen sobre la importancia de adquirir competencias emocionales para una buena convivencia escolar.**

TEMA	PROPÓSITO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/ COORDINADOR TÉCNICAS DE IMPARTICIÓN.	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS
¿Qué es la educación emocional?, objetivos e importancia y concepto de competencia emocional.	Dar a conocer a los alumnos los principales conceptos de la educación emocional.	Se llevará a cabo una breve exposición para dar a conocer a los alumnos el concepto	Posteriormente, deberán escuchar activamente a las orientadoras en la exposición. Para que al finalizar expresen sus dudas.	Laptop, proyector
Acoso escolar	Brindar a los alumnos información de los principales conceptos del acoso escolar	Se proyectarán los videos: “Levántate contra el bullying homofóbico” y “El caso de Amanda Todd” como introducción al tema del acoso escolar. Al finalizar, se realizará un debate sobre este. Evaluación (dibujo del acoso escolar).	Los alumnos deberán observar el video. Posteriormente anotarán sus comentarios en el pizarrón.	Laptop, Bocinas, Proyecto, Pizarrón blanco, Plumones de agua.

TEMA	PROPÓSITO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/ COORDINADOR TÉCNICAS DE IMPARTICIÓN.	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS
	<p>Por medio de la técnica de integración grupal. “Telaraña de gustos” se busca generar una integración grupal a través del conocimiento de sus gustos personales.</p>	<p>Se pedirá a los alumnos que escriban en un papel blanco y de forma anónima, sus gustos y pasatiempos preferidos. Estos serán introducidos en una caja.</p> <p>Se elegirá a un alumno al azar que deberá presentarse y leer ante todos alguno de los papeles extraídos de la caja. Posteriormente, se explicará que los alumnos que concuerden con los gustos leídos por su compañero podrán tomar un pedazo de listón y llevarlo hacia ellos. Después el o la estudiante deberá tomar un papel nuevo. Esto se llevará a cabo sucesivamente hasta que todos los alumnos hayan pasado.</p>	<p>Los alumnos deberán leer un papel ante el grupo. Posteriormente, tomar el listón de los compañeros con quien se identifiquen. Realizarán esto hasta terminar con todos los alumnos del salón.</p>	<p>40 Listones de colores.</p>

Sesión 3

Temas: Empatía y comportamiento pro social y cooperación.

La meta: Que los alumnos aprendan a ponerse en el lugar del otro en alguna situación cotidiana y consiguientemente logren pensar en los demás y cooperen como modo de una buena convivencia escolar.

Propósitos:

- **Que los alumnos experimenten mayor interés en sus compañeros y logren entender sus sentimientos. Para mejorar sus relaciones escolares.**
- **Que los alumnos reflexionen acerca de su comportamiento en la vida cotidiana y como este afecta a su entorno.**

TEMA	PROPÓSITO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/ COORDINADOR TÉCNICAS DE IMPARTICIÓN.	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS
¿Qué sabes acerca de...?	Introducir al tema	Recordar lo que se vio durante la sesión pasada se pedirán comentarios a los alumnos sobre el tema.	Comentarán cuáles fueron sus impresiones después de la actividad, y, que es lo que hasta ahora saben sobre la empatía.	Pizarrón blanco, plumines
Concepto de empatía y comportamiento pro social	Que los alumnos conozcan y reflexionen sobre, que es la empatía.	Se dará una explicación acerca de lo que involucran estas dos competencias.	Los alumnos deberán escuchar activamente la exposición dada.	Laptop, bocinas, proyector
	Sensibilizar a los alumnos acerca de lo que es ponerse en el lugar del otro	Se repartirá a los alumnos una tarjeta en blanco. A continuación deberán escribir una situación problema en su vida, de forma anónima. Para que al terminar todas las tarjetas sean agrupadas y leídas ante el grupo aleatoriamente.	Cada alumno deberá pasar por una tarjeta y leerla. Después el grupo deberá proponer posibles soluciones positivas ante el problema planteado. Al finalizar reflexionarán sobre la relevancia de la empatía en su vida cotidiana.	Hojas de papel blancas

TEMA	PROPÓSITO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/ COORDINADOR TÉCNICAS DE IMPARTICIÓN.	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS
	<p>Representar visualmente mediante el video el comportamiento prosocial junto con la empatía para hacer explícito el uso de esta.</p>	<p>Proyectar el video:</p> <p>Y posteriormente se pedirán ejemplos de la vida cotidiana. Se dará una explicación acerca de lo que implica el comportamiento prosocial.</p> <p>En equipos de 6 o 7 personas deberán realizar un cartel donde difundan que es la empatía y el comportamiento pro social. Para, después, ir a pegarlo en la escuela.</p>	<p>Deberán estar atentos al video, para hacer comentarios posteriores y argumentar o ejemplificar el uso del comportamiento pro social y la empatía en su vida diaria.</p>	<p>Hojas blancas Bitácora</p>

Sesión 4

Temas: Las características principales del acoso escolar y las habilidades sociales básicas para una buena convivencia escolar

La meta: Lograr que los alumnos desarrollen sus habilidades sociales con el fin de optimar el clima escolar

Propósito:

- **Que los alumnos comprendan las características del acoso escolar para que puedan detectarlo a tiempo y prevenirlo. Además, mediante la adquisición de habilidades sociales logren tener relaciones interpersonales más satisfactorias, y, mejore su convivencia en el aula.**

TEMA	PROPÓSITO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/ COORDINADOR TÉCNICAS DE IMPARTICIÓN.	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS
Características del Acoso escolar	Que el alumno conozca los elementos esenciales del acoso escolar	Se dará una explicación acerca de las características del acoso escolar por medio de una presentación de power point.	Los alumnos deberán prestar atención para realizar comentarios acerca de las características del acoso escolar. Y posteriormente la explicación de las habilidades sociales.	Laptop PPT Proyector
Habilidades sociales	Los alumnos adquirirán y/o mejorarán sus relaciones interpersonales, fomentando una convivencia más sana	Se hará una breve introducción sobre las habilidades sociales básicas.		Bocinas, laptop, proyector
	Los alumnos deberán aplicar los conocimientos adquiridos sobre las habilidades sociales	Se pedirá a los alumnos que, retomando las explicaciones anteriores salgan y realicen algún acto que implique el uso de alguna habilidad social. Tendrá que hacer anotaciones sobre su bitácora	Deberán salir del salón y aplicar las habilidades sociales con algún miembro de la escuela. Como forma de control deberán traer firmado o una anotación sobre sus bitácoras.	Bitácoras

TEMA	PROPÓSITO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/ COORDINADOR TÉCNICAS DE IMPARTICIÓN.	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS
		como medida de control		
	A través de una técnica se pretende que los alumnos aprendan a dar y recibir cumplidos.	Se repartirá un sticker a cada alumno. El cual deberá ser dado a algún compañero, expresándole algo positivo, una cualidad o elogio. Esto se repetirá de forma sucesiva hasta que todo el grupo haya participado.	Tendrá que elegir a algún compañero y, pegarle el sticker, mientras expresa su afirmación positiva o elogio.	Stickers
	Mediante la elaboración de un cartel los alumnos representarán de forma gráfica los conocimientos adquiridos de la sesión.	Se proporcionará material para que, en equipos, realicen un cartel con la temática la importancia de las habilidades sociales. Posteriormente lo pegarán en la escuela como forma de informar a sus compañeros sobre el tema.	En equipos deberán realizar un cartel informativo de lo aprendido durante la sesión. Deberá ser creativo	Papel Recortes Periódico Pegamento Plumones Colores Crayolas

Sesión 5

Temas: Los tipos de bullying escolar (verbal, psicológico, físico y ciberbullying). La asertividad y el autocontrol.

Meta: Que los alumnos conozcan los tipos de acoso escolar. Y, logren utilizar la asertividad para enfrentar situaciones de manera positiva. Además de un manejo de la regulación emocional para reconocer sus emociones y manejarlas adecuadamente.

Propósito:

- **Identificar los tipos de acoso escolar, para que los alumnos concienticen sobre sus propias actitudes**

TEMA	PROPÓSITO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/ COORDINADOR TÉCNICAS DE IMPARTICIÓN.	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS
Tipos de bullying	Sensibilizar a los alumnos sobre el alcance del acoso escolar y las diferentes manifestaciones de este.	Como introducción al tema se proyectará el video de “All you need is love” Posteriormente se comentará y se pedirá a los alumnos que identifiquen los roles dentro del acoso escolar.	Poner atención en la proyección del video	Laptop, bocinas, proyector
	Hacer del conocimiento de los alumnos cuales son las diversas formas en que se presenta el acoso escolar.	Se hará una breve presentación de los tipos de bullying y posteriormente se hará un debate tomando en cuenta el video presentado.	Dar su opinión sobre el video proyectado, relacionándolo con el tema presentado.	Laptop, proyector
¿Qué es la asertividad?	Definir que es el comportamiento asertivo y en que consiste.	Presentar brevemente el concepto de asertividad y darles las instrucciones de la dinámica de rol playing, en la que deberán representar una situación donde hayan aplicado la asertividad.	Los alumnos deberán tomar ponerse de acuerdo y actuar ante el grupo la situación consensada a representar.	
La importancia de la	Que los alumnos conozcan diferentes formas de afrontar las	Explicación de la importancia de la regulación	Los alumnos deberán seguir con atención las instrucciones	Bocinas, laptop, proyector

TEMA	PROPÓSITO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/ COORDINADOR TÉCNICAS DE IMPARTICIÓN.	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS
regulación emocional	emociones negativas.	<p>emocional y algunas técnicas de ésta. Identificación de las reacciones fisiológicas. Técnica de respiración profunda Tiempo fuera Técnica de volumen fijo</p> <p>En equipo deberán pensar en una situación donde hayan utilizado el autocontrol o no. Respondiendo</p> <p>¿Qué sucedió?, ¿Cómo reaccioné?, ¿Logré controlarme?</p>	sobre cómo llevar a cabo una respiración profunda, además de las otras técnicas.	

Sesión 6

Temas: Roles que juegan los alumnos cuando ocurre el acoso escolar. Autoestima y autoconocimiento

La meta: Aceptarse a sí mismo y aprender a aceptar a otros, con sus diferencias. Que el alumno sea consciente de sí mismo, y logre tener un mayor autoconocimiento.

Propósitos:

- **Que los alumnos identifiquen la importancia de sí mismos y de cada persona.**
- **Aprender a amarse y aceptarse incondicionalmente.**
- **Reflexionar sobre sus cualidades, habilidades o defectos.**

TEMA	PROPÓSITO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/ COORDINADOR TÉCNICAS DE IMPARTICIÓN.	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS
Roles que juegan los alumnos cuando ocurre el acoso escolar	Hacer del conocimiento de los alumnos los distintos roles existentes dentro del acoso escolar	<p>Como forma de introducción se recordará lo visto en sesiones pasadas.</p> <p>Para dar una explicación sobre los roles del acoso escolar se realizará una actividad de rol playing. En donde se formarán equipos. A cada uno se le asignará un rol (acosado, acosador y testigos). Junto con su rol se repartirán características que deberán leer para después realizar su puesta en escena.</p> <p>Los alumnos deberán actuar y posteriormente explicar qué tipo</p>	En equipo los alumnos tendrán que escenificar el rol asignado. Previamente habrán leído la información respecto a este. Al finalizar su representación explicarán los puntos más importantes.	

TEMA	PROPÓSITO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/ COORDINADOR TÉCNICAS DE IMPARTICIÓN.	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS
		de rol realiza y en que consiste.		
Autoconocimiento	Que logren un adecuado conocimiento de sí mismos. Para evitar que caigan en comportamientos que fomenten el acoso escolar.	<p>Se dará una breve explicación de lo que es el autoconocimiento y la importancia de este dentro del acoso escolar.</p> <p>Posteriormente se realizará la actividad del “Bazar Mágico”.</p> <p>Se pondrán frente a los alumnos dos cajas “Tomar” y “Dejar”.</p> <p>En la caja “Tomar” tendrán frases con características positivas que pueden describirlos. Deberán tomar la más representativa y pegarla en la parte del cuerpo que más les guste. En la caja dejar, deberán anotar una característica personal que desean comenzar a mejorar o modificar, anotarán su nombre en la papeleta.</p> <p>A continuación de forma breve explicarán que</p>	Los alumnos deberán escoger una de las tarjetas que los identifique más. Después dejarán anotado algo que ellos consideren negativo o que deseen cambiar.	2 cajas Tarjetas con Cualidades Cinta adhesiva Tarjetas en blanco

TEMA	PROPÓSITO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/ COORDINADOR TÉCNICAS DE IMPARTICIÓN.	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS
		tomaron y que dejaron.		
Autoestima	Fomentar una visión realista y positiva de sí mismos y de sus compañeros.	Se repartirá un pliego de papel bond a cada alumno. En él, deberán dibujar el contorno de su figura y decorarlo. Posteriormente, se pedirá a los alumnos que de forma sincera anoten sobre el dibujo de su compañero una característica, habilidad etc., positiva que hayan descubierto del durante estas sesiones.	Deberán dibujar el contorno de su cuerpo. E ir con sus compañeros y anotar una frase positiva.	Papel Bond Blanco Plumones Colores Crayolas

Sesión 7

Temas: Las consecuencias del bullying o acoso escolar. Buscar ayuda y recursos. La importancia de la regulación emocional

La meta: Que los alumnos analicen las consecuencias del bullying por medio de la búsqueda de ayuda, y, recursos por sí mismos. Como una medida para prevenir la violencia escolar, aprenderán la importancia de la regulación emocional.

Propósitos:

- **Reflexionar sobre las consecuencias a mediano y largo plazo que acarrea el acoso escolar.**
- **Aprender a buscar ayuda para poder evitar a tiempo conductas de riesgo, respecto al acoso escolar.**
- **Aprender a reconocer sus propias emociones para actuar de forma adecuada ante las diversas situaciones escolares**

TEMA	PROPÓSITO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/ COORDINADOR TÉCNICAS DE IMPARTICIÓN	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS
Las consecuencias del bullying o acoso escolar	Que los estudiantes analicen los problemas de los cuales deriva el bullying.	Se hará una pregunta para la activación de conocimientos previos : cuales son las consecuencias del bullying Se dará una breve presentación del tema por medio de una presentación en power point	Los alumnos opinaran sobre la pregunta propuesta y posteriormente pasaran al pizarrón a escribir las respuestas. En equipos pequeños, compartirán sus opiniones y darán una solución, para trabajarla en la última sesión.	Pizarrón, plumines
La regulación emocional	Que los alumnos refuercen los conocimientos que tienen sobre la regulación emocional para la prevención de algunos	Se llevara a cabo una dinámica, en la cual los alumnos tendrán que representar una emoción ante el grupo.	Los alumnos deberán escuchar activamente la presentación del tema	Laptop, proyector, papelitos con emociones escritas.

TEMA	PROPÓSITO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/ COORDINADOR TÉCNICAS DE IMPARTICIÓN	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS
	problemas, incluyendo el acoso escolar.		Tendrán que representar la emoción que les haya tocado y posteriormente el grupo tendrá que adivinarla.	
La búsqueda de ayuda y recursos	Que los alumnos aprendan a desarrollar la competencia emocional de: Buscar ayuda y recursos ante los problemas de acoso escolar en el aula	Se presentará un breve video para después debatirlo: <u>Búsqueda de ayuda</u> Después se hará una exposición del tema y realización de la dinámica en la cual cada uno de los alumnos escribirá un problema escolar y posteriormente buscará una solución ante éste.	Deberán poner atención al video proyectado y dar sus comentarios. Escribirán un problema y le asignaran posibles soluciones, lo compartirán con sus compañeros en equipo	Laptop, bocinas, proyector

Sesión 8

Temas: Negociación, prevención y solución de conflictos. ¿Cómo enfrentar al acoso escolar?

La meta: Resolver los conflictos cotidianos asumiendo una postura empática, respetuosa y autónoma, comprendiendo la situación y los intereses de sus protagonistas.

Propósitos:

- Manejo y resolución de conflictos.
- Búsqueda creativa de soluciones, respeto, aceptación y valoración de la diversidad.
- Rechazo a todo tipo de violencia, aprecio por el dialogo y las normas de convivencia.

TEMA	PROPÓSITO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/ COORDINADOR TÉCNICAS DE IMPARTICIÓN.	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS
Introducción al tema	Recopilar la información de las sesiones pasadas	Retroalimentación de la clase pasada. Se realizará una exposición sobre ¿Qué hacer ante el acoso escolar?	Por medio de la lluvia de ideas decir lo que causa conflictos en la escuela. Los alumnos deberán opinar sobre el tema apoyándose del cuento que se ha pedido previamente.	Pizarrón Plumones de agua Bitácora
	Por medio de un video se busca sensibilizar a los alumnos acerca de los conflictos sociales	Se proyectará el video: <u>El conflicto y negociación</u> Después se pedirá las opiniones de los alumnos.	Los alumnos verán el video y deberán realizar una crítica reflexiva acerca de este y sus puntos de vista sobre el conflicto.	Equipo audiovisual
Prevención y solución de conflictos	Adquirir los conocimientos sobre cómo solucionar un conflicto	Se dará una explicación sintética sobre formas de solucionar un conflicto de forma pacífica.	Los alumnos comentarán sobre otras alternativas que ellos hayan aplicado en su vida cotidiana.	Cañón Bocinas Laptop

TEMA	PROPÓSITO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/ COORDINADOR TÉCNICAS DE IMPARTICIÓN.	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS
Negociación	Comprender el conflicto como factor positivo e inherente a convivencia	as facilitadoras expondrán el tema de negociación. Se dividirá el grupo en 4 equipos, cada equipo deberá actuar uno de los cuatro tipos de negociación y la forma asertiva de solucionar un conflicto.	Los alumnos deberán representar las 4 actitudes ante el grupo.	Cañón Bocinas Laptop
Proyecto escolar	Aplicar los conocimientos aprendidos durante el taller en un proyecto final.	Se explicara la forma de elaboración del proyecto el cual puede ser: obra de teatro, cartel, campaña, tríptico, etc. Se dará tiempo a los equipos para organizarse.	En equipos deberán seleccionar un papel que contendrá el tema del cual realizarán su proyecto final.	Papel bonda, cartulinas, plumones

Sesión 9

Temas: Presentación de proyectos y cierre del taller.

La meta: Valorar los resultados de los conocimientos adquiridos por los alumnos de las temáticas del taller

Propósitos:

- **Reflexionar acerca de su experiencia durante el taller**
- **Analizar las aplicaciones del taller a su vida cotidiana**

TEMA	PROPÓSITO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/ COORDINADOR TÉCNICAS DE IMPARTICIÓN.	ACTIVIDAD DEL ALUMNO	MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS
Presentación de proyectos	Que los alumnos demuestren los conocimientos aprendidos durante el taller a través del proyecto final	Se regularán las participaciones de los alumnos sobre sus proyectos.	Expondrán los proyectos ante sus compañeros.	Proyectos finales
	Por medio de la entrega de medallas de chocolate se pretende simbolizar que ha terminado su formación en el taller	Se pedirá una reflexión de una cuartilla acerca de su experiencia en el taller. Posteriormente se repartirán las medallas de chocolate a cada uno de los alumnos.	Reflexionarán sobre lo que más les agradó del taller.	Medallas
Aplicación de la evaluación posterior	Medir los conocimientos adquiridos durante el taller	Se les repartirá la evaluación posterior a cada uno de los alumnos, especificando el correcto llenado.	De forma individual resolverán la evaluación post	Evaluación previa
Convivio	Se realizará el cierre del taller mediante un convivio.	Para finalizar el taller se agradecerá su participación.		

Anexo 3 Instrumentos de Evaluación del taller “Emociónate”

(Evaluación previa-posterior)

Se presentan los cuestionarios que se utilizaron para la evaluación previa y posterior del taller. Los cuestionarios se dividen en dos temáticas. La primera temática abarca el video de “El sándwich de Mariana” y su correspondiente cuestionario que abarca el tema de acoso escolar. La segunda evaluación se llevó a cabo con la presentación de un caso relativo a la educación emocional y su cuestionario correspondiente.

Video: “El sándwich de Mariana”

Después de observar el video responde las siguientes preguntas:

1. ¿Consideras que el caso presentado en el video, es bullying? Especifica porque (concepto de bullying)
2. ¿Qué tipos de bullying conoces y cuáles se pueden observar en el video? (tipos de bullying)
3. ¿Quiénes intervienen en este problema? (roles dentro del bullying)
4. Menciona ¿cómo se comporta cada uno de los personajes, y, que características tienen? (perfil de cada uno de los que intervienen)
5. ¿Cuáles son las consecuencias del acoso escolar? (consecuencias del bullying)
6. ¿Qué opinas de la respuesta que da Mariana? ¿Tú lo harías? (empatía, solución de conflictos)

ANEXO 3 cont.**El caso de “Emiliano”**

Emiliano es un chico tímido que acaba de ingresar a la secundaria, siempre ha llevado buenas calificaciones y le gusta asistir a la escuela. A veces, cuando sus profesores le piden que participe le cuesta trabajo hablar y suele tartamudear. En el recreo solo se junta con dos amigos que también son muy tímidos. En ocasiones, cuando tiene que hacer trabajos en equipos con otros compañeros suele ponerse muy nervioso, le sudan las manos y no sabe que decir.

Últimamente se siente menos motivado para asistir al colegio, porque en el salón se burlan constantemente de él, por su estatura baja, su forma de hablar, y, por ser aplicado en las tareas escolares. Cada que llega al salón de clases, Rogelio le grita enfrente de todos apodosos y en ocasiones hasta le ha dado golpes en la cabeza, algunos compañeros le siguen el juego, y otros solo se alejan para no involucrarse. Rogelio disfruta burlándose de él, y, cuando se enoja suele desquitarse con los demás y no mide sus consecuencias, por lo que muchos le temen. Rogelio a pesar de ser agresivo, constantemente hace reír a todo el salón haciendo bromas a sus amigos o contando chistes. Rogelio no va muy bien en la escuela y lleva varias materias reprobadas. Emiliano no sabe cómo actuar ante esta situación, se siente muy humillado y triste, tiene mucho miedo de decirle a sus padres y maestros por lo que está pasando, pues cree que todo el salón lo llamará “chismoso” y los pocos amigos que tiene dejarían de hablarle. Emiliano ha pensado en darle una lección a Rogelio...

