



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**PROPUESTA DE UN TALLER PARA PREVENIR EL
ACOSO ESCOLAR A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE
CONDUCTAS PROSOCIALES EN PREADOLESCENTES.**

**T E S I S
A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A:

DAVID SORIANO SANTIAGO

**DIRECTORA DE LA TESINA:
MTRA. GABRIELA ROMERO GARCÍA**

**JURADO:
DRA. ANA MARÍA BAÑUELOS MÁRQUEZ
MTRA. MA. TERESA GUTIÉRREZ ALANÍS
MTRA. CECILIA MONTES MEDINA
DR. CARLOS A. ALBURQUERQUE PEÓN**



Ciudad Universitaria, Cd. Mx. Junio, 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 esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM por permitirme ser parte de ella, por abrirme las puertas de la Facultad de Psicología y darme la oportunidad de conocer a todos mis maestros que hicieron posible mi formación.

A la División de Educación Continua de la Facultad de Psicología la DEC, al programa Titúlate/Gradúate y a la Licenciada Ana Lilia Hernández Castillo por promover compromiso, disciplina, orientación y un trabajo constante que me permitió terminar esta tesina.

A mi Directora la Maestra Gabriela Romero García y a mis cuatro sinodales por haberme dedicado tiempo, por todos sus consejos, por su trabajo y compromiso.

A mi familia y amigos por estar siempre al pendiente, por ser un gran apoyo, por sus palabras motivación, por su ayuda, su cariño y sus consejos.

¡A todos gracias!

ÍNDICE

RESUMEN.....	01
ABSTRACT.....	02
INTRODUCCION.....	03

CAPITULO 1

Desarrollo de los preadolescentes

1.1 Definición de la preadolescencia.....	05
1.2 Cambios físicos en los preadolescentes.....	05
1.3 Desarrollo cognitivo y moral.....	06
1.4 Desarrollo socioafectivo.....	08
1.5 Factores de riesgo y de protección en los preadolescentes.....	10

CAPITULO 2

Violencia: Acoso escolar

2.1 Definición de violencia.....	14
2.2 Tipos de violencia.....	15
2.3 Violencia escolar en los preadolescentes.....	17
2.3.1 Factores asociados al acoso escolar	18
2.4 Programas de intervención de la violencia en preadolescentes.....	20

CAPITULO 3

Conductas prosociales: empatía

3.1 Conductas prosociales.....	41
3.2 Definición de empatía.....	46
3.3 Evaluación de la empatía en preadolescentes.....	52
3.4 Intervenciones para el desarrollo de la empatía.....	55

CAPITULO 4

Propuesta de intervención

4.1 Justificación.....	61
4.2 Objetivo general.....	62
4.3 Objetivos específicos.....	62
4.4 Participantes.....	62

4.5 Materiales.....	62
4.6 Escenario.....	63
4.7 Evaluación.....	63
4.8 Descripción general del taller.....	64
ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA PROPUESTA.....	72
CONCLUSIONES.....	73
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	76
ANEXOS.....	83