ANEXO 3 cont.

Después de leer el caso anterior responde las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué harías si estuvieras en la situación de Emiliano?
- 2.- ¿Tú, qué opinas sobre el comportamiento de Rogelio y sus compañeros de clase?
- 3.- ¿Cuáles crees que serían algunas soluciones para que dejen de molestar a Emiliano?
- 4.- ¿Por qué crees que Rogelio tiene esa actitud ante sus compañeros?
- 5.- ¿Cuál es tu opinión respecto a la actitud de Rogelio al desquitarse con los demás, y ¿por qué crees que lo haga?
- 6.- ¿Qué le dirías a Emiliano para que tenga más amigos?

ANEXO 3 cont.**(Evaluación diferida)**

La Evaluación diferida presenta una similitud con la anterior, difiriendo solamente en el número de reactivos. A continuación se presenta tanto el cuestionario relativo al acoso escolar como el de las competencias emocionales.

Video: “Historia de dos amigas de la infancia”

- 1.- ¿El caso presentado en el video, es bullying? Especifica porque
- 2.- ¿Qué tipos de bullying conoces y cuáles se pueden observar en el video?
- 3.- ¿Quiénes intervenir en el caso y cómo lo hacen?
- 4.- Menciona ¿cómo se comporta cada uno de los personajes, y, qué características tienen?
- 5.- Menciona cuales son las consecuencias del acoso escolar
- 6.- Tú, ¿qué harías?

El caso de “Berenice”

Berenice es una chica atlética, ya que práctica fútbol americano. Ella en ocasiones hace las cosas sin pensar y sin querer agrede a sus demás compañeras, tiene pocos amigos debido a su forma de ser. Cuando trabaja en equipo no le gusta cooperar, ni respeta las ideas de otros. Si alguien la contradice, se enoja mucho y grita, ha habido ocasiones que da golpes. Además se burla constantemente de los demás.

Berenice cree que agrediendo a los demás nadie se dará cuenta que en realidad se siente sola y quisiera ampliar su círculo de amigos, pues no quiere sentirse inferior a los demás. También se pone triste porque tiene un bajo desempeño académico. Le es difícil reconocer sus virtudes y defectos, solo acepta que es buena en el deporte y a veces, organizando a algunos alumnos para hacer algunas travesuras en la escuela.

En el último torneo, sin querer chocó con Sofía y sin pensarlo la golpeó, lo cual ocasionó que la expulsaran del equipo y la suspendieran unos días de la escuela, los pocos amigos que tenía ya no le hablan, porque le tienen miedo y otros están cansados de su comportamiento. Ella quiere cambiar su forma de ser pero no sabe cómo hacerlo...

Después de leer el caso anterior responde las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué harías si estuvieras en la situación de Berenice?
- 2.- ¿Qué crees que podría hacer Berenice para aprender a trabajar en equipo?
- 3.- Menciona al menos tres soluciones para que Berenice solucione la situación con Sofía
- 4.- ¿Por qué crees que Berenice tiene pensamientos negativos sobre si misma?
- 5.- ¿Cuál es tu opinión respecto a la actitud de Berenice al molestar a los demás, y ¿Por qué crees que lo haga?
- 6.- ¿Qué le dirías a Berenice para mejorar su relación con sus compañeros?

Anexo 4 Análisis de la Evaluación Previa y Análisis de la Evaluación Posterior

A continuación se presentará el análisis de datos por instrumento comenzando con la evaluación previa y sus correspondientes cuestionarios, siguiendo la evaluación posterior.

Evaluación Previa “El Sándwich de Mariana”

A continuación se presenta el análisis del primer cuestionario sobre acoso escolar. Como primer paso se proyectó el video “El sándwich de Mariana” posteriormente se entregó el cuestionario a los alumnos para que fuera resuelto, aquí los resultados:

Tabla 30. Presentación y análisis por pregunta de los resultados de la evaluación previa (cuestionario sobre acoso).

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
1) ¿Consideras que el caso presentado en el video, es bullying? Especifica porque.	<p>AL: “Si por dejarla sin comer”</p> <p>PA: “Si por que los niños le hacen bullying”</p> <p>JH: “Si, porque hubo un acoso escolar, insultos y groserías”</p> <p>JA: “Si, por que la dejaban sin comer”</p> <p>LI: “Si, ya que abusan de Mariana”</p> <p>FR: “Si, por que la maltratava”</p> <p>RI: “Si, por que la molestaba”</p> <p>JO: “Si, por que la agrede como ficica y verbal”</p>	<p>Conductas violentas (insultos, groserías, golpes):</p> <p>“porque hubo un acoso escolar, insultos y groserías”</p> <p>“por que la maltratava”</p> <p>“por que la molestaba”</p> <p>“por que la agrede como ficica y verbal”</p> <p>Conductas de abuso:</p> <p>“Dejarla sin comer”</p> <p>Si es bullying pero no especifican por qué:</p> <p>“ya que abusan de Mariana”</p>	<p>Conductas violentas</p> <p>4/8 = 50 %</p> <p>Conductas de abuso</p> <p>2/8 = 25 %</p> <p>Es bullying pero no especifican por que</p> <p>2/8 = 25 %</p>

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
		<i>“por que los niños le hacen bullying”</i>	

De acuerdo a la definición de Olweus de acoso escolar o bullying es: "Es un tipo de conducta dirigida a hacer daño; es repetida en el tiempo; y se produce en el seno de una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder" Olweus (cit.en Carrilo, 2009, p. 2). Se tomará como acoso escolar aquellas conductas que cumplan estos tres criterios generales: Conductas intencionadas para hacer daño, una conducta sostenida a través del tiempo y la existencia de una relación desequilibrada entre el agredido y el agresor (dimensiones corporales, económicas, intelectuales etc...). Tomando estos elementos como base para el análisis de esta pregunta encontramos que el 100% de los alumnos aceptan que existe bullying en el video presentado. De acuerdo a la definición de Olweus, los alumnos solo están retomando el primer criterio (conductas intencionadas para hacer daño). Es decir, los alumnos identifican como acoso escolar únicamente las conductas violentas que pueden darse de forma explícita (golpes e insultos), mientras que el desequilibrio entre agresor y agredido no es tomado en cuenta, al igual que el tiempo en que se lleva a cabo.

Esto tiene relevancia dentro del estudio, pues se observa que los participantes tienen una visión general de lo que implica el acoso escolar. Esto también se Reflejado en comentarios que ellos hacían en el grupo donde cualquier situación o problema era etiquetado como "bullying", sin necesidad de serlo. Es decir, que los alumnos consideraban que había "bullying" cuando se involucra algún tipo de violencia, alguna riña, bromas pesadas etc...Cabe destacar que solo un participante menciona la palabra "acoso escolar" lo que posiblemente indique conocimientos previos más sólidos dentro del tema.

Tabla 31. *Presentación y análisis de los resultados de la evaluación previa (reactivo 2).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia
<p>2) ¿Qué tipos de bullying conoces y cuáles se pueden observar en el video?</p>	<p>AL: <i>“Físico y psicológico, ninguno”</i></p> <p>PA: <i>“Físico, psicológico”</i></p> <p>JH: <i>“El acoso escolar y el cyberbullying”</i></p> <p>JA: <i>“Físico, sexual psicológico”</i></p> <p>LI: <i>“Tipo verbal, físico ya que la toman del cuello, le quitan su almuerzo”</i></p> <p>FR: <i>“No sé”</i></p> <p>RI: <i>“Violencia e insultos”</i></p> <p>JO: <i>“Física y emocional y los dos se presentan”</i></p>	<p>Acoso escolar que se observa de forma explícita:</p> <p><i>“Físico y psicológico,”</i></p> <p><i>“Físico, sexual psicológico”</i></p> <p><i>“Tipo verbal, físico ya que la toman del cuello, le quitan su almuerzo”</i></p> <p><i>“Física y emocional y los dos se presentan”</i></p> <p><i>“Violencia e insultos”</i></p> <p>Otros tipos de acoso escolar:</p> <p><i>“El acoso escolar y el cyberbullying”</i></p>	<p>Acoso escolar que se observa de forma explícita</p> <p>6/8 = 75 %</p> <p>Otros tipos de acoso escolar:</p> <p>1/ 8 = 12.5 %</p> <p>No contestó:</p> <p>1/8 = 12.5 %</p>

Las respuestas marcan una tendencia a identificar y conocer el acoso Físico y Psicológico. Aunque cabría la indagación de si el maltrato psicológico lo pudiesen llegar a confundir con el verbal. Y si saben cuáles son los componentes del acoso psicológico (amenazas e intimidación). Nos parece importante mencionar que solo un alumno mencionó el cyberbullying, y otro más el acoso sexual. Consideramos que es importante que estos alumnos hagan esa distinción, pues son conocimientos previos muy útiles y avanzados respecto de los demás compañeros.

Tabla 32. *Presentación y análisis de los resultados de la evaluación previa (pregunta 3).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia
3) ¿Quiénes intervienen en este problema?	<p>AL: “Madre”</p> <p>PA: “La niñita”</p> <p>JH: “La niña cuando comprende el caso ”</p> <p>JA: “Nadie”</p> <p>LI: “Mariana vio el trato de la niña y la ayudó”</p> <p>FR: “Mariana”</p> <p>RI: “La familia de la niña mala”</p> <p>JO: “No se”</p>	<p>Acosado (que tiene un papel proactivo en la historia)</p> <p>“La niñita”</p> <p>“La niña cuando comprende el caso”</p> <p>“Mariana vio el trato de la niña y la ayudó”</p> <p>“Mariana”</p> <p>Quienes ejercen violencia</p> <p>“La familia de la niña mala”</p> <p>“Madre”</p>	<p>Acosado (que tiene un papel proactivo en la historia)</p> <p>4/8 = 50 %</p> <p>Quienes ejercen violencia</p> <p>2/8 = 25 %</p> <p>No contestó:</p> <p>2/8 = 25 %</p>

El objetivo de esta pregunta es evaluar si los alumnos logran identificar los diferentes roles que hay dentro del acoso escolar, es decir: Agresor, Agredido y Testigos o espectadores. De acuerdo a las respuestas de los alumnos el 50 % identifico a “Mariana” como alguien que toma la iniciativa para actuar en la situación planteada en el video. Una posible explicación a esto es que “Mariana” es quién después de ser agredida emprende una acción conciliatoria con su acosadora, lo que puede haberse interpretado como “intervenir”, un comportamiento (proactivo) para cambiar la situación de acoso. Mientras que un 25 % de los alumnos señalan a la familia de la agresora, es quien interviene en el acoso escolar. Es decir, que los alumnos consideran que los responsables dentro del acoso escolar para este caso, es la familia de la acosadora. Sin embargo, ninguno menciona la terminología específica para cada uno de los que juegan dentro del acoso escolar.

Tabla 33. *Presentación y análisis de los resultados de la evaluación previa (pregunta 4).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia
<p>4) Menciona ¿cómo se comporta cada uno de los personajes, y, que características tienen?</p>	<p>AL: Sin respuesta</p> <p>PA: <i>“Porque cada uno tenía violencia en su casa”</i></p> <p>JH: <i>“Violentos, groseros”</i></p> <p>JA: <i>“La niña grande se comporta como la comporta su hermana mayor. María es sensible y educada”</i></p> <p>LI: <i>“Ella Es así, por el trato que hay en casa”</i></p> <p>FR: <i>“La niña se comportaba mal. Mariana, triste”</i></p> <p>RI: <i>“Mariana es acosada pero la que la acosa tiene problemas en casa con su familia”</i></p> <p>JO: <i>“Mariana es tierna y dulce”</i></p>	<p>Características de la acosadora (dirigidas al entorno familiar)</p> <p><i>“Porque cada uno tenía violencia en su casa”</i></p> <p><i>“La niña grande se comporta como la comporta su hermana mayor”</i></p> <p><i>“Ella Es así, por el trato que hay en casa”</i></p> <p><i>“Mariana es acosada pero la que la acosa tiene problemas en casa con su familia”</i></p> <p><i>“Violentos, groseros”</i></p> <p>Características de la acosadora (dirigidas a su conducta personal)</p> <p><i>“La niña se comportaba mal.”</i></p> <p>Características de la agredida (siendo empática)</p> <p><i>“María es sensible y educada”</i></p> <p><i>“Mariana, triste”</i></p> <p><i>“Tierna y dulce”</i></p>	<p>Características de la acosadora (dirigidas al entorno familiar)</p> <p>5/8= 62 %</p> <p>Características de la acosadora (dirigidas a su conducta personal)</p> <p>1/8= 12 %</p> <p>Características de la agredida (siendo empática)</p> <p>3/8 = 37 %</p>

Los resultados de esta primera evaluación demuestran que un 74% de los participantes se inclinaron por la conducta de la familia y la agresora haciendo referencia a que la agresora está inmersa dentro de la violencia y esta la réplica. Un 37 % de las respuestas se inclinan hacia el comportamiento de “Mariana”, diciendo que es sensible, dulce, educada. Probablemente porque en el video ella es empática con la agresora y le obsequia su sándwich. Cabe mencionar que no hablan de otras características de la agredida (Mariana) como tímida o más pequeña con relación a su acosadora, entre otras características que identifican al acosado, si no que la caracterizan como alguien noble.

Tabla 34. *Presentación y análisis de los resultados de la evaluación previa (pregunta 5).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia
5) ¿Cuáles son las consecuencias del acoso escolar?	<p>AL: “Traumas sicologicos”</p> <p>PA: “Que puede dejar traumatado uno”</p> <p>JH: “Suicidio, baja autoestima, depresión, angustia, sicologicamente”</p> <p>JA: “Que no Tiene esta aqui”</p> <p>LI: “Exactamente la gente es aislada y a lo mejor puede llegar a la muerte”</p> <p>FR: “El maltrato”</p> <p>RI: “Problemas en casa”</p> <p>JO: “Por los conflicto de la familia”</p>	<p>Secuelas de índole psicológica (Suicidio, baja autoestima, aislamiento)</p> <p>“Traumas sicologicos”</p> <p>“Que puede dejar traumatado uno”</p> <p>“Suicidio, baja autoestima, depresión, angustia, sicologicamente”</p> <p>“Exactamente la gente es aislada y a lo mejor puede llegar a la muerte”</p> <p>La familia es detonante de las consecuencias que existen</p> <p>“Problemas en casa”</p> <p>“Por los conflicto de la familia”</p> <p>Otras consecuencias</p> <p>“Que no Tiene esta aqui”</p>	<p>Secuelas de índole psicológica</p> <p>4/8= 50%</p> <p>La familia es detonante de las consecuencias que existen</p> <p>2/8 = 25%</p> <p>Otras consecuencias</p> <p>2/8= 25%</p>

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia
		"El maltrato"	

De acuerdo a Avilés (cit, en. Velázquez, 2016) algunas consecuencias del acoso escolar son: Baja autoestima, actitudes pasivas, trastornos emocionales, problemas psicosomáticos, depresión, ansiedad e ideas suicidas. Pérdida del interés por las cuestiones relativas a los estudios, lo cual puede desencadenar una situación de fracaso escolar, así como la aparición de trastornos fóbico, problemas de adaptación social y dificultades en el futuro para establecer relaciones íntimas. Se preguntó a los alumnos que consecuencias del acoso escolar conocían y se encontró que un 50% de ellos mencionaron secuelas que tienen impacto de forma psicológica. Dentro de estas consecuencias el suicidio fue mencionado más de una vez. Cabe señalar que solo un alumno (RH) dio más de dos respuestas respecto a las consecuencias señalando la depresión, angustia, baja autoestima, suicidio y el aislamiento como respuestas. El mismo alumno que en ocasiones anteriores mencionó conceptos más avanzados.

Tabla 35. *Presentación y análisis de los resultados de la evaluación previa (pregunta 6).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia
6) ¿Qué opinas de la respuesta de Mariana? ¿Tú lo haría?	<p>AL: "Que estuvo mal y yo no lo haría"</p> <p>PA: "Que fue un poco bien y no"</p> <p>JH: "Fue muy buena, no"</p> <p>JA: "Que estuvo mal y yo no lo haría"</p> <p>LI: "Tal vez"</p>	<p>Aprueban la conducta de Mariana pero no actuarían igual</p> <p>"Que fue un poco bien y no"</p> <p>"Fue muy buena, no"</p> <p>Desaprueban la conducta de Mariana y no actuarían igual</p> <p>"Que estuvo mal y yo no lo haría"</p>	<p>Aprueban la conducta de Mariana pero no actuarían igual</p> <p>2/8= 25%</p> <p>Desaprueban la conducta de Mariana y no actuarían igual</p> <p>2/8= 25%</p> <p>Aprueban la conducta de Mariana y si actuarían de forma similar</p> <p>1/8= 12%</p>

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia
	<p>FR: <i>“Que estaba bien. Hablar (señala tú lo harías con una flecha)”</i></p> <p>RI: <i>“Si”</i></p> <p>JO: <i>“No se depende (no especifica)”</i></p>	<p><i>“Que estuvo mal y yo no lo haría”</i></p> <p>Aprueban la conducta de Mariana y si actuarían de forma similar</p> <p><i>“Que estaba bien. Hablar”</i></p> <p>No toman una postura</p> <p><i>“No se depende”</i></p> <p><i>“Tal vez”</i></p>	<p>No toman una postura</p> <p>2/8= 25%</p>

Un 25% de los alumnos se encuentra a favor de la actuación de “Mariana” sin embargo no la llevarían a cabo. El otro 25% de los alumnos no se encuentra a favor de la actuación de “Mariana” y por lo tanto tampoco llevarían a cabo dicha conducta. Es decir que un 50% de los alumnos no haría lo mismo que “Mariana” y, tan solo el 12% actuaría de forma similar.

Tras estos resultados nos parece importante resaltar el hecho de que aceptan la conducta que tuvo Mariana hacia su agresora pero, ellos no actuarían de forma similar. Se podría comentar que la empatía hacia los demás en este caso no es tan alta. Aunque los alumnos saben que es una acción favorable, no comparten el poder hacer ellos lo mismo. Una posible explicación a esto es que la respuesta que presenta “Mariana” tiene componentes que integran la inteligencia emocional al ser empática y autorregulada.

Evaluación Previa “El caso de Emiliano”

Para la evaluación de las competencias emocionales en los alumnos se entregó una historia ficticia sobre el acoso escolar que involucraba situaciones donde se hacía uso o no, de las competencias emocionales, los alumnos tuvieron el caso para

leerlo y posteriormente se les entregó el cuestionario. De acuerdo a esto se presenta el análisis de las respuestas dadas por los alumnos.

Tabla 36. *Presentación y análisis por pregunta de los resultados de la evaluación previa (cuestionario sobre competencias emocionales).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
1) ¿Qué harías si estuvieras en la situación de Emiliano?	<p>AL: "Decirle al director"</p> <p>PA: "Pues decirle a alguien y actuar bien y pues a la vez decirle groserías"</p> <p>JH: "Hacer un anónimo al maestro de que está pasando"</p> <p>JA: "Irme de la esc."</p> <p>LI: "Hablar con mis papás y que hablen con Rogelio y si no pues usaría la fuerza"</p> <p>FR: "Decirle al maestro"</p> <p>RI: "Acusarlos"</p> <p>JO: "Decir al maestro"</p>	<p>Acercarse a alguien para comentar la situación</p> <p>"Decirle al director"</p> <p>"Decirle al maestro"</p> <p>"Acusarlos"</p> <p>"Hacer un anónimo al maestro de que está pasando"</p> <p>"Decir al maestro"</p> <p>Acercase a alguien para comentar la situación, pero tomando medidas por cuenta propia</p> <p>"Pues decirle a alguien y actuar bien y pues a la vez decirle groserías"</p> <p>"Hablar con mis papás y que hablen con Rogelio y si no pues usaría la fuerza"</p> <p>Otras</p> <p>"Irme de la esc."</p>	<p>Acercarse a alguien para comentar la situación</p> <p>5/8= 62.5 %</p> <p>Acercarse a alguien para comentar la situación, pero tomando medidas por cuenta propia</p> <p>2/8= 25%</p> <p>Otras</p> <p>1/8= 12%</p>

El 62% de los participantes comentan que se acercarían a hablar con alguien respecto de la situación, de manera más exacta se acercarían a alguna autoridad, con el afán de "acusar".

El 25% de los estudiantes se aproximarían a alguien, pero tomarían medidas por su propia cuenta. En cuanto a las observaciones relativas a los participantes, se logra apreciar que esta conducta prevalece en mayor medida que la primera. Es decir, que los alumnos actúan defendiéndose sin comunicar lo sucedido a alguna autoridad.

En cuanto a la respuesta de uno de los alumnos, JH propone hacerlo de forma anónima, tal vez por la personalidad de JH, ya que es tímido. Pero, parece una solución factible, ya que muchos de los alumnos no denuncian el acoso escolar por miedo a las represalias que pudieran surgir contra ellos ya sea por parte del acosador o los testigos. Pudiendo ser tachados de “chismosos”.

Nos parece importante resaltar que todos indican que se acercaría a alguien, pues esta es una forma de impedir que el acoso continúe y así evitarlo. Tal parece que los alumnos tienden a tener un comportamiento proactivo si llegasen a sufrir acoso escolar.