RESUMEN

La finalidad de este trabajo es crear una propuesta de taller para tratar y prevenir el acoso escolar y desarrollar conductas prosociales como la empatía en los preadolescentes que están cursando quinto y sexto grado de primaria. El acoso escolar es un fenómeno violento que atañe a nuestra sociedad en específico a niños, niñas y jóvenes, en los últimos años se ha incrementado su intensidad y ha despertado interés de instituciones públicas y privadas que han apoyado a investigaciones para la prevención, intervención y atención de la población escolar afectada. Se inició con un análisis de los cambios físicos, el desarrollo cognitivo, moral y afectivo de los preadolescentes. Se investigaron algunas conductas prosociales, principalmente la empatía que es considerada como una herramienta principal para la convivencia y el desarrollo de los preadolescentes. A partir de la investigación documental antes mencionada se desarrolló una propuesta a manera de taller que puede llevarse a cabo en una escuela primaria, con una duración de 3 meses y 15 días aproximadamente, se llevaran a cabo 15 sesiones una cada semana con una duración de 2 horas y 30 minutos, en la presentación del taller se propone reunir a los padres de familia para explicarles el contenido, proporcionarles información y pedirles su cooperación a lo largo del taller, a los participantes se les aplicará la escala Multidimensional de Empatía (EASE de Díaz-Loving, Andrade Palos & Nadelsticher, 1986) en su versión para adolescentes y adultos, y se les explicarán las reglas necesarias para realizar las dinámicas que conforman el taller, técnicas como el juego de roles se utilizan para trabajar temas como ayuda, cooperación, sensibilización, comunicación, entre otros, en el cierre del taller se aplica la misma escala de empatía y un instrumento más que sirve para conocer los comentarios y opiniones que tienen los alumnos acerca del taller, así como la eficacia del mismo. Se espera que las actividades proporcionen el aprendizaje necesario a los participantes y puedan iniciar la educación secundaria con habilidades que faciliten su desarrollo escolar, social y familiar.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to create a workshop proposal that treats and prevents bullying and to develop prosocial conducts such as empathy in preadolescents during their fifth and sixth year of elementary school. Bullying is a violent phenomenon which involves our society, specifically children and young people. In the last few years, its intensity has increased and therefore caught the attention of public and private institutions that support research on the subject, like its prevention, intervention and treatment for the affected population. This research began with the analysis of physical changes, cognitive, moral and affective development in preadolescents. We studied some prosocial conducts, mainly empathy, which is considered one of the most important skills in pre-teen coexistence and development. With this research we developed a workshop proposal that will take place in an elementary school, with duration of 2 hours and 30 minutes. In the workshop's presentation we propose to gather students' parents to explain it's content, give them useful information and ask them to cooperate throughout the activities. We will apply the Multidimensional Scale of Empathy (Díaz-Loving, Andrade Palos & Nadelsticher, 1986) in its adolescent and adult version and we will explain the necessary rules to carry out the dynamics that will take part of the workshop, these include techniques like role playing, which are used to work themes such as help, cooperation, sensitization and communication among others. At the end of the workshop, we will apply the same scale and another instrument that helps to know the students' opinions and comments about the workshop and its effectiveness. It's expected that this activities provide the participants the required learning so they can start high school education with abilities that help their scholar, social and familiar development.

INTRODUCCIÓN

Los alumnos en México tienen derecho a recibir una educación justa, equitativa, centrada en el aprendizaje y libre de violencia, que promueva un mejor desarrollo de su personalidad. La escuela debe proporcionar las herramientas suficientes para mejorar los resultados educativos, esto se puede lograr a través de los comportamientos prosociales. Cursos, talleres u otras actividades deben ser útiles para entender, conocer los sentimientos ajenos y adquirir el autocontrol necesario para regular las emociones.

El acoso escolar afecta el proceso pedagógico en las escuelas, y las consecuencias pueden ser desde la deserción escolar hasta graves problemas psicológicos en los estudiantes. Actualmente está comprobado que la forma en que son tratadas las personas en su infancia afecta fuertemente la manera en que se relacionarán con los demás durante su desarrollo; es momento de tomar una decisión y comenzar a educar de una nueva forma, es decir, fomentando el aprendizaje hacia la diversidad, la convivencia, los principios y valores morales, o continuar con la misma enseñanza que ha dado los resultados que hoy en día tenemos.

Es de suma importancia concientizar a la sociedad sobre la gravedad de la violencia, se considera que si al menos se logra hacer conciencia en la comunidad escolar de lo que es e implica la violencia y las consecuencias que trae consigo, estaremos dando un gran paso en su prevención, hay que recordar que las escuelas están integradas por alumnos, maestros y padres de familia, que día a día están educando a quienes forman parte de nuestro presente y nuestro futuro.

México en la actualidad, ocupa el primer lugar en casos de acoso escolar en educación básica, afecta a 18 millones 781 mil 875 alumnos de primaria y secundaria de instituciones públicas como privadas, de acuerdo con un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

El acoso escolar también conocido como bullying, se ha convertido en un severo problema ya que, conforme a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), el número de menores afectados aumentó en los últimos dos años 10 por ciento, al grado de que siete de cada diez han sido víctimas de violencia.

Investigaciones del Instituto Politécnico Nacional y de la Universidad Nacional Autónoma de México detallan que de los 26 millones 12 mil 816 estudiantes de los niveles preescolar, primaria y secundaria, alrededor del 60 y 70 por ciento ha sufrido bullying y la ausencia de políticas para prevenir la violencia y el acoso escolar han derivado bajo rendimiento, deserción, así como en un incremento de suicidio.

Se denomina acoso escolar o bullying a la persecución y hostigamiento deliberado de un grupo de poder hacia personas de su mismo plantel o aula de estudio. Los alumnos afectados sufren de reiteradas humillaciones y actos de violencia causándoles bajo nivel de autoestima y rendimiento escolar, deserción, padecen lesiones que llegan en ciertos casos a ser mortales, presentan severos conflictos emocionales y depresión.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) se levanta contra el maltrato al que muchos niños son sometidos diariamente en las escuelas del país. La UNICEF ha tomado iniciativas diversas para combatir este problema. En el ámbito educativo, desde 2001 ha apoyado proyectos dirigidos a combatir la violencia en las escuelas, desde preescolar hasta secundaria, incluida la educación para adultos. Por medio de talleres con docentes y personal administrativo de las escuelas, se forman las capacidades para la resolución no violenta de conflictos.

Según la OMS (2012), a causa de la violencia, se pierden cada año 1,6 millones de vidas humanas y existe un número incalculable de lesiones causadas por acciones violentas. La población más afectada por este contexto, son los niños, niñas y adolescentes; tan solo en México, según los datos del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (2014), se recibieron 59 mil, 189 denuncias de maltrato y se atendieron por esa situación a 68 mil 444 niñas y niños y niñas.

El acoso escolar no es un tema nuevo, pero apenas se ha comenzado a reflexionar sobre este tipo de violencia en niños, niñas y adolescentes. No se puede considerar el acoso escolar como una violencia normal en los vínculos de socialización, datos estadísticos demuestran que hay un alto porcentaje de víctimas que sufren grandes consecuencias por las conductas violentas. La escuela no es un mundo aislado, por el contrario, representa un punto de encuentro para el desarrollo humano. Prevenir el acoso escolar implica el esfuerzo y compromiso constante del personal directivo, docente, alumnos, madres y padres de familia, autoridades educativas, instituciones públicas y sociedad en su conjunto. Obtener mejores resultados en la educación básica y disminuir la cifra de los alumnos que sufren violencia debería ser el objetivo de todos.

El presente trabajo tiene como objetivo diseñar una propuesta de un taller para prevenir el acoso escolar a través del desarrollo de conductas prosociales en preadolescentes de quinto y sexto grado de primaria, conformado por actividades cooperativas que ayuden a promover la empatía.

De manera general, esta tesina está organizada en dos principales apartados: el marco teórico y la propuesta de intervención. El marco teórico inicia con la definición de preadolescencia, una descripción de las características de desarrollo, cambios físicos y factores de riesgos; enseguida se presenta una revisión general de los tipos de violencia en específico el acoso escolar, factores asociados y programas de intervención. Para cerrar el marco teórico se describen las conductas prosociales y las características de la empatía, su evaluación e intervenciones para su desarrollo.

Una vez concluido el marco teórico, se detalla la propuesta del taller para promover las conductas prosociales y disminuir el acoso escolar en los preadolescentes, se describe a los participantes, materiales, instrumentos, escenario, se agrega la carta descriptiva, alcances y limitaciones. Por último las conclusiones y los anexos, en este apartado se incluyen los instrumentos que se aplicaron en el taller y los materiales que se utilizaran en algunas actividades.

CAPITULO 1

DESARROLLO DE LOS PREADOLESCENTES

1.1 Definición de la preadolescencia

La preadolescencia es un periodo importante para la formación de la identidad, marca el comienzo de una nueva etapa de construcción y cambios.

El término preadolescencia se comenzó a utilizar a finales del siglo XX, para diferenciar los estudios realizados con niños y adolescentes. En los estudios del desarrollo psicológico no es común encontrar el término preadolescencia o preadolescentes, ni en apartados específicos que los describan, de ahí parece necesario explorar las características de desarrollo durante esta etapa. Se ha comprobado que la preadolescencia marca el comienzo de una etapa vital entre la niñez y la adolescencia, en la que intervienen la mayoría de los cambios corporales, emocionales, sociales y conductuales (Zacarías, 2014).

1.2 Cambios físicos en los preadolescentes

La preadolescencia es un ejemplo del estudio y descripción de las etapas de transición, es decir, las etapas del ciclo vital, que se han dejado de entender como periodos únicos con resultados unívocos, las aproximaciones actuales enfatizan la variedad de eventos que definen a cada etapa de la vida (Santrock, 2005).