Tabla 37. *Presentación y análisis de los resultados de la evaluación previa sobre las competencias emocionales (pregunta 2).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
2) ¿Tú qué opinas sobre el comportamiento de Rogelio y sus compañeros de clase?	<p>AL: <i>“Que son malos”</i></p> <p>PA: <i>“Que es muy malo en la forma de como actúan”</i></p> <p>JH: <i>“Que Rogelio mida las causas y consecuencias de sus acciones y que sus compañeros no darle cuerda para que se comporte”</i></p> <p>JA: <i>“Que son malos con sus compañeros”</i></p> <p>LI: <i>“Pues esto mal pero están en etapa de</i></p>	<p>Reprueban los comportamientos de Rogelio</p> <p><i>“Que son malos”</i></p> <p><i>“Que es muy malo en la forma de cómo actúan”</i></p> <p><i>“Pues esto mal pero están en etapa de rebeldía, así que esta mal”</i></p> <p><i>“Malo”</i></p> <p><i>“Son muy malos”</i></p> <p>Involucra otros elementos de juicio, aparte de bueno-malo</p>	<p>Reprueban los comportamientos de Rogelio</p> <p>6/8= 75%</p> <p>Involucra otros elementos de juicio, aparte de bueno-malo</p> <p>2/8=25%</p>

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
	<i>rebeldía, así que esta mal</i> RI: <i>“Que es muy agresivo”</i> RI: <i>“Malo”</i> JO: <i>“Son muy malos”</i>	<i>“Que Rogelio mida las causas y consecuencias de sus acciones y que sus compañeros no darle cuerda para que se comporte”</i> <i>“Que es muy agresivo”</i>	

Dentro de esta pregunta el total de los alumnos reprueba las acciones de Rogelio. En cuanto a sus respuestas el 75% de ellos utiliza la palabra “malo” con frases como: “*son muy malos*”, “*que son malos con sus compañeros*” etc... Desde nuestro punto de vista esto se debe a que los alumnos son conscientes de que comportamientos son negativos, aunque parece que no se está realizando un trabajo de reflexión muy profundo. Pues sus respuestas se limitan a hacer juicios de valor superficiales.

Tabla 38. *Presentación y análisis de los resultados de la evaluación previa sobre las competencias emocionales (pregunta 3).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
3) ¿Cuáles crees que serían algunas soluciones para que dejen de molestar a Emiliano?	AL: <i>“Hablando con el director”</i> PA: <i>“Prevención, buscar ayuda y recursos de comunicación”</i> JH: <i>“No hacerle caso a Rogelio, decirle al maestro”</i>	Acercarse a alguna autoridad <i>“Hablando con el director”</i> <i>“Decirle a la maestra”</i> <i>“Decirle a mis papás”</i> <i>“No hacerle caso a Rogelio, decirle al maestro”</i>	Acercarse a alguna autoridad 5/8 = 62 % Hablar entre los involucrados 2/8 = 25 %

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
	<p>JA: “Decirle a la maestra”</p> <p>LI: “Pues el diálogo o tan solo hablar los dos juntos”</p> <p>FR: “Hablar o si no la expulsión”</p> <p>RI: “No sé, defenderme, acusarlos”</p> <p>JO: “Decirle a mis papás”</p>	<p>“ No sé, defenderme, acusarlos”</p> <p>Hablar entre los involucrados</p> <p>“Pues el diálogo o tan solo hablar los dos juntos”</p> <p>“Prevención, buscar ayuda y recursos de comunicación”</p>	

La mayoría de los alumnos buscan dar a conocer el problema a alguna autoridad como una forma de solución. Mientras que un porcentaje menor comenta el hablar entre los involucrados. Menos alumnos comentan que se defendería o que buscaría la prevención del problema, al igual que sancionar a quien incurra en ello. De nuevo los estudiantes mencionen que se acercaría a una autoridad como primera instancia, sería pertinente conocer si es real que lo hacen cuando tienen problemas entre alumnos. Otro punto importante es que ambas mujeres dan la alternativa de hablar entre los involucrados, mientras que los hombres buscan la intervención de un tercero.

Tabla 39. *Presentación y análisis de los resultados de la evaluación previa sobre las competencias emocionales (pregunta 4).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
4) ¿Por qué crees que Rogelio tiene esa actitud ante sus compañeros?	<p>AL: “Porque no lo quieren en casa”</p> <p>PA: “Porque puede tener</p>	Las actitudes de Rogelio son consecuencia del contexto familiar	<p>Las actitudes de Rogelio son consecuencia del contexto familiar</p> <p>5/8= 62%</p>

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
	<p><i>problemas en su casa</i></p> <p>JH: <i>“Depende de las actitudes de su papá”</i></p> <p>JA: <i>“Porque no lo quieren en su casa”</i></p> <p>LI: <i>“Porque es rebelde”</i></p> <p>FR: <i>“Sus papas no hablan con él”</i></p> <p>RI: No contesto</p> <p>JO: <i>“Porque se siente mucho”</i></p>	<p><i>“Porque no lo quieren en casa”</i></p> <p><i>“Porque puede tener problemas en su casa”</i></p> <p><i>“Depende de las actitudes de su papá”</i></p> <p><i>“Porque no lo quieren en su casa”</i></p> <p><i>“Sus papas no hablan con él”</i></p> <p>Las actitudes de Rogelio contienen un componente intrínseco (de su personalidad)</p> <p><i>“Porque es rebelde”</i></p> <p><i>“Porque se siente mucho”</i></p>	<p>Las actitudes de Rogelio contienen un componente intrínseco (de su personalidad)</p> <p>2/8= 25%</p>

Un mayor porcentaje de los alumnos creen que las actitudes de Rogelio son dadas por el contexto familiar. Esta respuesta podría haber sido influenciada por el video anterior, en el que la acosadora tenía problemas en su hogar lo que a su vez hacía que repitiera las conductas violentas que veía en casa. Estas respuestas también podrían mostrar que restan un poco de responsabilidad a Rogelio en cuanto a sus comportamientos, una actitud que parecían tener entre ellos respecto a su propia forma de actuar. Es decir, la “culpa” de lo que hacían siempre la tenían los maestros o los alumnos, pero ellos no.

Tabla 40. *Presentación y análisis de los resultados de la evaluación previa sobre las competencias emocionales (pregunta 5).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
<p>5) ¿Cuál es tu opinión respecto a la actitud de Rogelio al desquitarse con lo demás, y ¿por qué crees que lo haga?</p>	<p>AL: <i>“Por enojo que sería mejor echándole ganas”</i></p> <p>PA: <i>“Dar una plática autoestima”</i></p> <p>JH: <i>“Porque tiene coraje y no puede controlar su furia y no puede sacar el coraje”</i></p> <p>JA: <i>“Por enojo, Sería mejor estudiar”</i></p> <p>LI: <i>“Por impulsividad”</i></p> <p>FR: <i>“Porque sus papas lo hacen”</i></p> <p>RI: <i>”Para el a lo mejor tiene conflictos en casa, sus padres tienen discusiones”</i></p> <p>JO: <i>“Que se lleve menos”</i></p>	<p>Falta de autocontrol por parte de Rogelio</p> <p><i>“Por enojo que sería mejor echándole ganas”</i></p> <p><i>“Porque tiene coraje y no puede controlar su furia y no puede sacar el coraje”</i></p> <p><i>“Por enojo, Sería mejor estudiar”</i></p> <p><i>“Por impulsividad”</i></p> <p>Es una conducta aprendida</p> <p><i>“Porque sus papas lo hacen”</i></p> <p><i>”Para el a lo mejor tiene conflictos en casa, sus padres tienen discusiones”</i></p> <p>Solo dan soluciones</p> <p><i>“Que se lleve menos”</i></p> <p><i>“Dar una plática autoestima”</i></p>	<p>Falta de autocontrol por parte de Rogelio</p> <p>4/8= 50%</p> <p>Es una conducta aprendida</p> <p>2/8=25%</p> <p>Solo dan soluciones:</p> <p>2/8=25%</p>

La mayoría de los alumnos da respuestas relacionadas a la falta de autocontrol, aunque no lo dicen utilizando el concepto, si con las actitudes o conductas representativas de este. Con esto entendimos porque en las relaciones que entablan con amigos y compañeros suelen se caóticas. Además parece que algunos de ellos

son conscientes de que sus emociones los rebasan, a pesar de saber que lo que hacen no parece ser la mejor solución ante el problema.

Tabla 41. *Presentación y análisis de los resultados de la evaluación previa sobre las competencias emocionales (pregunta 6).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
6) ¿Qué le dirías a Emiliano para que tenga más amigos?	<p>AL: <i>“Pasarle las respuestas del examen”</i></p> <p>PA: <i>“Que tenga una habilidad social”</i></p> <p>JH: <i>“Que se acerque a los demás y convivir o platicar de algo que le guste a todos”</i></p> <p>JA: <i>“Pasando los apuntes de las libretas a sus compañeros”</i></p> <p>LI: <i>“Ser sociable”</i></p> <p>FR: <i>“Que conviva más”</i></p> <p>RI: <i>“Ser Sociable”</i></p> <p>JO: <i>“Que hable más en clase”</i></p>	<p>Realizar acciones concretas para pertenecer al grupo</p> <p><i>“Pasarle las respuestas del examen”</i></p> <p><i>”Pasando los apuntes de las libretas a sus compañeros”</i></p> <p><i>“Que hable más en clase</i></p> <p><i>“Que se acerque a los demás y convivir o platicar de algo que le guste a todos”</i></p> <p>Uso de una habilidad social</p> <p><i>“Ser sociable”</i></p> <p><i>“Ser sociable”</i></p> <p><i>“Que conviva más”</i></p> <p><i>“Que tenga una habilidad social”</i></p>	<p>Realizar acciones concretas para pertenecer al grupo</p> <p>4/8 50%</p> <p>Uso de una habilidad social</p> <p>4/8= 50%</p>

El 50% de los alumnos dan ejemplos de acciones en concreto que ellos realizarían para pertenecer al grupo, que probablemente ellos han utilizado para pertenecer al grupo. La otra mitad del grupo menciona hace uso de las habilidades sociales sin especificar de que forman las usarían.

La evaluación posterior al igual que la previa, se llevó a cabo con el mismo cuestionario. Se aplicó durante la última sesión del taller para lograr apreciar los

cambios que hubo en cuanto al manejo de conceptos, nuevos aprendizajes, así como el refuerzo de los aprendizajes previos y/o comportamientos de los asistentes.

Evaluación posterior del video “El Sándwich de Mariana”

De acuerdo con la evaluación previa el procedimiento de aplicación fue el mismo. Fue proyectado el video y a continuación se entregó el cuestionario referente al mismo.

Tabla 42. Presentación y análisis de los resultados de la evaluación posterior sobre acoso escolar.

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
1) ¿Qué harías si estuvieras en la situación de Emiliano?	<p>AL: “Haría lo que me hicieran”</p> <p>PA: “Pues dejar de ser tímido y pues nada más”</p> <p>JH: “Platicar con un maestro, padre o alguien de confianza”</p> <p>JA: “Decirle a los maestros cuando lo molestan”</p> <p>LI: “Pues intentaría hacer amigos y el que es molestado que no calle” (pone caritas)</p> <p>FR: “Acusarlo con alguien de supervisión”</p> <p>RI: “Acusaría a Rogelio con un adulto, padres o maestros”</p> <p>JO: “Haría lo mismo que Emiliano”</p>	<p>Acercarse a alguien para comentar la situación</p> <p>“Platicar con un maestro, padre o alguien de confianza”</p> <p>“Decirle a los maestros cuando lo molestan”</p> <p>“Acusarlo con alguien de supervisión”</p> <p>“Acusaría a Rogelio con un adulto, padres o maestros”</p> <p>“Cambiar de actitud ante el acoso”</p> <p>“Pues dejar de ser tímido y pues nada más”</p> <p>“Pues intentaría hacer amigos y el que es molestado que no calle”</p> <p>Tomar justicia propia</p> <p>“Haría lo que me hicieran”</p> <p>“Haría lo mismo que Emiliano”</p>	<p>Acercarse a alguien para comentar la situación</p> <p>4/8= 50%</p> <p>Cambiar de actitud ante el acoso</p> <p>2/8= 25%</p> <p>Tomar justicia por propia mano</p> <p>2/8= 25%</p>

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %

En esta primera pregunta el 50% de los alumnos alude que al presentarse este problema buscarían apoyo en terceras personas como: maestros, padres de familia, personas de confianza, supervisores o adultos. Un 25% de los alumnos aplicaría las habilidades sociales ya que mencionan alternativas como: “dejar de ser tímidos e intentar hacer más amigos, así como: “no callar el problema y hablarlo”. Un 25% más mencionan que devolvería la misma agresión que les hicieran.

Tabla 43. *Presentación y análisis de los resultados de la evaluación posterior sobre acoso escolar (pregunta 2).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia
2) ¿Qué tipos de bullying conoces y cuáles se pueden observar en el video?	<p>AL: "Físico, y verbal. La física"</p> <p>PA: "Si, psicológico y físico"</p> <p>JH: "Ciberbullying, bullying normal, psicológico, verbal, acoso escolar. Se observan verbal, psicológico, acoso escolar"</p> <p>JA: "Conozco psicológico, verbal y también son los que usan en el video"</p> <p>LI: "Físico y verbal". "Los dos".</p> <p>FR: "Psicológico, agresivo"</p>	<p>Físico "Físico, y verbal. La física"</p> <p>"Físico y verbal". Los dos</p> <p>Verbal "Conozco psicológico, verbal y también son los que usan en el video"</p> <p>Psicológico "Conozco psicológico, verbal y también son los que usan en el video"</p> <p>"Psicológico, agresivo"</p>	<p>Físico 4/8= 50%</p> <p>Verbal 6/8= 25%</p> <p>Psicológico 2/8= 75%</p> <p>Ciberbullying 2/8= 25%</p>

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia
	RI: "Oral, verbal, psicológico y el ciberbullying" JO: "Son verbal, físico y psicológico"		

Podemos observar que un 50% de los participantes identifican el acoso físico. Un 87% de los alumnos reconocen el acoso verbal. Y el 75% se refieren al tipo psicológico. Sólo un 25% logra identificar al ciberbullying. Únicamente dos alumnos nombran las palabras: acoso escolar, agresivo y bullying oral. Por lo tanto, podemos inferir que se refieren al acoso físico, dando una de sus características que es la agresividad. En el caso del tipo verbal mencionan la palabra "oral" y por último engloban en conjunto el acoso escolar, para referirse a todos los tipos de acoso.

Tabla 44. *Presentación y análisis de los resultados de la evaluación posterior sobre acoso escolar (pregunta 3).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia
3) <i>¿Quiénes intervienen en este problema?</i>	AL: "Nadie" PA: "La niña" JH: "La niña del sándwich" JA: "Nadie" LI: "Pues nadie, Mariana intenta resolver el problema" FR: "Mariana" RI: "El acosado, acosador y cómplices"	Acosado (que tiene un papel proactivo en la historia) "La niña" "La niña del sándwich" "Mariana" Toman la "intervención" como ayuda a los involucrados "Pues nadie, Mariana intenta resolver el problema" "Nadie" Implicados en el acoso escolar "El acosado, acosador y cómplices"	Acosado (que tiene un papel proactivo en la historia) 3/8= 37% Toman la "intervención" como ayuda a los involucrados 4/8= 50% Implicados en el acoso escolar 1/8= 12%

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia
	JO: "Nadie"		

En esta pregunta la mayor parte de los alumnos refieren a que "Mariana" interviene en el problema con un 50%, de alguna manera entendieron en el video que ella es la que por sí sola, soluciona el problema. Un 37% respondió que "nadie o nada". El 12% responde correctamente al mencionar los tres roles involucrados en el acoso escolar (acosado, acosador y cómplices). Solo un alumno mencionó los tres roles (RI).

Tabla 45. Presentación y análisis de los resultados de la evaluación posterior sobre acoso escolar (pregunta 4).

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia
4) Menciona ¿cómo se comporta cada uno de los personajes, y, que características tienen?	<p>AL: "No se"</p> <p>PA: "Pues cada uno tiene una forma de maltratar y la niña hace buenas cosas"</p> <p>JH: "Que la más grande era así por que influye su familia y la niña quería saber porque le hacían bullying"</p> <p>JA: "La niña era tímida, tenía miedo. Y, la que la molestaba la agredía porque en su casa la trataban mal"</p> <p>LI: "Las niñas grande de una manera mal y Mariana de la forma que deben actuar los"</p>	<p>Características de la acosadora (dirigidas al entorno familiar)</p> <p>"Pues cada uno tiene una forma de maltratar"</p> <p>"Que la más grande era así por que influye su familia"</p> <p>"La que la molestaba la agredía porque en su casa la trataban mal"</p> <p>"Todos de la familia de la que acosaba a Mariana son agresivos"</p> <p>"Y su familia de agresora tiene pleitos"</p> <p>Características de la acosadora (dirigidas a la conducta)</p>	<p>Características de la acosadora (dirigidas al entorno familiar)</p> <p>4/8= 50%</p> <p>Características de la acosadora (dirigidas a la conducta)</p> <p>5/8= 62%</p> <p>Características de la agredida</p> <p>6/8=75%</p>

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia
	<p><i>demás en arreglar los problemas”</i></p> <p>FR: <i>“Todos de la familia de la que acosaba a Mariana son agresivos”</i></p> <p>RI: <i>“Mariana es una niña pacífica y la que la agrede es violenta y su familia de agresora tiene pleitos”</i></p> <p>JO: <i>“La agresora puede era mala con la niña pequeña y la niña pequeña era amable”</i></p>	<p><i>“Las niñas grande de una manera mal”</i></p> <p><i>“La agresora puede era mala con la niña pequeña”</i></p> <p><i>“La que la agrede es violenta”</i></p> <p><i>“La agresora puede era mala con la niña pequeña y la niña pequeña era amable”</i></p> <p><i>“Mariana es una niña pacífica y la que la agrede es violenta y su familia de agresora tiene pleitos”</i></p> <p>Características de la agredida</p> <p><i>“Mariana de la forma que deben actuar los demás en arreglar los problemas”</i></p> <p><i>“Mariana es una niña pacífica”</i></p> <p><i>“la niña pequeña era amable”</i></p> <p><i>“la niña hace buenas cosas”</i></p> <p><i>“la niña quería saber porque le hacían bullying”</i></p> <p><i>“la niña era tímida, tenía miedo”</i></p>	

El 87% de los alumnos respondió esta pregunta. En todos los casos dan tanto características de “Mariana” como de la acosadora. El 50% de los alumnos menciona que la acosadora tiene “*problemas en casa*”. El 62% de las características tanto de

la agresora como de la agredida. A la niña que maltrata la caracterizan como: “*Mala, que la han tratado mal, y con violencia intrafamiliar*”. El 75% solo menciona características de personalidad de Mariana como: “*Hace buenas cosas, curiosa, tímida, miedosa, pacífica, tierna*”.

Se encuentra que los alumnos toman más elementos para evaluar a la agresora que a “Mariana”, es importante resaltar esto pues parecen estar más conscientes de que la violencia es un factor que tiene como inicio el hogar y que se propaga a otras esferas.

Tabla 46. *Presentación y análisis de los resultados de la evaluación posterior sobre acoso escolar (pregunta 5).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia
5) ¿Cuáles son las consecuencias del acoso escolar?	<p>AL: “<i>Se suicidan</i>”</p> <p>PA: “<i>Pues que los hacen menos y tienen baja autoestima</i>”</p> <p>JH: “<i>Baja autoestima, menor que los demás</i>”</p> <p>JA: “<i>Que si lo molestas pueden llegar a la muerte</i>”</p> <p>LI: “<i>Que los niños tengan baja autoestima en extremos casos, la muerte</i>”</p> <p>FR: “<i>Que puedan llegar a muerte</i>”</p> <p>RI: “<i>Muertes, bajo rendimiento escolar, tristeza</i>”</p> <p>JO: “<i>Que se pueden hartar hasta el suicidio</i>”</p>	<p>Secuelas de índole psicológica (Baja autoestima)</p> <p>“<i>Pues que los hacen menos y tienen baja autoestima</i>”</p> <p>“<i>Baja autoestima, menor que los demás</i>”</p> <p>“<i>Que los niños tengan baja autoestima en extremos casos, la muerte</i>”</p> <p>Secuelas de índole psicológica (suicidio)</p> <p>“<i>Se suicidan</i>”</p> <p>“<i>Que si lo molestas pueden llegar a la muerte</i>”</p> <p>“<i>Que puedan llegar a muerte</i>”</p> <p>“<i>Que se pueden hartar hasta el suicidio</i>”</p>	<p>Secuelas de índole psicológica (Baja autoestima)</p> <p>3/8= 37%</p> <p>Secuelas de índole psicológica (suicidio)</p> <p>4/8= 50%</p> <p>Secuelas de índole psicológica (otras)</p> <p>1/8=12%</p>

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia
		Secuelas de índole psicológica (otras) <i>“Muertes, bajo rendimiento escolar, tristeza”</i>	

Un 75% se refirió al suicidio como una de las principales consecuencias del acoso escolar. El 37% indica que el acoso escolar influye en la baja autoestima de las personas que son acosadas. Y solamente un 12% menciona el bajo rendimiento escolar y la tristeza, como una consecuencia, refiriéndose a que las secuelas pueden ser de tipo social y psicológico.

Tabla 47. *Presentación y análisis de los resultados de la evaluación posterior sobre acoso escolar (pregunta 6).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia
6) ¿Qué opinas de la respuesta de Mariana? ¿Tú lo harías?	<p>AL: <i>“Es buena, no sé”</i></p> <p>PA: <i>“Pues muy buena. Si, por que hace buenas acciones”</i></p> <p>JH: <i>“Que tuvo empatía por la más grande, por lo que vio en su casa de la agresora. Tal vez”</i></p> <p>JA: <i>“Que estuvo bien por que vio que ella sufría lo mismo en su casa”</i></p> <p>LI: <i>“Tal vez: ya que ella quizo arreglar el problema viendo como le iba a Raquel jen su casa! ☺. Ais que ella pensó por</i></p>	<p>Aprueban la conducta de Mariana y actuarían igual <i>“Pues muy buena. Si, por que hace buenas acciones”</i></p> <p>Aprueban la conducta de Mariana y si actuarían de forma similar <i>“Que tuvo empatía por la más grande, por lo que vio en su casa de la agresora. Tal vez”</i> <i>“Bien, pues platicaría con ella”</i> <i>“Tal vez: ya que ella quizo arreglar el problema viendo como le iba a Raquel jen su casa!”</i></p>	<p>Aprueban la conducta de Mariana y actuarían igual 1/8= 12%</p> <p>Aprueban la conducta% de Mariana y si actuarían de forma similar 3/8= 37</p> <p>Aprueban la conducta de Mariana pero no especifica la forma personal de actuar 3/8= 37%</p>

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia
	<p><i>los dos en acabar el problema”.</i></p> <p>FR: <i>“Bien, pues platicaría con ella”</i></p> <p>RI: <i>“Si, que tuvo empatía y fue muy linda porque le dio un Sándwich al ver que ella tiene problemas”</i></p> <p>JO: <i>“Se me hizo raro, pero estuvo bien y no lo haría por que fue mala conmigo y no tengo porque hacer lo mismo que Mariana”</i></p>	<p>☺. <i>Ais que ella pensó por los dos en acabar el problema”.</i></p> <p>Aprueba la conducta de Mariana y no actuaría de forma similar</p> <p><i>“Se me hizo raro, pero estuvo bien y no lo haría por que fue mala conmigo y no tengo porque hacer lo mismo que Mariana”</i></p> <p>Aprueban la conducta de Mariana pero no especifica la forma personal de actuar</p> <p><i>“Si, que tuvo empatía y fue muy linda porque le dio un Sándwich al ver que ella tiene problemas”</i></p> <p><i>“Que estuvo bien por que vio que ella sufría lo mismo en su casa”</i></p>	<p>Aprueba la conducta de Mariana y no actuaría de forma similar</p> <p>1/8=12%</p>

En esta última pregunta del video, el 62% indica que Mariana se puso en el lugar de la otra niña, al conocer su situación familiar, refiere que la niña actuó de la mejor forma, algunos alumnos ya mencionan la palabra empatía, lo cual indica que aprendieron y consolidaron más esta competencia. Un 12% más indicó que por medio del diálogo se puede evitar este problema. Solamente un 25% menciona que no.

Evaluación Posterior “El caso de Emiliano”

La evaluación posterior cumplió los mismos requisitos que la evaluación previa. A continuación se muestra el análisis de esta.

Tabla 48. *Presentación y análisis de los resultados de la evaluación posterior sobre las competencias emocionales.*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
<p>1) ¿Qué harías si estuvieras en la situación de Emiliano?</p>	<p>AL: <i>“Haría lo que me hicieran”</i></p> <p>PA: <i>“Pues dejar de ser tímido y pues nada más”</i></p> <p>JH: <i>“Platicar con un maestro, padre o alguien de confianza”</i></p> <p>JA: <i>“Decirle a los maestros cuando lo molestan”</i></p> <p>LI: <i>“Pues intentaría hacer amigos y el que es molestado que no calle”</i> (pone caritas)</p> <p>FR: <i>“Acusarlo con alguien de supervisión”</i></p> <p>RI: <i>“Acusaría a Rogelio con un adulto, padres o maestros”</i></p>	<p>Acercarse a alguien para comentar la situación <i>“Platicar con un maestro, padre o alguien de confianza”</i></p> <p><i>“Decirle a los maestros cuando lo molestan”</i></p> <p><i>“Acusarlo con alguien de supervisión”</i></p> <p><i>“Acusaría a Rogelio con un adulto, padres o maestros”</i></p> <p>Cambiar de actitud ante el acoso</p> <p><i>“Pues dejar de ser tímido y pues nada más”</i></p> <p><i>“Pues intentaría hacer amigos y el que es molestado que no calle”</i></p> <p>Tomar justicia propia</p> <p><i>“Haría lo que me hicieran”</i></p> <p><i>“Haría lo mismo que Emiliano”</i></p>	<p>Acercarse a alguien para comentar la situación 4/8= 50%</p> <p>Cambiar de actitud ante el acoso 2/8= 25%</p> <p>Tomar justicia por propia mano 2/8=25%</p>

El 50% de los alumnos alude que al presentarse este problema buscarían apoyo en terceras personas como: maestros, padres de familia, personas de confianza, supervisores o adultos. Un 25% de los alumnos aplicaría las habilidades sociales ya que mencionan dejar de ser tímido e intentar hacer más amigos, así como, no callar el problema y hablarlo. Un 25% más mencionan que devolverían la misma agresión que les propiciarán.

Tabla 49. *Presentación y análisis de los resultados de la evaluación posterior sobre las competencias emocionales (pregunta 2).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
<p>2) ¿Tú qué opinas sobre el comportamiento de Rogelio y sus compañeros de clase?</p>	<p>AL: <i>“Pues que no lo deberían de hacer”</i></p> <p>PA: <i>“Pues que es muy malo lo que hace”</i></p> <p>JH: <i>“Que Rogelio hace acoso escolar y sus compañeros le dan más cuerda y así Rogelio lo hará cada vez más constante”</i></p> <p>JA: <i>“Que Rogelio era muy jisarfa y sus compañeros le seguían el juego”</i></p> <p>LI: <i>“Pues está mal ya que es muy agresivo o pesado y no se da cuenta del daño que les hace a los demás.”</i></p> <p>FR: <i>“Que todos ellos lo acosan”</i></p> <p>RI: <i>“Que ellos tienen problemas en casa, posiblemente”</i></p> <p>JO: <i>“Que tienen problemas y que se desquitan con los demás”.</i></p>	<p>Reprueban los comportamientos de Rogelio</p> <p><i>“Pues que no lo deberían de hacer”</i></p> <p><i>“Pues que es muy malo lo que hace”</i></p> <p><i>“Pues está mal ya que es muy agresivo o pesado y no se da cuenta del daño que les hace a los demás”</i></p> <p>Integran a los compañeros como entes activos dentro del acoso</p> <p><i>“Que Rogelio hace acoso escolar y sus compañeros le dan más cuerda y así Rogelio lo hará cada vez más constante”</i></p> <p><i>“Que Rogelio era muy jisarfa y sus compañeros le seguían el juego”</i></p> <p><i>“Que todos ellos lo acosan”</i></p> <p>Integran factores externos que influyen en su conducta</p> <p><i>“Que ellos tienen problemas en casa, posiblemente”</i></p>	<p>Reprueban los comportamientos de Rogelio</p> <p>3/8= 37%</p> <p>Integran a los compañeros como entes activos dentro del acoso</p> <p>3/8=37%</p> <p>Integran factores externos que influyen en su conducta</p> <p>2/8= 25%</p>

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
		<i>“Que tienen problemas y que se desquitan con los demás”.</i>	

Continuando con la siguiente pregunta podemos encontrar que un 37% considera que la actitud de Rogelio y sus compañeros es negativa, mencionan que es algo que *“está mal”* e indican algunas características negativas de Rogelio como agresividad, pesadez y con escasa empatía, al no darse cuenta de que les está haciendo daño a los demás. Otro porcentaje igual menciona que Rogelio (acosador) aplica el acoso escolar porque sus compañeros (testigos) lo apoyan en sus actos negativos hacia los demás. Por último, un 25% reconoce que el acosador y los testigos que son los que lo apoyan, tiene problemas en casa y por lo tanto, por medio de la agresión buscan desquitarse.

Tabla 50. *Presentación y análisis de los resultados de la evaluación posterior sobre las competencias emocionales (pregunta 3).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
3) ¿Cuáles crees que serían algunas soluciones para que dejen de molestar a Emiliano?	<p>AL: <i>“Hablar con las autoridades de la escuela”</i></p> <p>PA: <i>“Pues dejarle de decir cosas”</i></p> <p>JH: <i>“No hacerle caso a los demás, ignorar a los que te molestan y esperar que se comporte”.</i></p> <p>JA: <i>“Decirles a los maestros para que los</i></p>	<p>Acercarse a alguna autoridad</p> <p><i>“Pues que Emiliano hablara”</i></p> <p><i>“Acusar, platicar”</i></p> <p><i>“Que habla con un maestro para que haga entender a Rogelio que lo que hace está mal”</i></p> <p><i>“Decirle a alguien que puedan resolverlo”</i></p>	<p>Acercarse a alguna autoridad</p> <p>6/8= 75%</p> <p>Otras:</p> <p>2/8= 25%</p>

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
	<i>niños que molestan tenga una ayuda”</i> LI: <i>“Pues que Emiliano hablara”</i> FR: <i>“Acusar, platicar”</i> RI: <i>“Que habla con un maestro para que haga entender a Rogelio que lo que hace está mal”</i> JO: <i>“Decirle a alguien que puedan resolverlo”</i>	Otras soluciones: <i>“Pues dejarle de decir cosas”</i> <i>“No hacerle caso a los demás, ignorar a los que te molestan y esperar que se comporte”.</i>	

En esta pregunta que engloba las posibles soluciones un 75% sugiere que se debe buscar apoyo en terceras personas como autoridades de la escuela o maestros, por lo tanto, enfatizan la importancia de hablar, acusar, platicar para resolver un problema. Un 25% indica que lo más correcto es que Rogelio evite estas conductas y que mejore su comportamiento, además de ignorarlo.

Tabla 51. *Presentación y análisis de los resultados de la evaluación posterior sobre las competencias emocionales (pregunta 4).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
4) ¿Por qué crees que Rogelio tiene esa actitud ante sus compañeros?	AL: <i>“Por eso, lo vive en su casa”</i> PA: <i>“Por que sufre de algún maltrato en su familia”</i>	Las actitudes de Rogelio son consecuencia del contexto familiar <i>“Porque el sufre bullying en su casa”</i>	Las actitudes de Rogelio son consecuencia del contexto familiar 6/8 = 75% Las actitudes de Rogelio contienen un componente

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
	<p>JH: “Que no tiene otra manera de expresarse”</p> <p>JA: “Porque el sufre bullying en su casa”</p> <p>LI: “Porque en su casa ha de tener problemas”</p> <p>FR: “Porque en su casa es así”</p> <p>RI: “Porque el en casa tiene problemas”</p> <p>JO: “Por la gran atención que recibía”</p>	<p>“Porque en su casa ha de tener problemas”</p> <p>“Porque en su casa es así”</p> <p>“Porque el en casa tiene”</p> <p>Las actitudes de Rogelio contienen un componente intrínseco (de su personalidad)</p> <p>“Por la gran atención que recibía”</p> <p>“Que no tiene otra manera de expresarse”</p>	<p>intrínseco (de su personalidad)</p> <p>2/8= 25%</p>

En esta pregunta relativa a la actitud del acosador, un 75% refieren que es consecuencia de problemas intrafamiliares que ocurren desde casa. Un 25 % mencionan que de acuerdo con la personalidad de Rogelio es la manera de expresarse ante los demás y con estas conductas puede llamar la atención.

Tabla 52. Presentación y análisis de los resultados de la evaluación posterior sobre las competencias emocionales (pregunta 5).

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
5) ¿Cuál es tu opinión respecto a la actitud de Rogelio al desquitarse con lo	AL: “Mala, para hacer reír a todos”	La conducta de Rogelio es la forma en que manifiesta sus	La conducta de Rogelio es la forma en que manifiesta

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
demás, y ¿por qué crees que lo haga?	<p>PA: <i>“Rogelio hace mal. Por algún problema”</i></p> <p>JH: <i>“ Que debe de contar hasta 10 y lo hace para expresar sus emociones”</i></p> <p>JA: <i>“Que está mal, creo que lo hacía porque se siente muy molesto con el mismo”</i></p> <p>LI: <i>““Porque no encuentra otra forma de hablar o de buscar otra manera””</i></p> <p>FR: <i>“Por que sus papás no le han puesto un asta aquí”</i></p> <p>RI: <i>“Que hace mal al desquitarse con otros. Lo hace porque en su casa le sucede”</i></p> <p>JO: <i>“Que está mal desquitarse con los demás. Porque hace reír a los demás”</i></p>	<p>conflictos personales</p> <p><i>“Rogelio hace mal. Por algún problema”</i></p> <p><i>“Que está mal, creo que lo hacía porque se siente muy molesto con el mismo”</i></p> <p><i>“Porque no encuentra otra forma de hablar o de buscar otra manera”</i></p> <p><i>Que hace mal al desquitarse con otros. Lo hace porque en su casa le sucede”</i></p> <p>Forma en que Rogelio a aprendido a relacionarse</p> <p><i>“Que está mal desquitarse con los demás. Porque hace reír a los demás”</i></p> <p><i>“por que sus papás no le han puesto un hasta aquí”</i></p>	<p>sus conflictos personales</p> <p>5/8=62%</p> <p>Forma en que Rogelio a aprendido a relacionarse</p> <p>3/8=37%</p>

En esta penúltima pregunta, la mitad de los alumnos refieren que el comportamiento de Rogelio está mal y que se debe a que hay poco autocontrol, con frases como: “debe contar hasta diez”. También hacen comentarios diciendo que la

agresión es la forma de expresar sus emociones y que se desquita con los demás. Un 37% menciona que se debe a conflictos intrapersonales como el querer agradar a los otros, desagrado consigo mismo o el simple hecho de tener problemas. Un 12% apunta a que el problema es de los padres de Rogelio al no ponerle límites.

Tabla 53. *Presentación y análisis de los resultados de la evaluación posterior sobre las competencias emocionales (pregunta 6).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuestas y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
<p>6) ¿Qué le dirías a Emiliano para que tenga más amigos?</p>	<p>AL: <i>“Que hable más y no sea tímido”</i></p> <p>PA: <i>“Pues que sea como los demás, poner atención a la escuela y no juntarse con mala influencia”</i></p> <p>JH: <i>“Que se socialice”</i></p> <p>JA: <i>“Hablar más, no ser tímido y cuando lo molesten que se habiente a los putazos”</i></p> <p>LI: <i>“Que socialice y sea un poco desmadros”</i></p> <p>FR: <i>“Que hable más y no sea tímido”</i></p> <p>RI: <i>“Que sea sociable, que no sea tímido”.</i></p> <p>JO: <i>“Que sea más sociable, que sea más atento con los demás”</i></p>	<p>Socializar</p> <p><i>“Que se socialice”</i></p> <p><i>“Que socialice y sea un poco desmadros”</i></p> <p><i>“Que sea sociable, que no sea tímido”</i></p> <p><i>“Que sea más sociable, que sea más atento con los demás”</i></p> <p><i>“Que sea más sociable, que sea más atento con los demás”</i></p> <p><i>“Pues que sea como los demás, poner atención a la escuela y no juntarse con mala influencia”</i></p> <p>Comunicarse más</p> <p><i>“Que hable más y no sea tímido”</i></p> <p><i>“Hablar más, no ser tímido y cuando lo molesten que se habiente a los putazo”</i></p>	<p>Socializar 5/8=62%</p> <p>Comunicarse más 2/8= 25%</p>

En esta última pregunta el 50% mencionan la importancia de socializar para tener más amigos, así como, dejar de ser tímido. Un 37% refieren que hablar más y nuevamente enfatizan el dejar a un lado la timidez. Un 12% indica que lo mejor es ser como los demás, poner atención en la escuela y evitar juntarse con malas compañías. Dentro de las respuestas dos alumnos, mencionan algo positivo y posteriormente refieren conductas negativas como el arreglar a golpes si lo molestan o el portarse mal para socializar.

Anexo 6 Análisis Comparativo entre la prueba Previa y Posterior.

Cuestionario sobre acoso escolar.

A continuación se muestran los resultados obtenidos tanto de la prueba previa como la posterior respecto al cuestionario sobre el acoso escolar.

Tabla 54. Análisis comparativo de las respuestas entre la prueba previa y posterior.

Pregunta	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST
1) ¿Consideras que el caso presentado en el video, es bullying? Especifica porque.	<p>AL: “Si por dejarla sin comer”</p> <p>PA: “Si por que los niños le hacen bullying”</p> <p>JH: “Si, porque hubo un acoso escolar, insultos y groserías”</p> <p>JA: “Si, por que la dejaban sin comer”</p> <p>LI: “Si, ya que abusan de Mariana”</p> <p>FR: “Si, por que la maltratava”</p> <p>RI: “Si, por que la molestaba”</p> <p>JO: “Si, por que la agrede como física y verbal”</p>	<p>AL: “Si, por que es de diario lo que pasa”</p> <p>PA: “Si, por que al momento se va como una cadenita y toda la familia maltrata”</p> <p>JH: “Si, porque la más grande le dijo si no se lo daba le iba peor que la otra vez, lo hacía siempre”</p> <p>JA: “Si, por que los niños la molestaban todos los días”</p> <p>LI: “Ya que maltratan a Mariana y le quitan su Sandwich”</p> <p>FR: “Si, porque ella es más grande que Mariana y porque la molesta todos los días”</p> <p>RI: “Si, porque a diario a Mariana le quitan su Sandwich”</p> <p>JO: “Si, porque la molestaba casi siempre”</p>

El 62% de los alumnos durante la evaluación previa muestran respuestas en las que detectan el maltrato o violencia de forma muy general, a la cual nombran “bullying”. El 12% de los alumnos mencionan una respuesta poco elaborada respondiendo de manera redundante lo que ya había sido formulado en la pregunta. Durante la evaluación previa solamente un caso identifica dos tipos de violencia.

Para la evaluación posterior el 62% logra identificar el “bullying” mencionando una de sus características que es, la frecuencia. El 12% vuelve a

mencionar el maltrato, sin diferenciarlo del acoso escolar. Y un alumno menciona dos características específicas del acoso escolar, que son: Desigualdad de poder y la frecuencia con que se lleva a cabo.

Como conclusión general encontramos que los alumnos aprendieron a identificar al acoso escolar por medio de una o más de sus características, sobre todo la frecuencia en que este es emitido. Nos llama la atención que los alumnos perciban el hecho de quitarle una necesidad básica como lo es la comida que lo consideren como bullying.

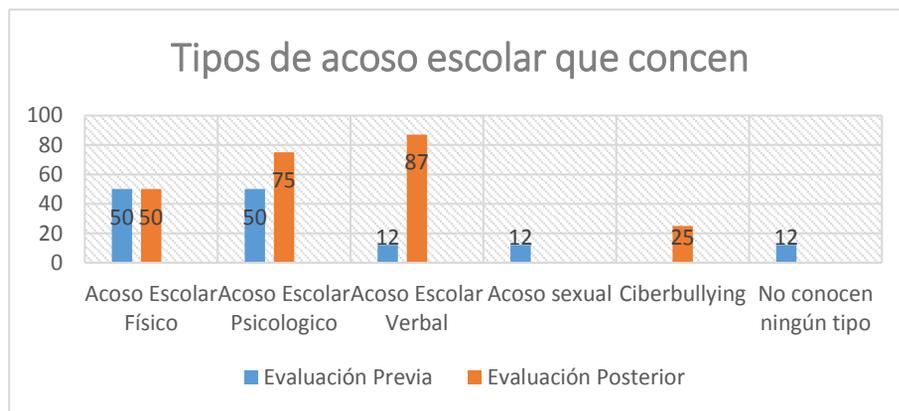
Tabla 55. *Análisis comparativo de las respuestas entre la prueba previa y posterior (pregunta 2).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST
2) ¿Qué tipos de bullying conoces y cuáles se pueden observar en el video?	<p>AL: "Físico y psicológico, ninguno"</p> <p>PA: "Físico, psicológico"</p> <p>JH: "El acoso escolar y el cyberbullying"</p> <p>JA: "Físico, sexual psicológico"</p> <p>LI: "Tipo verbal, físico ya que la toman del cuello, le quitan su almuerzo"</p> <p>FR: "No sé"</p> <p>RI: "Violencia e insultos"</p> <p>JO: "Física y emocional y los dos se presentan"</p>	<p>AL: "Físico, y verbal. La física"</p> <p>PA: "Si, psicológico y físico"</p> <p>JH: "Cyberbullying, bullying normal, psicológico, verbal, acoso escolar. Se observan verbal, psicológico, acoso escolar"</p> <p>JA: "Conozco psicológico, verbal y también son los que usan en el video"</p> <p>LI: "Físico y verbal". Los dos."</p> <p>FR: "Psicológico, agresivo"</p> <p>RI: "Oral, verbal, psicológico y el cyberbullying"</p> <p>JO: "Son verbal, físico y psicológico"</p>

Para esta pregunta se halló que el 50% identificaron el bullying tanto físico como psicológico. Mientras que el 12% identificaba el tipo verbal. Otro 12% lo detectó como violencia e insulto, sin mencionar el concepto verbal. Un 12%

menciona no conocer ninguno y otro porcentaje igual habla sobre el acoso sexual. El participante JH utiliza: “el acoso escolar y el ciberbullying” como respuesta integrando un nuevo tipo de acoso escolar. Al igual que JO, quien hace uso del acoso “emocional”. Para la prueba posterior un 50% identifica el acoso físico. Un 87% de los alumnos identifica el acoso verbal. Y el 75% al acoso psicológico. El 25% logra identificar al ciberbullying.

Cabe mencionar que en sus respuestas dos alumnos mencionan las palabras acoso escolar, agresivo y bullying oral. Lo que interpretamos es que confundieron la agresividad con el tipo físico, el verbal con la palabra oral y el acoso escolar lo utiliza en general para referirse a todos los tipos de acoso. De forma general hay un aumento en el conocimiento del tipo verbal y del psicológico, la tasa del tipo físico se mantuvo y hubo un aumento del 12% en el ciberbullying. Encontramos que en general los alumnos ampliaron el panorama para identificar los tipos distintos de bullying. Lo que les permite contar con mayores alternativas para identificar el o los problemas y puedan intervenir a tiempo.



Gráfica 27. *Tipos de acoso escolar que conocen*

Tabla 56. Análisis comparativo de respuestas entre la prueba previa y posterior (pregunta 3).