Años antes y después de la pubertad, niños y niñas poseen características más cercanas a la adolescencia que a la niñez. Para las mujeres puede abarcar de los 9 a los 12 años y para los varones de los 10 a los 13 años (Mancilla, Vazquez, Mancilla, Hernandez & Alvarez, 2012). Cada niño tiene, su propia maduración y cada uno puede llegar antes o después a esta etapa.

Mancilla et al. (2012) mencionan que la pubertad es el desencadenante de los cambios hormonales producidos por el hipotálamo. Las nuevas hormonas van a acelerar el crecimiento y producir el desarrollo de los genitales y el aparato reproductor, que a su vez producirá más hormonas. Como consecuencia habrán distintos cambios para cada sexo: en las preadolescentes, las manifestaciones comienzan con el crecimiento de los pechos, que se mantendrán creciendo durante años, los cambios en la voz, aparece el vello púbico y más adelante el vello corporal; el crecimiento se dará dos años antes que los varones, se producirá un ensanchamiento de la pelvis y un aumento de grasa corporal. Lo genitales externos e internos aumentan de tamaño y alrededor de los 12 años se produce la primera menstruación, que es quizá el acontecimiento de mayor carga simbólica.

En los varones aumenta el tamaño de los testículos y surge vello púbico, crece el pene y cambia la voz; el vello facial y corporal empieza a aparecer y se produce el crecimiento físico, que irá acompañado de un ensanchamiento de los hombros, aumento del grosor de los huesos y la masa muscular. Las primeras eyaculaciones indican que ha comenzado la

producción de espermatozoides y con nuevas cantidades de andrógenos aumentara la producción de grasa en el pelo y en la piel (Mancilla et al., 2012).

En ambos sexos se van a entorpecer los movimientos como consecuencia de los bruscos cambios de peso, tamaño y talla. Aumenta la sudoración y el olor corporal, el tono y timbre de la voz, también van cambiando. En algún momento dado pueden sentirse incómodos en su nuevo cuerpo adulto y es frecuente que se traten de esconder los cambios que se están produciendo. Se expresa vergüenza al mostrarse desnudos y ante las muestras de afecto de los adultos, sobre todo si son públicas (Mancilla et al., 2012).

La preadolescencia es fundamentalmente biológica, está relacionada con factores psicosociales, se acompaña de reacciones de nuestro entorno y generan vivencias muy importantes. Una de las características negativas del preadolescente, es la agresividad, que puede estar asociada al incremento de hormonas sexuales durante esta etapa, no cabe duda que a parte de las hormonas existan otros factores. Si los padres han explicado con claridad los cambios que van a producirse, la manera de llevar esta etapa puede cambiar completamente y ser afrontada con paciencia por los propios preadolescentes.

El descubrimiento de los caracteres sexuales y la capacidad reproductora hacen de esta una etapa de fuerte acomodación a los estereotipos sexuales de comportamiento: la forma de vestir, las actividades extraescolares y del lenguaje gestual se masculiniza y se feminiza radicalmente, para ir dando lugar progresivamente a una adopción de roles más satisfactoria y coherente con el propio deseo en la edad adulta.

1.3 Desarrollo cognitivo y moral

El desarrollo psicológico en el preadolescente se entiende por el conjunto de cambios cuantitativos y cualitativos que se experimentan en el transcurso de la vida, se caracteriza por ser gradual con una secuencia relativamente normativa (Arranz & Oliva, 2010). El desarrollo psicológico se ha estudiado en diferentes periodos, por ejemplo, el periodo psicomotor, cognitivo, afectivo y social (Berk, 2001).

En el periodo motor se inicia el desarrollo de las características sexuales secundarias primero en niñas y finalmente en niños. Entre los 9 y 13 años de edad las niñas y los niños cuentan con buenos niveles de coordinación motora y una fortaleza física, son rápidos a comparación de años atrás y desarrollan un alto nivel de habilidades motoras finas (Berk, 2001).

De acuerdo con Piaget (en Flavell, Miller & Miller, 2002) cognitivamente se consolidan las operaciones lógico-concretas. Los niños y niñas de 6 a 11 años de edad, utilizan el pensamiento lógico el cual les permite solucionar problemas vinculados a fenómenos y sucesos que ocurran en el presente, se fortalecen en el pensamiento las nociones de conservación y reversibilidad. El pensamiento egocéntrico empieza a disminuir, los preadolescentes se dan cuenta de que alguien distinto a ellos puede tener una opinión o punto de vista diferente.