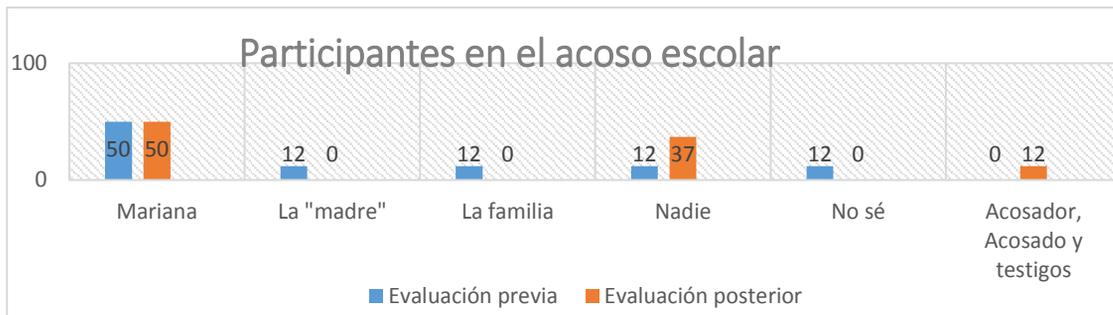
Pregunta	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST
3) ¿Quiénes intervienen en este problema?	<p>AL: "Madre"</p> <p>PA: "La niñita"</p> <p>JH: "La niña cuando comprende el caso"</p> <p>JA: "Nadie"</p> <p>LI: "Mariana vio el trato de la niña y la ayudó"</p> <p>FR: "Mariana"</p> <p>RI: "La familia de la niña mala"</p> <p>JO: "No se"</p>	<p>AL: "Nadie"</p> <p>PA: "La niña"</p> <p>JH: "La niña del sándwich"</p> <p>JA: "Nadie"</p> <p>LI: "Pues nadie, Mariana intenta resolver el problema"</p> <p>FR: "Mariana"</p> <p>RI: "El acosado, acosador y cómplices"</p> <p>JO: "Nadie"</p>

En cuanto a sus respuestas el 50% respondió que "Mariana o la niña" es la que interviene, haciendo referencia a que ella busca una forma de resolver el conflicto. El 12% mencionó que la "Madre" interviene en esta situación. Otro 12% indica que la familia es responsable del problema. Para la respuesta "Nadie" también es un 12%, al igual que "no saber".

Las respuestas que se mantienen con la misma tasa son las que indican que Mariana interviene en el problema con un 50%, 37% responde que "nadie o nada". EL 12% responde correctamente al mencionar los tres roles involucrados en el acoso escolar (acosado, acosador y cómplices).

Es importante resaltar que hubo una confusión en esta pregunta, ya que se mal interpretó, es decir, si había o no una intervención de alguno de los involucrados para solucionar el problema. Mas no, se logró que ellos identificaran

los roles involucrados en el acoso escolar. Consideramos que los alumnos muestran indicadores de que han asimilado la asistencia de alguien más para solucionar el conflicto, de ahí que mencionen que “nadie” ha intervenido en este problema.



Gráfica 28. Participantes en el acoso escolar

Tabla 57. Análisis comparativo de respuestas entre la prueba previa y posterior (pregunta 4).

Pregunta	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST
4) Menciona ¿cómo se comporta cada uno de los personajes, y, que características tienen?	<p>AL: Sin respuesta</p> <p>PA: “Porque cada uno tenía violencia en su casa”</p> <p>JH: “Violentos, groseros”</p> <p>JA: “La niña grande se comporta como la comporta su hermana mayor. María es sensible y educada”</p> <p>LI: “Ella Es así, por el trato que hay en casa”</p> <p>FR: “La niña se comportaba mal. Mariana, triste”</p> <p>RI: “Mariana es acosada pero la que la acosa tiene problemas en casa con su familia”</p>	<p>AL: “No se”</p> <p>PA: “Pues cada uno tiene una forma de maltratar y la niña hace buenas cosas”</p> <p>JH: “Que la más grande era así por que influye su familia y la niña quería saber porque le hacían bullying”</p> <p>JA: “La niña era tímida, tenía miedo. Y, la que la molestaba la agredía porque en su casa la trataban mal”</p> <p>LI: “Las niñas grande de una manera mal y Mariana de la forma que deben actuar los demás en arreglar los problemas”</p>

Pregunta	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST
	JO: <i>“Mariana es tierna y dulce”</i>	FR: <i>“Todos de la familia de la que acosaba a Mariana son agresivos”</i> RI: <i>“Mariana es una niña pacífica y la que la agrede es violenta y su familia de agresora tiene pleitos”.</i> JO: <i>“La agresora puede era mala con la niña pequeña y la niña pequeña era amable”</i>

62% relaciona la conducta de la agresora como un patrón repetitivo de violencia que inicia desde la familia y a la agresora como alguien “mala”, “grosera” y que tiene mucha violencia en casa, 50% mencionan que la personalidad de la agredida (Mariana) es más triste, sensible, educada, tímida, tierna, dulce y amable. Características de una persona pasiva. Estos resultados son de respuestas combinadas donde mencionan tanto las características de la agresora como de la agredida, por lo que el porcentaje difiere.

En la evaluación posterior el 62% mencionó características tanto de la agresora como de la agredida. A la primera la caracterizan como: “Mala, que la han tratado mal, y con violencia intrafamiliar”. A Mariana como: “Hace buenas cosas, curiosa, tímida, miedosa, pacífica, tierna”. Mariana es vista como un ejemplo de comportamiento para una resolución no violenta de conflictos.

Aunque los alumnos no mencionan la diferencia de poder en el bullying, lo hacen de forma implícita dentro del discurso, con frases como “Las niñas grandes” mostrando que están asimilando los conocimientos de forma progresiva, por lo que creemos necesario que sigan reforzando estos conceptos para que en un futuro logren aplicarlos ante situaciones de conflicto.

Tabla 58. *Análisis comparativo de respuestas entre la prueba previa y posterior (pregunta 5).*

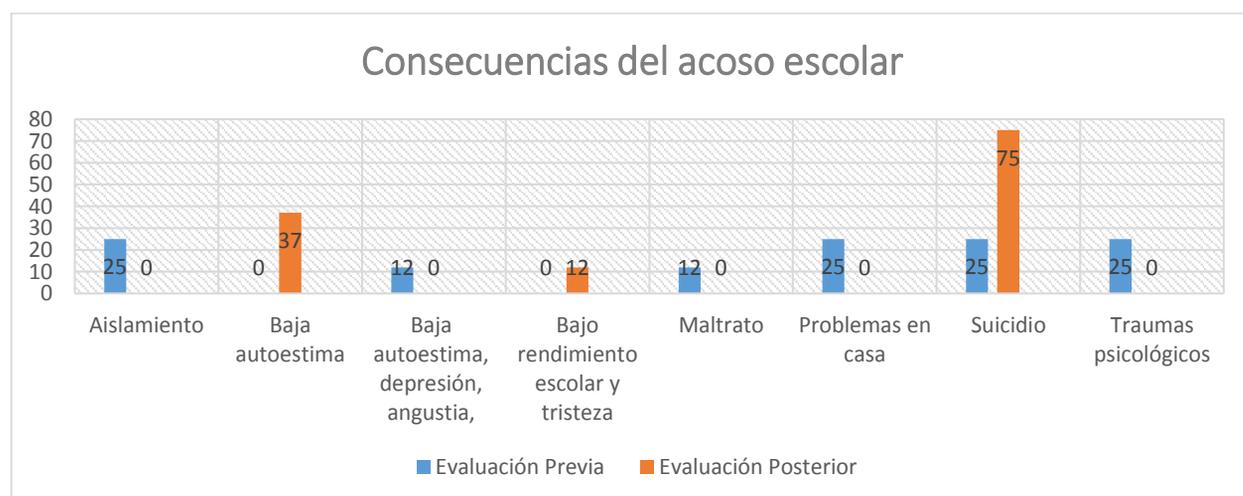
Pregunta	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST
<p>5) ¿Cuáles son las consecuencias del acoso escolar?</p>	<p>AL: “Traumas sicologicos”</p> <p>PA: “Que puede dejar traumatado uno”</p> <p>JH: “Suicidio, baja autoestima, depresión, angustia, psicológicamente”</p> <p>JA: “Que no quiere esta aqui”</p> <p>LI: “Exactamente la gente es aislada y a lo mejor puede llegar a la muerte”</p> <p>FR: “El maltrato”</p> <p>RI: “Problemas en casa”</p> <p>JO: “Por los conflicto de la familia”</p>	<p>AL: “<i>Se suicidan</i>”</p> <p>PA: “<i>Pues que los hacen menos y tienen baja autoestima</i>”</p> <p>JH: “<i>Baja autoestima, menor que los demás</i>”</p> <p>JA: “<i>Que si lo molestas pueden llegar a la muerte</i>”</p> <p>LI: “<i>Que los niños tengan baja autoestima en extremos casos, la muerte</i>”</p> <p>FR: “<i>Que puedan llegar a muerte</i>”</p> <p>RI: “<i>Muertes, bajo rendimiento escolar, tristeza</i>”</p> <p>JO: “<i>Que se pueden hartar hasta el suicidio</i>”</p>

Durante la evaluación previa tan solo el 25% de los alumnos mencionó como una consecuencia del acoso escolar el suicidio. Otro 25 % menciona la frase “trauma psicológico”. Únicamente el 12 % baja autoestima. 25% más, problemas en casa. En general el 37% dieron más de una respuesta que involucra cuestiones de índole psicológica como: Depresión, angustia, maltrato, perdida de interés por la escuela y aislamiento.

Para la evaluación posterior un 75% menciona como consecuencia del acoso escolar el suicidio, lo que es un aumento del 50%. Esto es una respuesta favorable ya que los alumnos lograron concientizar que el acoso escolar puede traer consecuencias graves. 37% indica que el acoso escolar repercute en la baja autoestima. En esta respuesta aumentó un 25% de los alumnos que reconocen que

la baja autoestima puede ser consecuencia del acoso escolar. Y el 12% menciona el bajo rendimiento escolar y la tristeza, como una consecuencia.

Nos parece significativo que interiorizaron una de las peores consecuencias que es el suicidio, pues en la etapa de la adolescencia el control de impulsos es escaso, por lo que sus actos se vuelven arrebatados, esto aunado con la búsqueda de aprobación de su medio social, el autoconcepto deteriorado y una baja autoestima son factores de riesgo que traen consigo esta consecuencia. De manera general observamos cambios significativos en el reconocimiento de las consecuencias que conlleva el acoso escolar, esto es importante porque ahora, los alumnos son capaces de ser más empáticos y prevenir estas situaciones dentro del aula.



Gráfica 29. *Consecuencias del acoso escolar*

Tabla 59. *Análisis comparativo de respuestas entre la prueba previa y posterior (pregunta 6).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST
<p>6) ¿Qué opinas de la respuesta de Mariana? ¿Tú lo haría?</p>	<p>AL: “Que estuvo mal y yo no lo haría”</p> <p>PA: “Que fue un poco bien y no”</p> <p>JH: “Fue muy buena, no”</p> <p>JA: “Que estuvo mal y yo no lo haría”</p> <p>LI: “Tal vez”</p> <p>FR: “Que estaba bien. Hablar (señala tú lo harías con una flecha)”</p> <p>RI: “Si”</p> <p>JO: “No se depende (no especifica)”</p>	<p>AL: “no sé”</p> <p>PA: “Pues muy buena. Si, por que hace buenas acciones”</p> <p>JH: “Que tuvo empatía por la más grande, por lo que vio en su casa de la agresora. Tal vez”</p> <p>JA: “Que estuvo bien por que vio que ella sufría lo mismo en su casa”</p> <p>LI: “Tal vez: ya que ella quizo arreglar el problema viendo como le iba a Raquel jen su casa! ☹. Así que ella pensó por los dos en acabar el problema”.</p> <p>FR: “Bien, pues platicaría con ella”</p> <p>RI: “Si, que tuvo empatía y fue muy linda porque le dio un Sándwich al ver que ella tiene problemas”</p> <p>JO: “Se me hizo raro, pero estuvo bien y no lo haría por que fue mala conmigo y no tengo porque hacer lo mismo que Mariana”</p>

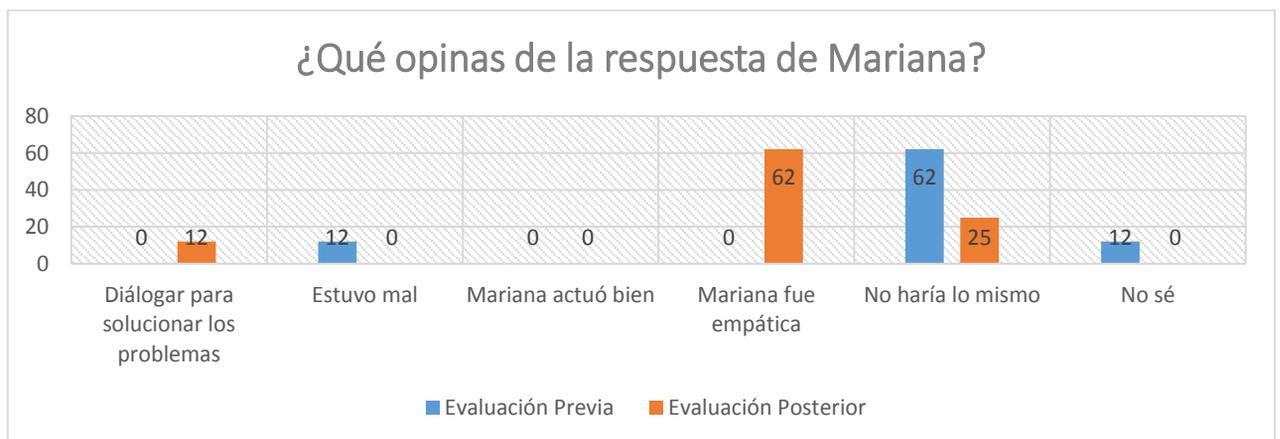
Encontramos que la mitad de los alumnos mencionan que la acción de Mariana es buena. El 12% indica que estuvo mal la forma en que actuó. Además el 62% no haría lo mismo que Mariana. Y el 12% duda su respuesta.

Mientras que en la evaluación posterior el 62% indica que la empatía es la forma en la que actuó Mariana y que, es una manera de solucionar un conflicto. El 12% mencionó que el diálogo es una herramienta para evitar este problema. EL 25% menciona que no haría lo mismo.

De manera general, encontramos un cambio en la percepción de la conducta que tiene Mariana ya que la consideran como una buena acción y como una forma de solucionar un conflicto por medio de la empatía. Cabe mencionar que en la

primera evaluación, la palabra empatía no estaba integrada en sus conocimientos previos. Y, que para la evaluación posterior más de la mitad de los alumnos la utilizaron. Además, se nota una mejora en cuanto a sus respuestas ya que al inicio muestran desinterés y poca involucración en el problema, posteriormente dan soluciones más óptimas como la empatía o el diálogo, respuestas que no aparecieron con anterioridad.

Retomando el desarrollo del adolescente sabemos que en esta etapa se rigen por las emociones, actuando de manera impulsiva, sin embargo al haber comprendido que pueden hacer uso de la empatía y el diálogo pueden hacer un uso más racional de sus acciones, a pesar de su propia naturaleza. Es decir, el uso de competencias emocionales puede facilitar la transición de la adolescencia a una madurez emocional



Gráfica 30. *¿Qué opinas de la respuesta de Mariana?*

ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LA PRUEBA PREVIA Y POSTERIOR. CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS EMOCIONALES

En lo que respecta al cuestionario relativo a las competencias emocionales previo y posterior se exponen los resultados:

Tabla 60. *Análisis comparativo de respuestas entre la prueba previa y posterior cuestionario de competencias emocionales.*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST
1) ¿Qué harías si estuvieras en la situación de Emiliano?	<p>AL: "Decirle al director"</p> <p>PA: "Pues decirle a alguien y actuar bien y pues a la vez decirle groserías"</p> <p>JH: "Hacer un anónimo al maestro de que está pasando"</p> <p>JA: "Irme de la esc."</p> <p>LI: "Hablar con mis papás y que hablen con Rogelio y si no pues usaría la fuerza"</p> <p>FR: "Decirle al maestro"</p> <p>RI: "Acusarlos"</p> <p>JO: "Decir al maestro"</p>	<p>AL: "Haría lo que me hicieran"</p> <p>PA: "Pues dejar de ser tímido y pues nada más"</p> <p>JH: "Platicar con un maestro, padre o alguien de confianza"</p> <p>JA: "Decirle a los maestros cuando lo molestan"</p> <p>LI: "Pues intentaría hacer amigos y el que es molestado que no calle" (pone caritas)</p> <p>FR: "Acusarlo con alguien de supervisión"</p> <p>RI: "Acusaría a Rogelio con un adulto, padres o maestros"</p> <p>JO: "Haría lo mismo que Emiliano"</p>

El 62% de los participantes comentan que se acercarían a hablar con alguien respecto de la situación, de manera más exacta, se acercarían a alguna autoridad, con el afán de "acusar".

El 25% de los estudiantes se acercarían a alguien, pero tomarían medidas por su propia cuenta. En cuanto a las observaciones relativas a los participantes, se logró apreciar que esta conducta prevalece en mayor medida que la primera. Es decir, que los alumnos actuaban defendiéndose sin comunicar lo sucedido a alguna autoridad.

En cuanto a la respuesta de uno de los alumnos, JH propone hacerlo de forma anónima, tal vez por la personalidad de JH, ya que es tímido. Pero, parece una solución factible, ya que muchos de los alumnos no denuncian el acoso escolar por miedo a las represalias que pudieran surgir contra ellos ya sea por parte del acosador o los testigos. Pudiendo ser tachados de “chismosos”.

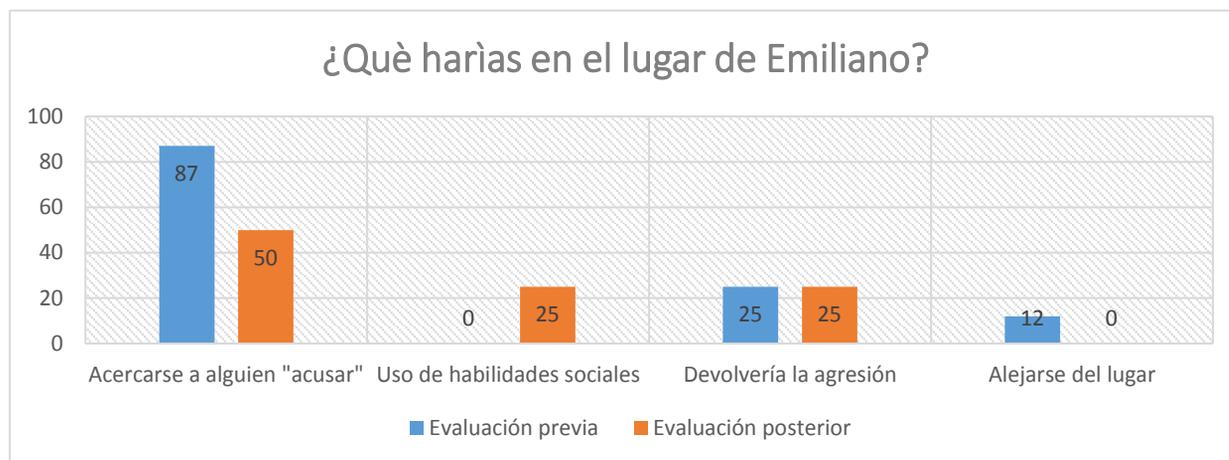
Nos resulta interesante que todos indiquen que se acercaría a alguien, pues esta es una forma de impedir que el acoso continúe y así poder evitarlo. Tal parece que los alumnos tienden a tener un comportamiento proactivo si llegasen a sufrir acoso escolar.

En esta primera pregunta el 50% de los alumnos alude que al presentarse este problema buscarían apoyo a terceras personas como: maestros, padres de familia, personas de confianza, supervisores o adultos. Un 25% de los alumnos aplicaría las habilidades sociales ya que mencionan dejar de ser tímido e intentar hacer más amigos, así como, no callar el problema y hablarlo. Un 25% más mencionan que devolvería la misma agresión que le hicieran.

Disminuyó el porcentaje de alumnos que pedirían ayuda a terceras personas, un 12% debido a que los alumnos propusieron soluciones diferentes a solo dirigirse a una autoridad, como aplicar las habilidades sociales. Mientras que el porcentaje de alumnos que devolvería la agresión se mantuvo igual con un 25%.

En general podemos inferir que ahora tienen más herramientas para enfrentar el acoso escolar, con la ayuda de las habilidades sociales. Nos parece interesante el hecho de que los alumnos busquen ayuda solamente en los profesores, cuando hay otras personas cercanas que podrían intervenir en el problema como la familia o sus amigos. Para esto creemos que es necesario continuar reafirmando la confianza hacia sus profesores pero también comenzar a trabajar un núcleo familiar con lazos en donde se fomenten valores como la confianza y la comunicación. Para que los alumnos logren tener una red de apoyo más sólida y sea un factor de protección de los estudiantes.

En cuanto el manejo adecuado del autocontrol para evitar las agresiones, se necesita que haya un refuerzo cotidiano de la autoregulación ya que es fundamental para que los alumnos logren asimilar esta competencia.



Gráfica 31. *Que harían los alumnos en el lugar de Emiliano*

Tabla 61.. *Análisis comparativo de respuestas entre la prueba previa y posterior cuestionario de competencias emocionales (pregunta 2).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST
2) ¿Tú qué opinas sobre el comportamiento de Rogelio y sus compañeros de clase?	<p>AL: "Que son malos"</p> <p>PA: "Que es muy malo en la forma de como actúan"</p> <p>JH: "Que Rogelio mida las causas y consecuencias de sus acciones y que sus compañeros no darle cuerda para que se comporte"</p> <p>JA: "Que son malos con sus compañeros"</p> <p>LI: "Pues esto mal pero están en etapa de rebeldía, así que esta mal"</p> <p>FR: "Que es muy agresivo"</p> <p>RI: "Malo"</p>	<p>AL: "Pues que no lo deberían de hacer"</p> <p>PA: "Pues que es muy malo lo que hace"</p> <p>JH: "Que Rogelio hace acoso escolar y sus compañeros le dan más cuerda y así Rogelio lo hará cada vez más constante"</p> <p>JA: "Que Rogelio era muy jisarfa y sus compañeros le seguían el juego"</p> <p>LI: "Pues está mal ya que es muy agresivo o pesado y no se da cuenta del daño que les hace a los demás."</p> <p>FR: "Que todos ellos lo acosan"</p>

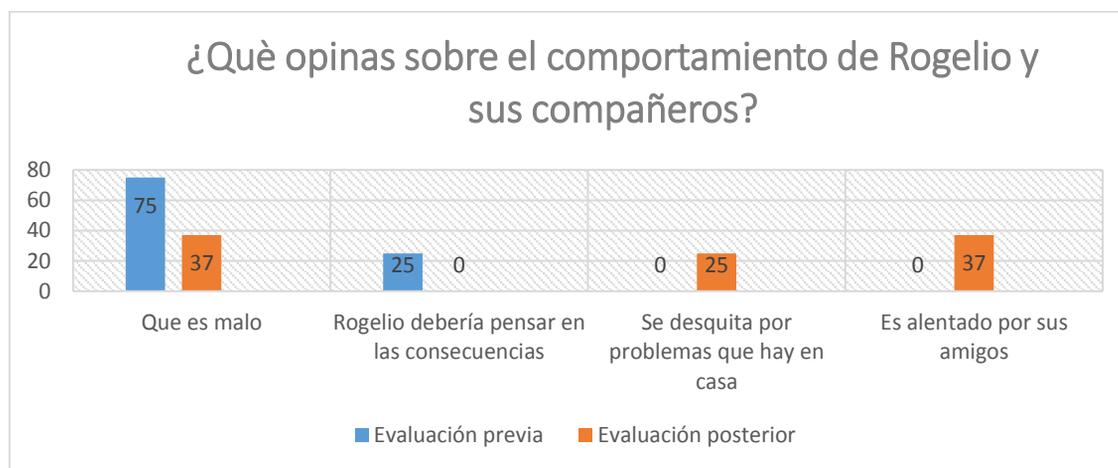
Pregunta	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST
	JO: <i>“Son muy malos”</i>	RI: <i>“Que ellos tienen problemas en casa, posiblemente”</i> JO: <i>“Que tienen problemas y que se desquitan con los demás”.</i>

Dentro de esta pregunta el total de los alumnos reprueba las acciones de Rogelio. En cuanto a sus respuestas el 75% de ellos utilizan la palabra “malo” con frases como: “son muy malos”, “que son malos con sus compañeros” etc... Desde nuestro punto de vista esto se debe a que los alumnos son conscientes de que comportamientos son negativos, aunque no parece que se esté realizando un trabajo de reflexión muy profundo. El otro 25% comenta que Rogelio debería pensar en las consecuencias de sus actos, tomando una actitud empática hacia el conflicto.

En la prueba posterior encontramos que un 37% considera que la actitud de Rogelio y sus compañeros es negativa, mencionan que es algo que “está mal” Otro 37% indican que Rogelio es así porque lo apoyan los demás compañeros haciendo que esta conducta se mantenga. Un 25 % comenta que tiene problemas en casa y por lo tanto, la agresión es un medio que utilizan para desquitarse.

Consideramos que los alumnos si logran reconocer que la forma de actuar de Rogelio no es adecuada. Es importante destacar que los alumnos reconocieron que el problema del bullying es multifactorial por ejemplo que: la presencia de testigos va incitar al acosador a continuar con su mal comportamiento ya que en esta etapa la deseabilidad social y la pertenencia a un grupo son prioritarias ocasionando que acrecente el problema. Otro factor que ahora conocen es el familiar que agudiza más el problema. Creemos que el video presentado anteriormente “el sándwich de mariana” hizo más claro este factor.

Es importante resaltar que el que hayan aprendido a reconocer otros factores del acoso escolar les ayudará a comprender más la situación ya sea del agresor o del agredido y así, actuar de manera empática.



Gráfica 32. Opiniones sobre el comportamiento de Rogelio

Tabla 62. Análisis comparativo de respuestas entre la prueba previa y posterior cuestionario de competencias emocionales (pregunta 3).

Pregunta	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST
3) ¿Cuáles crees que serían algunas soluciones para que dejen de molestar a Emiliano?	<p>AL: “Hablando con el director”</p> <p>PA: “Prevención, buscar ayuda y recursos de comunicación”</p> <p>JH: “No hacerle caso a Rogelio, decirle al maestro”</p> <p>JA: “Decirle a la maestra”</p> <p>LI: “Pues el diálogo o tan solo hablar los dos juntos”</p> <p>FR: “Hablar o si no la expulsión”</p> <p>RI: “No sé, defenderme, acusarlos”</p>	<p>AL: “Hablar con las autoridades de la escuela”</p> <p>PA: “Pues dejarle de decir cosas”</p> <p>JH: “No hacerle caso a los demás, ignorar a los que te molestan y esperar que se comporte”.</p> <p>JA: “Decirles a los maestros para que los niños que molestan tenga una ayuda”</p> <p>LI: “Pues que Emiliano hablara”</p> <p>FR: “Acusar, platicar”</p> <p>RI: “Que habla con un maestro para que haga entender a Rogelio que lo que hace está mal”</p>

Pregunta	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST
	JO: <i>“Decirle a mis papás”</i>	JO: <i>“Decirle a alguien que puedan resolverlo”</i>

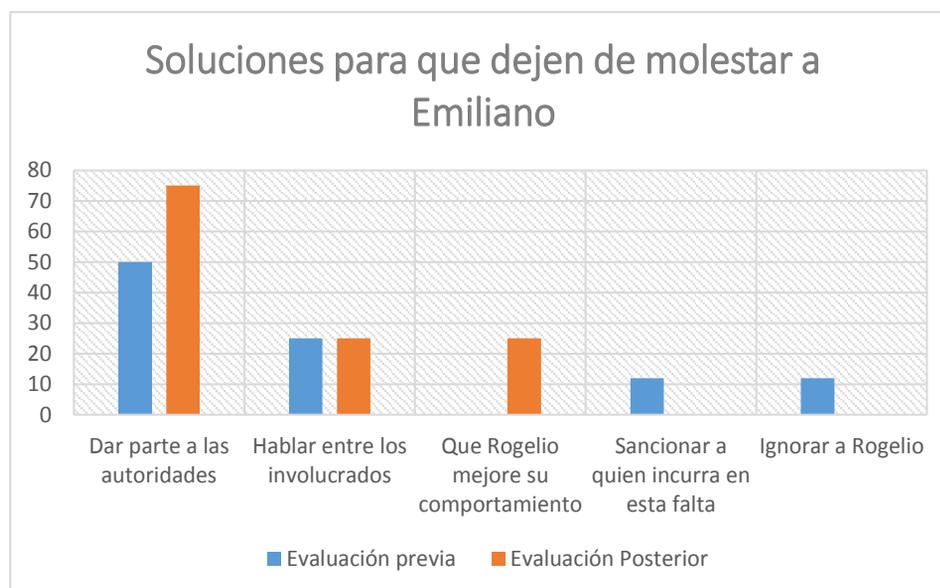
En la evaluación previa el 50% de los alumnos utiliza a la autoridad como una forma de resolver el problema. El 25 % propone hablar entre los involucrados, haciendo uso de las habilidades sociales. Y el 12 % se defendería o buscaría la sanción de los involucrados.

La evaluación posterior indicó que 75% de los alumnos menciona que debe buscar apoyo en personas externas al problema. Enfatizan la importancia de hablar, acusar, platicar para resolver un problema. El resto de los alumnos comenta que Rogelio debe mejorar su comportamiento y evitar estas conductas, además de ignorar sus comportamientos.

Podemos ver que hubo un aumento del 25% en los alumnos que buscarían apoyo en autoridades y maestros, usando el dialogo para resolver este problema. Además de recomendarle a Rogelio mejorar su comportamiento y evitar ser agresivo con los demás. Por ejemplo RI durante la evaluación previa su respuesta fue la siguiente: “No sé, defenderme, acusarlos”.

En general, encontramos que sus respuestas son más elaboradas, ya que contienen elementos que indican el uso del diálogo y la mediación para solucionar el conflicto. Esto nos parece relevante ya que durante la adolescencia se tiende a ser más reservado en cuanto a sus emociones y sentimientos y ahora les parece más viable utilizar el habla como solución a un conflicto.

Cabe mencionar que, ambas mujeres dan la alternativa de hablar entre los involucrados, mientras que los hombres buscan la intervención de un tercero. Es decir, las mujeres por si solas tienen la iniciativa de solucionar el problema, sin la intervención de otro.



Gráfica 33. Soluciones para el comportamiento de Emiliano

Tabla 63. Análisis comparativo de respuestas entre la prueba previa y posterior cuestionario de competencias emocionales (pregunta 4).

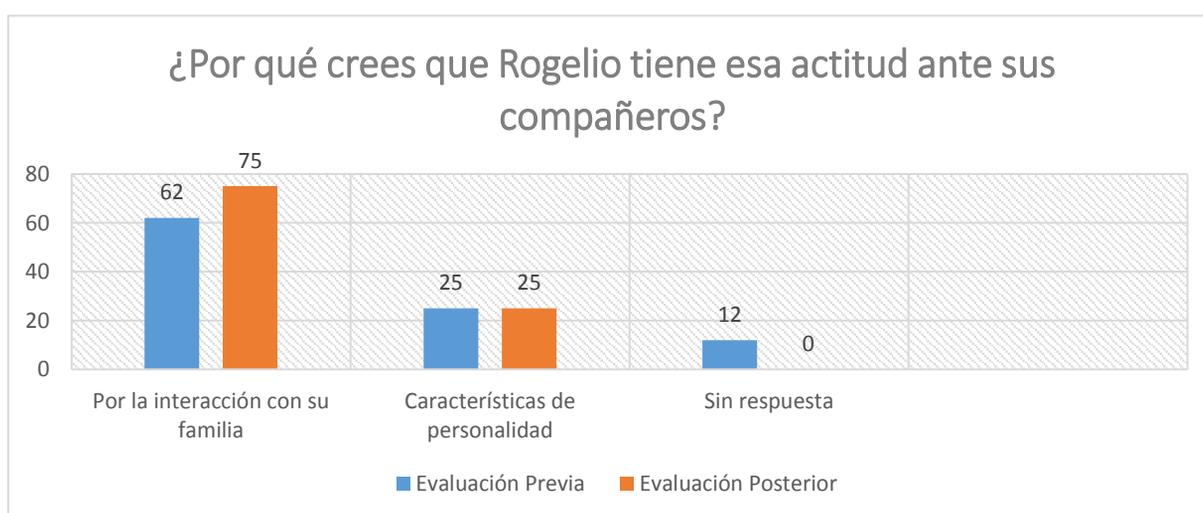
Pregunta	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST
4) ¿Por qué crees que Rogelio tiene esa actitud ante sus compañeros?	<p>AL: "Porque no lo quieren en casa"</p> <p>PA: "Porque puede tener problemas en su casa"</p> <p>JH: "Depende de las actitudes de su papá"</p> <p>JA: "Porque no lo quieren en su casa"</p> <p>LI: "Porque es rebelde"</p> <p>FR: "Sus papas no hablan con él"</p> <p>RI: No contesto</p> <p>JO: "Porque se siente mucho"</p>	<p>AL: "Por eso, lo vive en su casa"</p> <p>PA: "Por que sufre de algún maltrato en su familia"</p> <p>JH: "Que no tiene otra manera de expresarse"</p> <p>JA: "Porque el sufre bullying en su casa"</p> <p>LI: "Porque en su casa ha de tener problemas"</p> <p>FR: "Porque en su casa es así"</p> <p>RI: "Porque el en casa tiene problemas"</p> <p>JO: "Por la gran atención que recibía"</p>

Durante la evaluación previa el 62% de los alumnos comenta que el resultado a la conducta de Rogelio es resultado de la interacción con su familia. El 25% hace alusión a una característica de personalidad.

Para la evaluación posterior, un 75% refieren que es consecuencia de problemas intrafamiliares que ocurren desde casa. Un 25 % mencionan que de acuerdo con la personalidad de Rogelio es la manera de expresarse ante los demás y con estas conductas puede llamar la atención.

Después de una comparación se encontró que hubo un aumento del 13% en las respuestas que mencionan al entorno familiar como factor influyente en la actitud del acosador. Las características de personalidad se continúan manteniendo con el mismo porcentaje.

Consideramos que estas respuestas posiblemente pudieran haber sido influenciadas por el video anterior, en el que la acosadora tenía problemas en su hogar, lo que a su vez hacía que repitiera las conductas violentas que veía en casa. Otra hipótesis es que la mayoría de los alumnos provienen de familias disfuncionales, por lo que consideramos que estas respuestas pudieron ser producto de vivencias personales violentas dentro de su núcleo familiar.



Gráfica 34. Causas de la actitud de Rogelio y sus compañeros

Tabla 64. Análisis comparativo de respuestas entre la prueba previa y posterior cuestionario de competencias emocionales (pregunta 5).

<i>Pregunta</i>	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST
5) ¿Cuál es tu opinión respecto a la actitud de Rogelio al desquitarse con lo demás, y ¿por qué crees que lo haga?	<p>AL: <i>“Por enojo que sería mejor echándole ganas”</i></p> <p>PA: <i>“Dar una plática autoestima”</i></p> <p>JH: <i>“Porque tiene coraje y no puede controlar su furia y no puede sacar el coraje”</i></p> <p>JA: <i>“Por enojo, Sería mejor estudiar”</i></p> <p>LI: <i>“Por impulsividad”</i></p> <p>FR: <i>“Porque sus papas lo hacen”</i></p> <p>RI: <i>“Para el a lo mejor tiene conflictos en casa, sus padres tienen discusiones”</i></p> <p>JO: <i>“Que se lleve menos”</i></p>	<p>AL: <i>“Mala, para hacer reír a todos”</i></p> <p>PA: <i>“Rogelio hace mal. Por algún problema”</i></p> <p>JH: <i>“ Que debe de contar hasta 10 y lo hace para expresar sus emociones”</i></p> <p>JA: <i>“Que está mal, creo que lo hacía porque se siente muy molesto con el mismo”</i></p> <p>LI: <i>““Porque no encuentra otra forma de hablar o de buscar otra manera””</i></p> <p>FR: <i>“Por que sus papás no le han puesto un asta aquí”</i></p> <p>RI: <i>“Que hace mal al desquitarse con otros. Lo hace porque en su casa le sucede”</i></p> <p>JO: <i>“Que está mal desquitarse con los demás. Porque hace reír a los demás”</i></p>

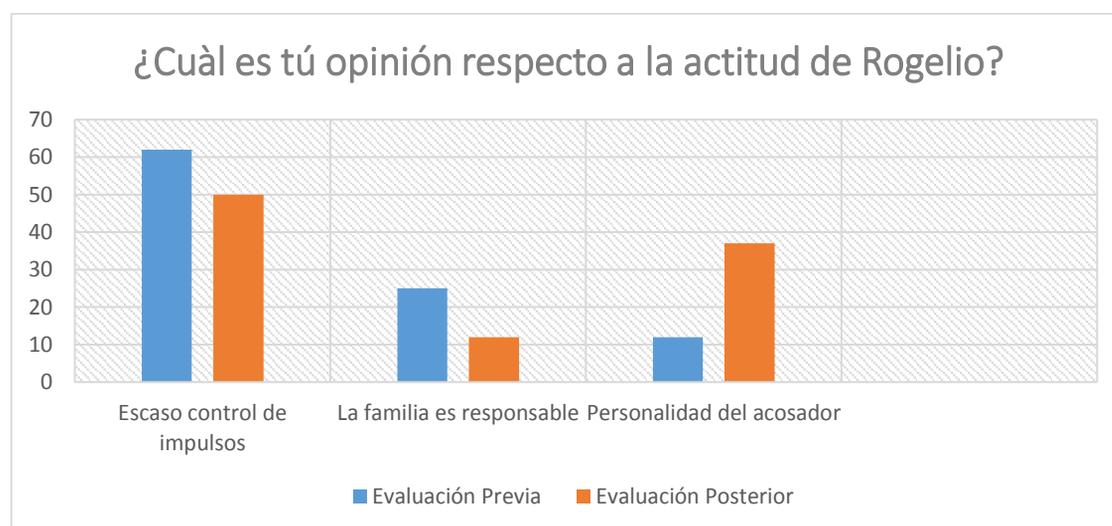
En la evaluación previa 62% de los participantes comentan que Rogelio tiene un escaso control de sus impulsos. El 25% involucra a la familia y el 12% da una característica relativa a la personalidad del acosador.

Para la evaluación posterior el 50% de los alumnos reprueban el comportamiento de Rogelio y que este se debe a que hay poco autocontrol. Un 37% menciona que se debe a conflictos intrapersonales y el 12% menciona que es responsabilidad de los padres por no poner límites.

Hubo una disminución del 12% de los alumnos que identifican el poco autocontrol que tiene Rogelio sobre sus emociones. Mientras que aumenta un 25% en la dimensión de conflictos interpersonales. Y hay un decremento un 13% en lo relativo al entorno familiar.

Consideramos que los alumnos empezaron a tomar en cuenta las características intrínsecas (personalidad) del acosador. Viéndolas como influencia en su actuar teniendo una visión más amplia de los factores que influyen en el comportamiento de Rogelio.

Lo anterior es importante ya que aunque siguen enfatizando el papel de la familia en el comportamiento de Rogelio (acosador), lograron concientizar que también la personalidad influye. Esto es importante porque ahora ellos saben que tienen la responsabilidad de decidir si su forma de actuar cambiando sus patrones de conducta o simplemente repetir lo que ya han aprendido en casa.



Gráfica 35. Opinión respecto a la actitud de Rogelio

Tabla 65. Análisis comparativo de respuestas entre la prueba previa y posterior cuestionario de competencias emocionales (pregunta 6).

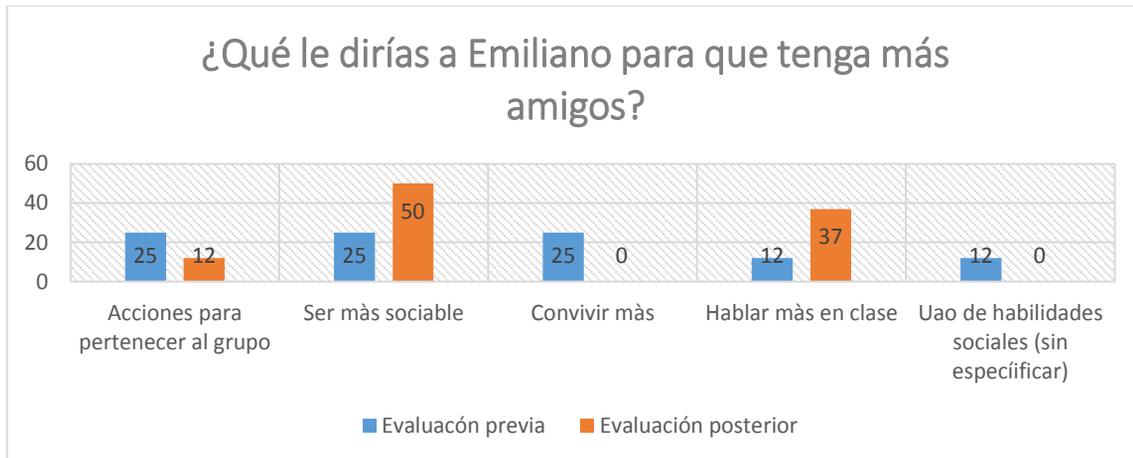
Pregunta	Respuestas dadas por alumno PRE	Respuestas por alumno POST
<p>6) ¿Qué le dirías a Emiliano para que tenga más amigos?</p>	<p>AL: “Pasarle las respuestas del examen”</p> <p>PA: “Que tenga una habilidad social”</p> <p>JH: “Que se acerque a los demás y convivir o platicar de algo que le guste a todos”</p> <p>JA: “Pasando los apuntes de las libretas a sus compañeros”</p> <p>LI: “Ser sociable”</p> <p>FR: “Que conviva más”</p> <p>RI: “Ser Sociable”</p> <p>JO: “Que hable más en clase”</p>	<p>AL: “Que hable más y no sea tímido”</p> <p>PA: “Pues que sea como los demás, poner atención a la escuela y no juntarse con mala influencia”</p> <p>JH: “Que se socialice”</p> <p>JA: “Hablar más, no ser tímido y cuando lo molesten que se habiente a los putazos”</p> <p>LI: “Que socialice y sea un poco desmadros”</p> <p>FR: “Que hable más y no sea tímido”</p> <p>RI: “Que sea sociable, que no sea tímido”</p> <p>JO: “Que sea más sociable, que sea más atento con los demás”</p>

Durante la evaluación previa se encontró que los participantes mencionan que realizar acciones concretas como: “Pasando los apuntes de las libretas a sus compañeros”, “Pasarle las respuestas del examen”. Serían una forma para pertenecer a un grupo, con 50% de las respuestas. El otro 50% hace referencia al uso de habilidades sociales.

En la evaluación posterior el 50% menciona la socialización como una herramienta para tener amigos. 37% da comentarios más específicos para tener más amigos como: “Hablar más”. El 12% dice que: “poner atención en la escuela, evitar las malas compañías y ser como los demás” es la forma de tener más amigos.

Contrastando las respuestas consideramos que los alumnos usaron nuevas alternativas a parte de la convivencia, como el uso de habilidades sociales. Esto nos

parece un avance en su forma de interacción con los otros, ya que en un inicio solo buscaban pertenencia a un grupo social, por lo que sus alternativas eran más reducidas, como: actitudes violentas, agresivas e irruptoras los harán pertenecer a un grupo social. Ahora le han dado un papel importante al uso de las habilidades sociales para mejorar sus relaciones interpersonales.



Gráfica 36. *Recomendaciones para Emiliano*

EVALUACIÓN DIFERIDA. CUESTIONARIO SOBRE EL ACOSO ESCOLAR.

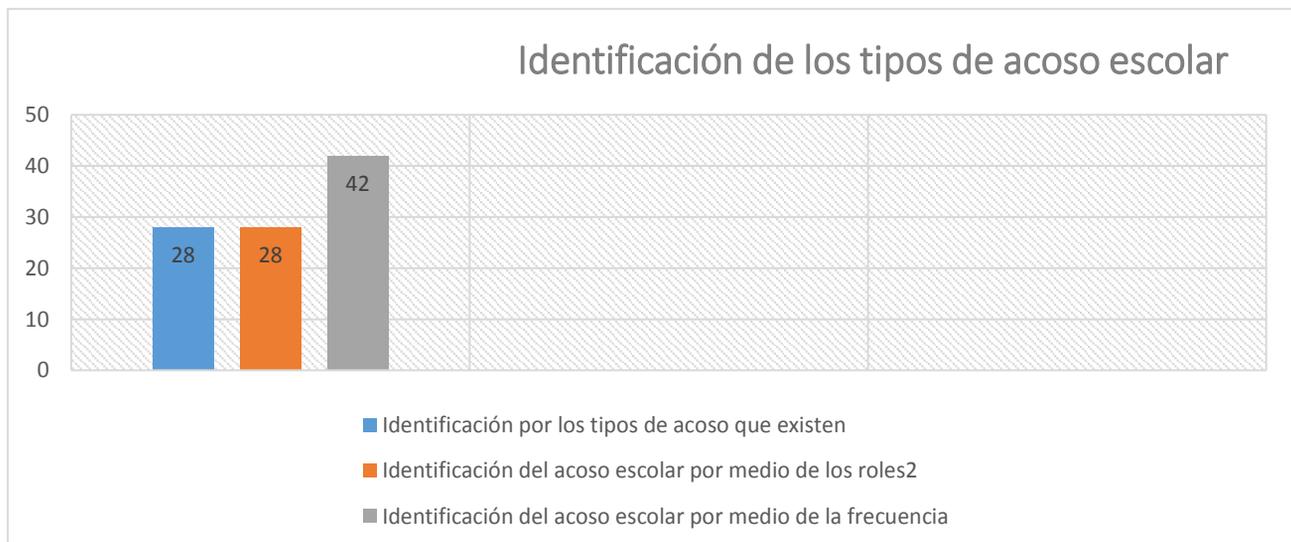
El cuestionario presentado evaluó los conocimientos que tienen los alumnos sobre el acoso escolar presentando el video “Historia de dos amigas de la infancia” y el cuestionario relativo a este.

Tabla 66. *Presentación y análisis de la evaluación diferida para el cuestionario sobre acoso escolar.*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
<p>1) ¿El caso presentado en el video, es bullying? Especifica porque</p>	<p>AL: “Si por que la chava la molestaba a diario”</p> <p>PA: “Si porque le hacen maltrato a la chava”</p> <p>JH: “Si porque había agresores, agredido y víctimas, y porque hacían bullying verbal, bullying psicológicos”</p> <p>JA: “Si xq la chava la molestaba a diario”</p> <p>LI: “Si ya que la chava sufría bullying por las tres personas al sufrir envidia”</p> <p>FR: No Evaluado</p> <p>RI: “Si porque ala chava la molestaban diario”</p> <p>JO: “Porque agrede tanto como ficica social y psicológico”</p>	<p>Identificación del acoso escolar por la frecuencia</p> <p><i>“si por que la chava la molestaba a diario”</i></p> <p><i>“si xq la chava la molestaba a diario”</i></p> <p><i>“si porque ala chava la molestaban diario”</i></p> <p>Identificación del acoso escolar por medio de los roles</p> <p><i>“Si porque había agresores, agredido y víctimas, y porque hacían bullying verbal, bullying psicológicos”</i></p> <p><i>“Si ya que la chava sufría bullying por las tres personas al sufrir envidia”</i></p> <p>Identificación por los tipos de acoso que existen:</p> <p><i>“Si porque le hacen maltrato a la chava”</i></p>	<p>Identificación del acoso escolar por la frecuencia</p> <p>3/7= 42%</p> <p>Identificación del acoso escolar por medio de los roles</p> <p>2/7= 28%</p> <p>Identificación por los tipos de acoso que existen:</p> <p>2/7= 28%</p>

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
		<i>“Porque agrede tanto como física social y psicológico”</i>	

Un 42% de los alumnos identifica que existe el acoso escolar por medio de la característica de frecuencia. Resultado que disminuye un 10% en comparación con la evaluación posterior. Sin embargo sigue predominando en relación a otras respuestas. El 28% comenta que es acoso escolar ya que identifican a los tres tipos de roles que hay en este. Es decir, el agredido, los cómplices y el agresor. El 28% restante comenta que existe acoso al mencionar los tipos de este (físico, verbal y psicológico). Podemos interpretar que estas respuestas podrían ser las menos acertadas en cuanto a la definición de acoso, pero, siguen manteniendo el propósito al identificarlo. En general la mayoría de los alumnos logró identificar el acoso escolar.



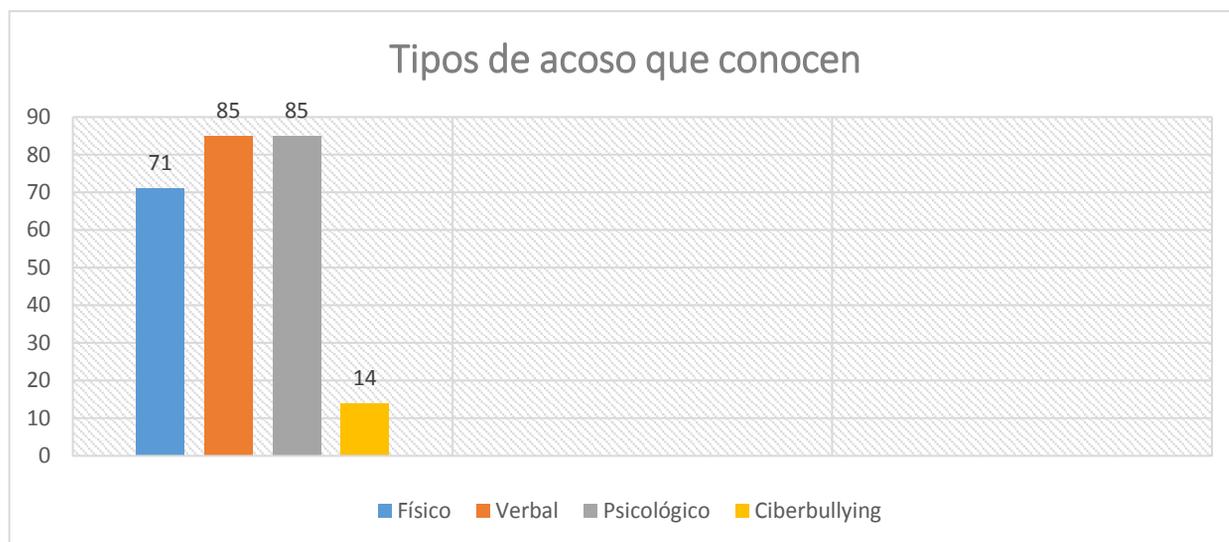
Gráfica 37. Identificación de los tipos de acoso escolar

Tabla 67. *Presentación y análisis de la evaluación diferida para el cuestionario sobre acoso escolar (pregunta 2).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia <i>N / %</i>
2) ¿Qué tipos de bullying conoces y cuáles se pueden observar en el video?	<p>AL: “Físico, verbal”</p> <p>PA: “Sipcológico, verbal”</p> <p>JH: “Bullying psicologico, bullying verbal, cyberbullying”</p> <p>JA: “Físico, verbal, psicológico”</p> <p>LI: “Físico, psicológico, verbal”</p> <p>FR: <i>No Evaluado</i></p> <p>RI: “Psicológico, verbal, físico. Los tipos que se observan son verbal y físico”</p> <p>JO: “Físico, emocional y psicológico y problemas y pues los tres”</p>	<p>Físico “Físico, verbal”</p> <p>Verbal “Físico, verbal, psicológico”</p> <p>Psicológico “Psicológico, verbal, físico. Los tipos que se observan son verbal y físico”</p> <p>Ciberbullying “Bullying psicologico, bullying verbal, cyberbullying”</p>	<p>Físico 5/7= 71%</p> <p>Verbal 6/7= 85%</p> <p>Psicológico 6/7= 85%</p> <p>Ciberbullying 1/7=14%</p>

De manera general el 100% de los alumnos logró identificar al menos un tipo de acoso escolar. Dentro de estos los que obtuvieron una mayor frecuencia al ser mencionados 85% fueron el acoso verbal y el psicológico. El físico quedo con un 71% de alumnos que lo mencionaron, mientras que el cyberbullying con un 14%. El tema del cyberbullying durante el taller no se hizo explícito como los otros tipos. En comparación con la evaluación posterior, se eliminaron conceptos como, el acoso “oral”, “agresivo” así como en la evaluación previa se eliminan conceptos como el

acoso “sexual”. Y únicamente se menciona el acoso “emocional”. Además de que hubo un incremento en general de los alumnos que identifican los tres tipos de acoso. Todo esto nos sugiere un mejor manejo de la información respecto a los tipos de acoso.



Gráfica 38. *Tipos de acoso que conocen*

Tabla 68. *Presentación y análisis de la evaluación diferida para el cuestionario sobre acoso escolar (pregunta 3).*

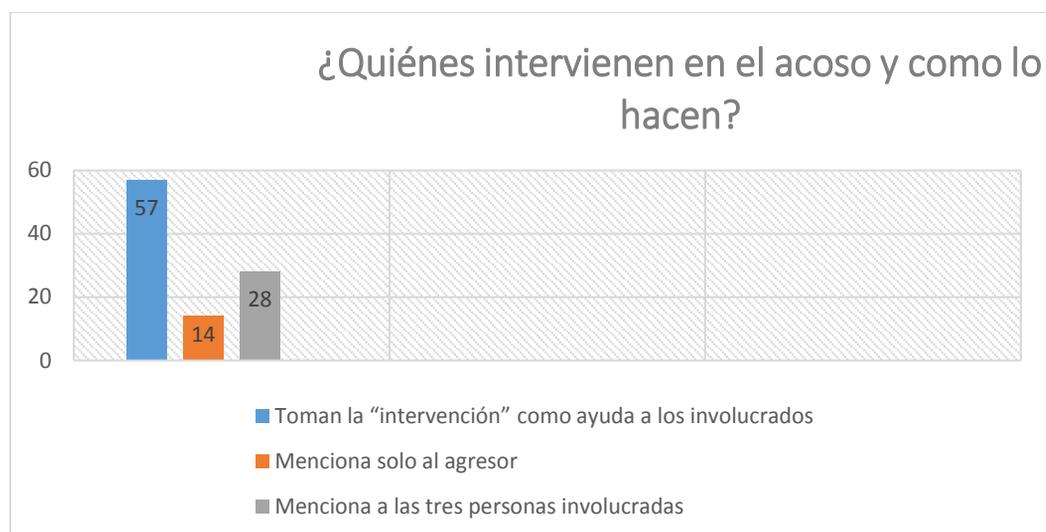
Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
3) ¿Quiénes intervienen en el caso y cómo lo hacen?	<p>AL: “Nadie”</p> <p>PA: “La chava, pegándole”</p> <p>JH: “Nadie”</p> <p>JA: “Nadie intervienen”</p> <p>LI: “Agresor: las tres chavas, agresor: la chava”</p> <p>FR: No Evaluado</p>	<p>Toman la “intervención” como ayuda a los involucrados</p> <p>“Nadie”</p> <p>“Nadie intervienen”</p> <p>“Nadie”</p> <p>“Nadie ase nada”</p> <p>Menciona solo agresor</p> <p>“La chava, pegandole”</p>	<p>Toman la “intervención” como ayuda a los involucrados</p> <p>4/7=57%</p> <p>Menciona solo al agresor</p> <p>1/7= 14%</p> <p>Menciona a las tres personas involucradas</p>

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
	<p>RI: <i>“Agresor = el que agrede, agredido= al que agreden, complices= los que son complices del agresor”</i></p> <p>JO: <i>“Nadie ase nada”</i></p>	<p>Menciona a las tres personas involucradas</p> <p><i>“Agresor: las tres chavas, agredor: la chava”</i></p> <p><i>“Agresor = el que agrede, agredido= al que agreden, complices= los que son complices del agresor”</i></p>	2/7= 28%

Para esta prueba existe un aumento en cuanto al número de respuestas que aciertan aumentando poco más del 10% en relación a la evaluación posterior, terminando con un 28%. Esto significa que más de un alumno identificó a los diferentes tipos de agresores. Cabe mencionar que RI al igual que en la evaluación posterior continuó respondiendo correctamente.

La mayor tasa de respuestas, al igual que en la evaluación posterior es del 57% como que: “nadie” intervino en el problema. El 14% de los alumnos solo menciona al agresor.

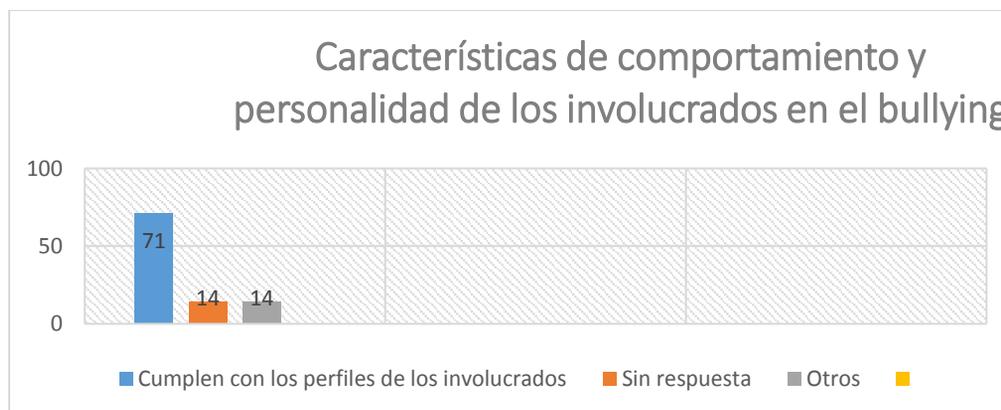
Una posible explicación de estos resultados es que, al haberse mantenido una estructura similar a la evaluación previa y posterior la confusión en cuanto a la redacción de la pregunta se mantiene. Dando como resultado una alta frecuencia a la respuesta “nada”.

Gráfica 39. *Quiénes intervienen en el acoso escolar*Tabla 69. *Presentación y análisis de la evaluación diferida para el cuestionario sobre acoso escolar (pregunta 4).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
4) Menciona ¿cómo se comporta cada uno de los personajes, y, qué características tienen?	<p>AL: "La acosada era triste, el acosador mala y agresiva"</p> <p>PA: "Pues que agan bullying cada uno mas las chavas que le tienen envidia"</p> <p>JH: "Los agresores eran muy violentos, muy populares, agredido era muy tímido, callada, muy poco social, tenia depresión, victima, era muy timida"</p> <p>JA: "La acosada, era triste, el acosador, ella mala y agresiva"</p> <p>LI: "Pues la chava actuava de una manera cencilla ostil".</p>	<p>Cumplen con los perfiles de los involucrados</p> <p>"La acosada era triste, el acosador mala y agresiva".</p> <p>"Los agresores eran muy violentos, muy populares, agredido era muy tímido, callada, muy poco social, tenia depresión, victima, era muy timida"</p> <p>"La acosada, era triste, el acosador, ella mala y agresiva"</p> <p>"Pues la chava actuava de una manera cencilla ostil".</p>	<p>Cumplen con los perfiles de los involucrados 5/7= 71%</p> <p>Sin respuesta 1/7= 14%</p> <p>Otros 1/7=14%</p>

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
	<p>FR: No evaluado</p> <p>RI: (sin respuesta)</p> <p>JO: " Agredida: pues violentada y antisocial; agresora: poca abuela; amiga de la agredida: nada"</p>	<p>"Agredida: pues violentada y antisocial; agresora: poca abuela; amiga de la agredida: nada"</p> <p>Otra</p> <p>"Pues que agan bullying cada uno mas las chavas que le tienen envidia"</p>	

El 71% de los alumnos, mencionan al menos una característica de personalidad de cada uno de los involucrados en el acoso. Con respuestas como: "Los agresores eran muy violentos, muy populares, poca abuela, mala y agresiva" mientras que para la agredida "era muy tímido, callada, muy poco social, tenía depresión, victima, era muy tímida, pues violentada y antisocial". Tan solo el 14% da una respuesta alejada. Estas respuestas tienen un componente más intrínseco en cuanto a la personalidad, si se comparan con las primeras respuestas dadas en la evaluación previa, donde había una alta frecuencia en respuestas como "tiene problemas en casa con su familia".



Gráfica 40. Características de comportamiento y personalidad de los involucrados en el bullying

Tabla 70.. Presentación y análisis de la evaluación diferida para el cuestionario sobre acoso escolar (pregunta 5).

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
5) ¿Cuáles son las consecuencias del acoso escolar?	<p>AL: “La muerte por que se suicidan por que les hacen bullying”.</p> <p>PA: “Que se maten o hagan otra cosa”.</p> <p>JH: “Depresión, cambio de humor, solitario, tímido, suicidarse y ya no tiene muchos amigos”.</p> <p>JA: “Que puede haber sanciones”</p> <p>LI: “Pues en casos graves la muerte, un bajo autoestima”.</p> <p>FR: No evaluado</p> <p>RI: “Intentos de suicidio”.</p> <p>JO: “Suicidio, depresión</p>	<p>Suicidio</p> <p>“La muerte por que se suicidan por que les hacen bullying</p> <p>“Intentos de suicidio”.</p> <p>“Que se maten”</p> <p>“La muerte por que se suicidan porque les hacen bullying”</p> <p>Depresión</p> <p>“depresión”</p> <p>Consecuencias psicológicas</p> <p>“cambio de humor, solitario, tímido, ya no tiene muchos amigos”</p> <p>Otras consecuencias</p> <p>“Que puede haber sanciones”</p>	<p>Suicidio</p> <p>6/7 = 85%</p> <p>Depresión</p> <p>2/7 = 28%</p> <p>Consecuencias psicológicas</p> <p>1/7= 1 %</p> <p>Otras</p> <p>Consecuencias</p> <p>2 /7= 28%</p>

En comparación con la evaluación previa y posterior la dominancia general de las respuestas caen dentro de las consecuencias psicológicas. Dentro de estas el suicidio es la que tiene un mayor porcentaje, seguida de la depresión. Consideramos que la sensibilización sobre las consecuencias si tuvo repercusiones en los alumnos no solo en las respuestas que dieron sino en su comportamiento, pues la mayoría de ellos comenzó a ser más amable entre sí y contrastando esta información con la que dieron en sus reflexiones varios de ellos cambiaron su comportamiento con sus compañeros.

Tabla 71. *Presentación y análisis de la evaluación diferida para el cuestionario sobre acoso escolar (pregunta 6).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
6) ¿Tú qué harías?	<p>Al: <i>“Acusarla”</i></p> <p>Pa: <i>“Convatir el bullyn”</i></p> <p>Jh: <i>“Acusar, pedir apoyo”</i></p> <p>Ja: <i>“Acusarlos con papas y maestros”</i></p> <p>LI: <i>“Pues si me agreden hablar con los superiores pero sino asen nada ponerme al tu x tu”.</i></p> <p>Fr: <i>No evaluado</i></p> <p>Ri: <i>“Yo ablaría con un adulto sobre lo que me pasa”</i></p> <p>Jo: <i>“Abisarles a todos”</i></p>	<p>Pedir apoyo con alguien</p> <p><i>“Acusarla”</i></p> <p><i>“Acusar, pedir apoyo”</i></p> <p><i>“Acusarlos con papas y maestros”</i></p> <p><i>“Yo ablaría con un adulto sobre lo que me pasa”</i></p> <p><i>“Abisarles a todos”</i></p> <p>Pedir apoyo y tomar justicia propia</p> <p><i>“Pues si me agreden hablar con los superiores pero sino asen nada ponerme al tu x tu”.</i></p>	<p>Pedir apoyo con alguien</p> <p>6/7=85%</p> <p>Pedir apoyo y tomar justicia propia</p> <p>1/7= 14%</p>

El 85% respondió que solamente pediría apoyo a alguien para comentar lo sucedido. Y solamente el 15% comentó que pediría apoyo y que si este no fuera dado llevaría otras acciones a cabo. Si bien, las respuestas se quedan en una respuesta “superficial”, podemos encontrar que es un primer paso para evitar el acoso. Podría comentarse que como factor de protección los alumnos ya tienen integrado el recurso de externar el problema, lo que los ayudaría a prevenir alguna situación de acoso. En su caso, sería pertinente dotar de otras herramientas como, el diálogo y la asertividad para evitar que la violencia continúe.



Gráfica 41. *Forma de actuar de los participantes*

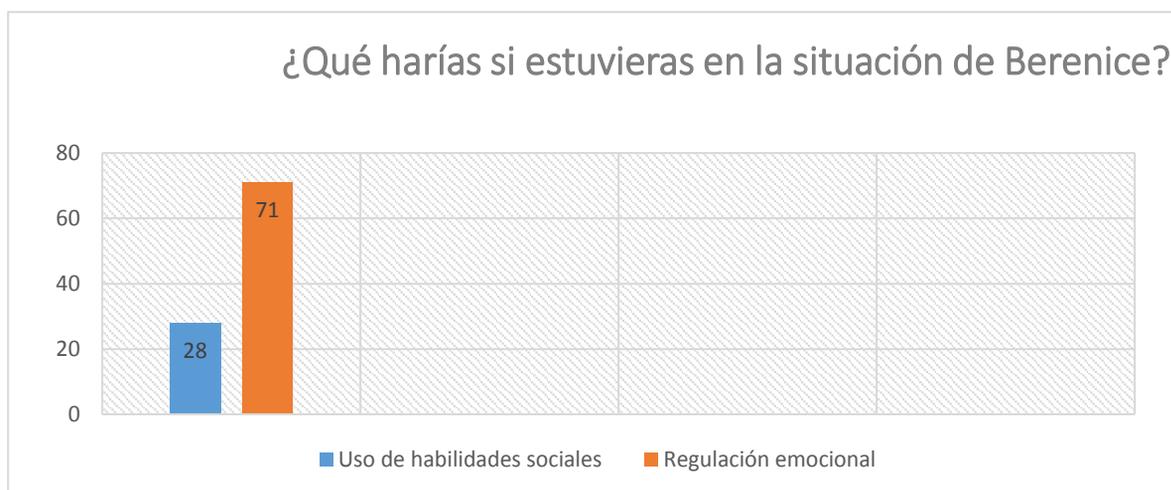
EVALUACIÓN DIFERIDA. CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS EMOCIONALES.

A continuación se presenta las respuestas dadas por los alumnos acerca del caso de Berenice, el cuestionario como se mencionó tiene una estructura similar a la evaluación previa y posterior. Se pretende evaluar lo referente a las competencia emocionales adquiridas por los alumnos.

Tabla 72. Presentación y análisis de la evaluación diferida para el cuestionario sobre competencias emocionales.

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
1) ¿Qué harías si estuvieras en la situación de Berenice?	<p>AL: <i>“Dejar de hacer bulling”</i></p> <p>PA: <i>“Pues la verdad es que mejoraría mi comportamiernto aser amables con los dos”</i></p> <p>JH: <i>“tratar de ser lo contario y calmarse ser positivo”</i></p> <p>JA: <i>“Dejar de ser bulling”</i></p> <p>LI: <i>Pues intentaría cambiar ya que sus problemas interpersonales probablemente se llegue a sus amigos y quizás recuperar las cosas, que sea sociables”</i></p> <p>FR: <i>No Evaluado</i></p> <p>RI: <i>“calmarme y contar hasta 10”</i></p> <p>JO: <i>“calmarme y pensar mas y ser mas social”</i></p>	<p>Uso de habilidades sociales <i>“aser amables con los dos”</i> <i>“y quizás recuperar las cosas, que sea sociables”</i></p> <p>Regulación emocional <i>“calmarse ser positivo”</i> <i>“Dejar de hacer bulling”</i> <i>“calmarse ser positivo”</i> <i>“calmarme y contar hasta 10”</i> <i>“calmarme y pensar mas y ser mas social”</i> <i>“pues la verdad es que mejoraría mi comportamiernto”</i> <i>“pues intentaría cambiar ya que sus problemas interpersonales probablemente se llegue a sus amigos”</i></p>	<p>Uso de habilidades sociales 2/7= 28 %</p> <p>Regulación emocional 5/7= 71 %</p>

Un 71 % engloba la regulación emocional, ya que indican en sus respuestas que el dejar de hacer este problema, calmarse, contar hasta diez y pensar más son las soluciones que aplicarían ante esta situación. Un porcentaje menos comenta el uso de habilidades sociales.



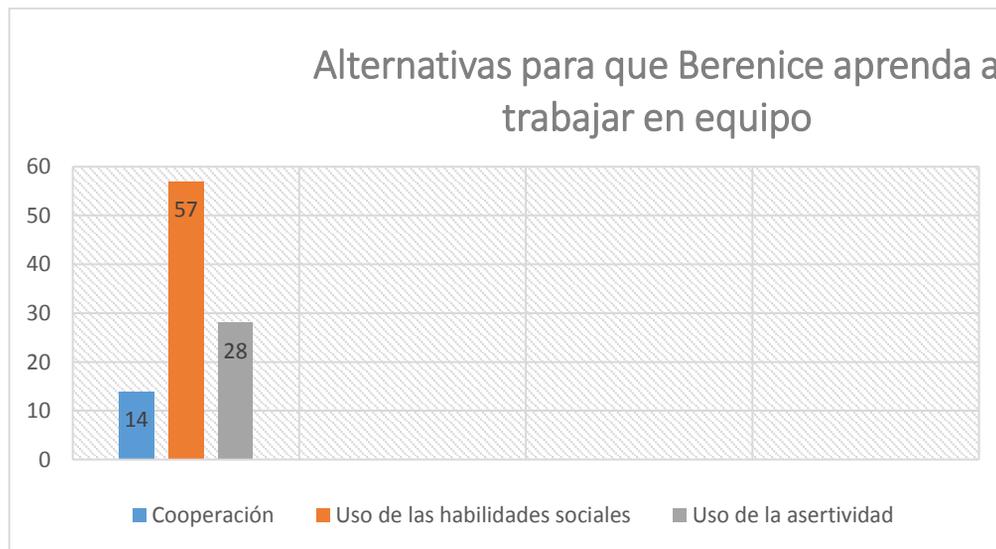
Gráfica 42. *¿Qué harías si estuvieras en la situación de Berenice?*

Tabla 73. *Presentación y análisis de la evaluación diferida para el cuestionario sobre competencias emocionales (pregunta 2).*

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Dimensiones de respuesta. Y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
2) ¿Qué crees que podría hacer Berenice para aprender a trabajar en equipo?	<p>AL: “<i>ser sociable para hablar mas</i>”</p> <p>PA: “<i>cooperar y ser mejor persona</i>”</p> <p>JH: “<i>ser pasiva y cooperar y trabajar, ser acertiva</i>”</p> <p>JA: “<i>ser sociable para poder hablar mas y tener mas amigos</i>”</p> <p>LI: “<i>ser sociable y poder manejar su cituacion ser tratada</i>”</p>	<p>Cooperación “<i>cooperar y ser mejor persona</i>” “<i>ser pasiva y cooperar y trabajar, ser acertiva</i>”</p> <p>Asertividad “<i>analizar y pensar mas como tiene que desir las cosas y como lo dice como lo siente</i>”</p> <p>Habilidades sociales “<i>ser sociable para hablar mas</i>”</p>	<p>Cooperación 2/7= 14%</p> <p>Asertividad 1/7= 28%</p> <p>Habilidades sociales 4/ 7= 57%</p>

	<p><i>para poder prestar un poco mas de sociabilidad”</i></p> <p>FR: No evaluado</p> <p>RI: <i>“ser sociable ablando con la gente pero de una manera pacifica”</i></p> <p>JO: <i>“analizar y pensar mas como tiene que desir las cosas y como lo dice como lo siente”</i></p>	<p><i>“ser sociable para poder hablar mas y tener mas amigos”</i></p> <p><i>“ser sociable ablando con la gente pero de una manera pacifica”</i></p> <p><i>“ser sociable y poder manejar su cituacion ser tratada para poder prestar un poco mas de sociabilidad.</i></p>	
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Un 28 % mencionan ser más amables y sociables, combinando su respuesta con cambiar o mejorar su comportamiento. Cabe mencionar que el alumno JH menciona otra competencia emocional no vista en el taller que es la actitud positiva. En esta pregunta predominó el 57 % infiriendo que para que Berenice aprenda a trabajar en equipo debe aplicar las habilidades sociales ya que mencionan que debe ser más sociable, hablar más de una manera pacífica. Un 28% propone la asertividad, explican esta como una manera de ser pasivo, analizando y pensando más como se tienen que decir las cosas y cómo expresar sus sentimientos. Un 14% indica la cooperación y “ser mejor persona” es la solución más viable.

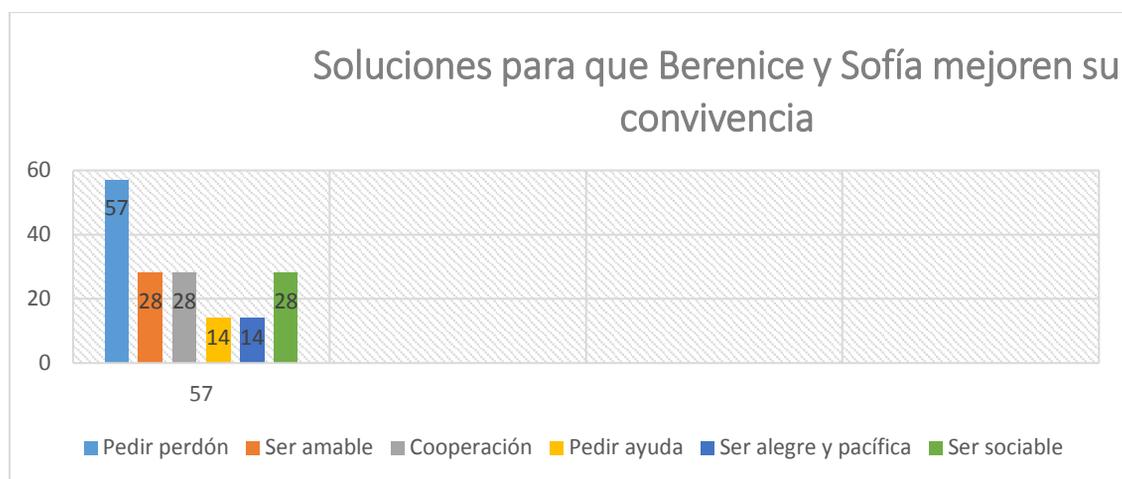


Gráfica 43. Alternativas para que Berenice aprenda a trabajar en equipo

Tabla 74. Presentación y análisis de la evaluación diferida para el cuestionario sobre competencias emocionales (pregunta 3).

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
<p>3) Menciona al menos tres soluciones para que Berenice solucione la situación con Sofía</p>	<p>AL: <i>"Hablar, pedir perdón"</i></p> <p>PA: <i>"Amabilidad, cooperacion y pedirle perdón a Sofía"</i></p> <p>JH: <i>"Pedir perdón, poner en practica las actividades sociales"</i></p> <p>JA: <i>"Hablar, pedir perdón, hablar mas"</i></p> <p>LI: <i>"Sociable, cooperativa, hablar con ella y pedir alluda sobre su problema psicológico, de que es demaciado impulsiva"</i></p> <p>FR: No evaluado</p> <p>RI: <i>"Ser sociable amable y alegre, ser mas pacifica"</i></p> <p>JO: <i>"Necesitan hablar. Hablando se entiende"</i></p>	<p>Habilidades sociales</p> <p><i>"Hablar, pedir perdón"</i></p> <p><i>"Sociable, cooperativa, hablar con ella y pedir alluda sobre su problema psicológico, de que es demaciado impulsiva"</i></p>	<p>Habilidades sociales</p> <p>7/7= 100%</p>

Todos los alumnos refirieron al menos dos habilidades sociales o más, como solución ante el conflicto. Indicaron el hablar, pedir perdón, amabilidad, sociabilidad, cooperación, pedir ayuda, ser alegre y pacífica. Y predominó el hablar, ser amable y pedir perdón. Retomando la pregunta número uno donde marcan un uso mayor de la regulación emocional, en esta pregunta no la usan, siendo un elemento importante para una convivencia sana, lo que nos hace pensar que aún no generalizan el uso de esta competencia en otros ámbitos fuera de "evitar problemas".



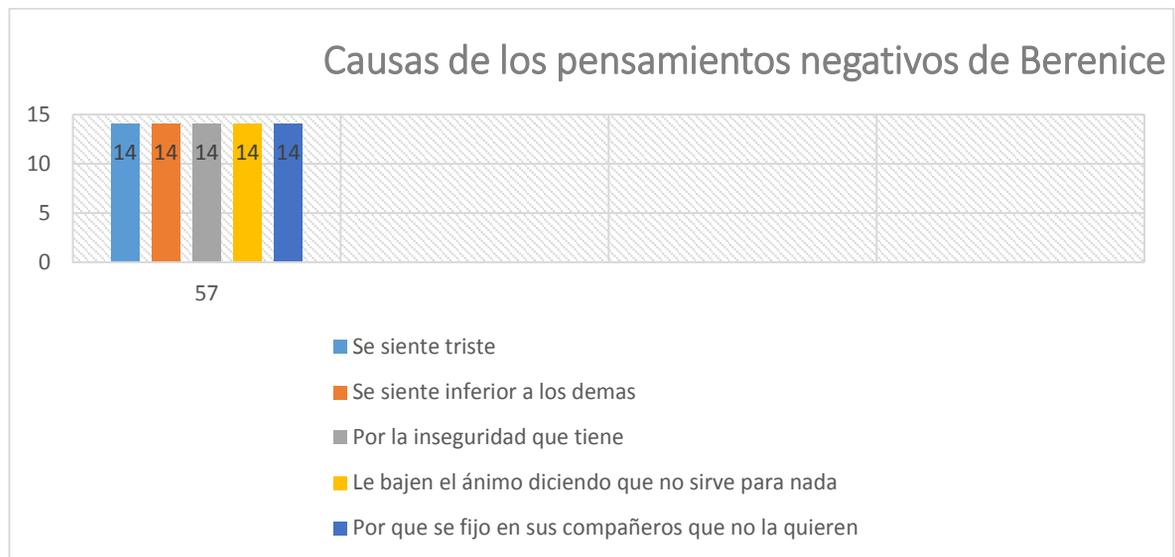
Gráfica 44. Soluciones para que Berenice y Sofía mejoren su convivencia

Tabla 75.. Presentación y análisis de la evaluación diferida para el cuestionario sobre competencias emocionales (pregunta 4).

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
4) ¿Por qué crees que Berenice tiene pensamientos negativos sobre si misma?	<p>AL: "Por que tiene baja el autoestima"</p> <p>PA: "Por que tiene baja autoestima"</p> <p>JH: "Porque se fijo en sus compañeros que no la quieren entre otras cosas y su autoestima es muy baja y no se quiere"</p> <p>JA: "Xq se siente triste. Se enoja y se siente inferior a los demás"</p> <p>LI: "Porque tal vez le bajen el animo diciendo que no sirve para nada o cosas por el estilo. O tal vez no sirve para cosas buenas y eso le hace pegar".</p>	<p>Problemas asociados con la autoestima de Berenice</p> <p>"Porque se fijo en sus compañeros que no la quieren entre otras cosas y su autoestima es muy baja y no se quiere"</p> <p>"Se enoja y se siente inferior a los demás"</p>	<p>Problemas asociados con la autoestima de Berenice</p> <p>7/7= 100%</p>

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
	FR: No evaluado RI: “Porque tiene baja autoestima” JO: “Por inseguridad que tiene”		

Todos los alumnos aludieron que Berenice tiene pensamientos negativos sobre sí misma, como consecuencia de una baja autoestima, la cual refieren con respuestas como: el poco amor a sí misma, inferioridad ante los demás, el recibir comentarios negativos conllevando a un bajo nivel de ánimo e inseguridad. También un alumno mencionó problemas emocionales como tristeza y enojo.



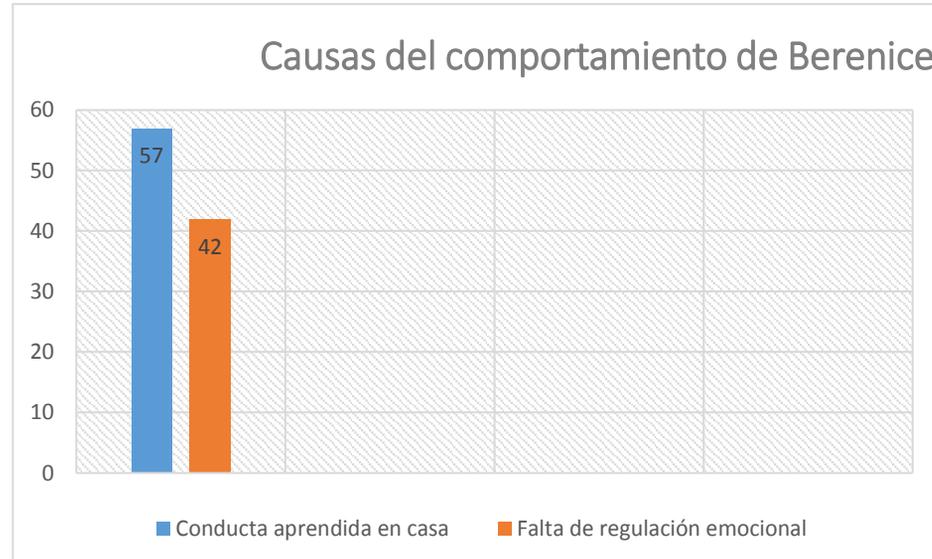
Gráfica 45. *Causas de los pensamientos negativos de Berenice*

Tabla 76. Presentación y análisis de la evaluación diferida para el cuestionario sobre competencias emocionales (pregunta 5).

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
<p>5) ¿Cuál es tu opinión respecto a la actitud de Berenice al molestar a los demás, y ¿Por qué crees que lo haga?</p>	<p>AL: <i>“Por que es lo que hacen a ella”</i></p> <p>PA: <i>“Por que tiene algún problema en su casa y que es muy malo que aga eso”</i></p> <p>JH: <i>“Porque es muy imperactiva y no es pasiva y acertiva”</i></p> <p>JA: <i>“X lo que le hacen a ella”</i></p> <p>LI: <i>“Probablemente ya que es impulsiva y tiene una manera diferente de pensar y es criticada y por ezo es como un camuflaje, a lo mejor tiene problemas entre si y intenta dar una forma de pensar”</i></p> <p>FR: <i>No evaluado</i></p> <p>RI: <i>“Que tiene problemas con su familia”</i></p> <p>JO: <i>“Por insegurida por problemas por desquitarse”</i></p>	<p>Conducta aprendida (en casa)</p> <p><i>“Por que tiene algún problema en su casa y que es muy malo que aga eso”</i></p> <p>Falta de autocontrol, regulación emocional y consciencia emocional</p> <p><i>“Probablemente ya que es impulsiva y tiene una manera diferente de pensar y es criticada y por ezo es como un camuflaje, a lo mejor tiene problemas entre si y intenta dar una forma de pensar”</i></p>	<p>Conducta aprendida (en casa)</p> <p>4/7= 57 %</p> <p>Falta de regulación emocional y consciencia emocional</p> <p>3/7= 42 %</p>

Los alumnos ya integran el autocontrol a la forma en que Berenice se comporta. Si bien, no lo hacen de forma directa utilizando el concepto, si usando palabras como impulsiva, no asertiva. El tema de la intervención de la familia aún se retoma lo que nos parece interesante, ya que en un principio creíamos había sido influenciada esta percepción por uno de los videos que se mostró en la evaluación

previa, pero, en este caso no se menciona a la familia en ningún video o historia, lo que nos indica que asimilaron la importancia de la familia en el proceso de la violencia.



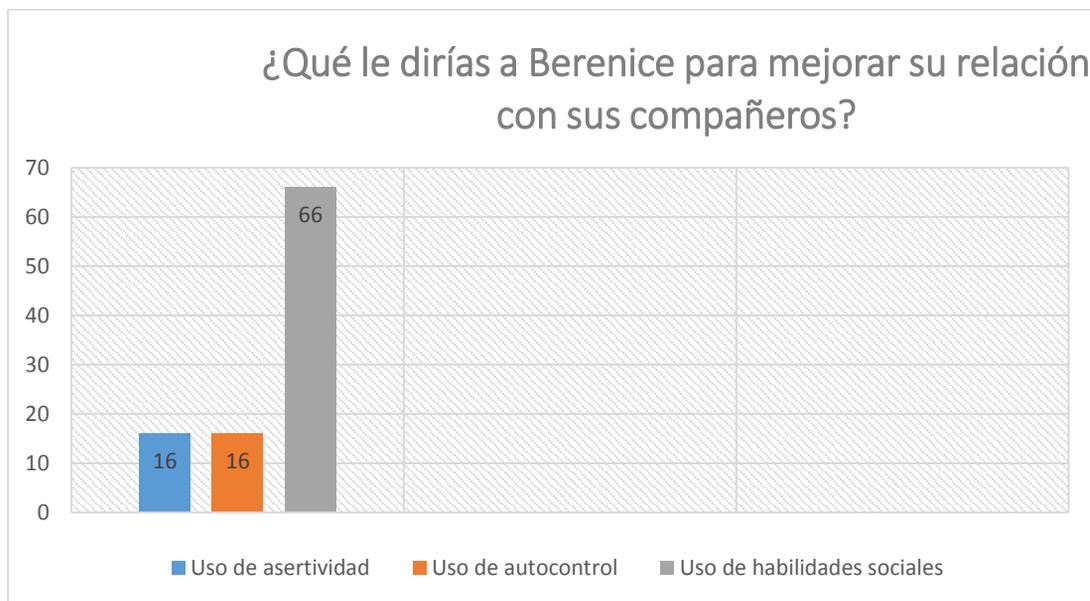
Gráfica 46. Causas del comportamiento de Berenice

Tabla 77. Presentación y análisis de la evaluación diferida para el cuestionario sobre competencias emocionales (pregunta 6).

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
6) ¿Qué le dirías a Berenice para mejorar su relación con sus compañeros?	<p><i>AL: "Hablar bien y respetar a sus compañeros"</i></p> <p><i>PA: "Que copere y que respete a los demás"</i></p> <p><i>JH: "Que sea acertiva, y se acerque"</i></p> <p><i>JA: "Hablar mas"</i></p> <p><i>LI: "Pues que sea sociable y que pida ayuda a sus superiores. Y tratar con los demás"</i></p>	<p>Uso de habilidades sociales</p> <p><i>"Hablar mas"</i></p> <p><i>"Hablar mas y cosas buenas"</i></p> <p><i>"Pues que sea sociable y que pida ayuda a sus superiores. Y tratar con los demás"</i></p> <p><i>"Hablar bien y respetar a sus compañeros"</i></p> <p>Uso de asertividad</p>	<p>Uso de habilidades sociales</p> <p>4/7= 66%</p> <p>Uso de asertividad</p> <p>1/7= 16%</p> <p>Uso del autocontrol</p> <p>1/7= 16%</p>

Pregunta	Respuestas dadas por alumno	Tipos de respuesta y ejemplos	Porcentaje y tasa de frecuencia N / %
	<p>FR: <i>No evaluado</i></p> <p>RI: <i>“Que sea mas relajada y no sea tan agresiva”</i></p> <p>JO: <i>“Hablar mas y cosas buenas”</i></p>	<p><i>“Que sea asertiva, y se acerque”</i></p> <p>Uso del autocontrol</p> <p><i>“Que sea mas relajada y no sea tan agresiva”</i></p>	

El uso de habilidades sociales, como: "hablar más", "ser sociable", "pedir ayuda", "respetar a sus compañeros" fue el más alto. Asertividad y autocontrol también fueron incluidos para mejorar las relaciones con sus compañeros.



Gráfica 47. *¿Qué le dirías a Berenice para mejorar su relación con sus compañeros?*