Los factores ecológicos, las condiciones físicas que hay en un hogar y el grado de orden en las actividades que la familia realiza también influyen en el desarrollo; se ha comprobado que la estimulación ayuda al desarrollo cognoscitivo, a la estructura y al orden en la vida del preadolescente, hogares ricos en estímulos, dirigidos a los niños en forma de conversación, atención, caricias o juegos contribuyen al desarrollo de conductas más maduras. Por el contrario hogares con pocos estímulos que no se centran en las necesidades y demandas del niño pueden contribuir a la inhibición o confusión en el desarrollo cognoscitivo y afectivo (Watson y Lindgren, 1991).

La relación padres e hijos debe ser acorde al nivel de desarrollo o a la edad. Algunas maneras de crianza son correctas en la infancia pero son inapropiadas para un preadolescente. De esta forma los hijos adquieren un papel principal en la vida familiar y toman decisiones de acuerdo con su edad e interiorizan esas formas de proceder, como, respeto al otro, autonomía, expresividad de emociones, aspectos relevantes en su vida familiar y también un conjunto de valores o recursos para abordar la vida social.

Baumrind (1971) estudio la dimensión de la independencia, tendencia al mando, determinación y orientación al logro; concluyo que las exigencias de madurez y el control firme que los padres demuestran no perjudican el desarrollo de la independencia. En los estudios clásicos de Baumrind dirigidos a estudiar las conductas de los padres y los patrones de personalidad de sus hijos distinguieron tres tipos de padres: los autoritarios que evalúan la conducta del niño según patrones totales y absolutos, exigen obediencia incuestionable; los directivos que orientan y dirigen al niño de manera razonable, teniendo siempre en cuenta los resultados, exigen control firme, pero en todo momento respetan al niño como individuo y finalmente el padre tolerante que no es justo ni formal y acepta todos los impulsos del niño. Los resultados del estudio señalaron que el estilo directivo fomenta la cooperación, amistad y motivación de logro entre los hijos.

En la última etapa del desarrollo, los preadolescentes son capaces de formular hipótesis sobre las situaciones que enfrentan, mentalmente consideran distintas alternativas o soluciones de manera simultánea y las utilizan como medidas de contraste en su vida cotidiana. Según la teoría del desarrollo cognitivo entre los 11 y 15 años de edad se desarrolla la etapa de operaciones formales, los preadolescentes pasan de las experiencias de razonamiento vinculadas con aspectos concretos a niveles de pensamiento y reflexión más abstractos con un sentido lógico y con ello logran proyectarse hacia lo posible y lo futuro. Los individuos cuentan con la capacidad de razonar a partir de principios conocidos, construyendo por él mismo nuevas ideas o elaborar preguntas, al igual que comparar o debatir acerca de ideas u opiniones concretas, se adquiere la capacidad de pensar sistemáticamente, cada persona elabora un punto de vista propio del mundo (Sandtrock, 2005).

De acuerdo con lo propuesto por Kohlberg (1976 en Sandtrock, 2005) el desarrollo moral pasa del nivel pre convencional al convencional, se desarrolla una moral vinculada hacia el bienestar de los demás, disminuyendo el egocentrismo; en esta etapa los individuos valoran la confianza, el cuidado y la lealtad de los otros, adoptan los estándares morales de los padres buscando su aprobación. Se podría considerar que la niñez ha llegado a su término e inicia la preadolescencia, el proceso de socialización se ha considerado como una variable

fundamental para el estudio del desarrollo de los sujetos, su identidad de género y las preferencias de roles (Maccoby, 1990).

La comprensión de los sistemas morales, es la etapa, donde los pensamientos se dirigen hacia la toma de decisiones personales, en la casa o en la escuela, se comienza a cuestionar la autoridad y las normas de la sociedad, se verbalizan los propios pensamientos y puntos de vista acerca de diversos temas relacionados con la vida; en este nivel los preadolescentes logran una mayor autonomía en sus juicios de lo que es bueno y malo, son capaces de cuestionar y conformar las normas y un propio sistema de valores. La capacidad crítica les permite ponerse en el lugar del otro, considerar sus opiniones y las del resto de la sociedad (sandtrock, 2005).

Mestre, Perez-Delgado, Tur, Diez, Soler & Samper (1999) consideran a la familia es el primer contexto de socialización y enseñanza, el tipo de normas que una familia establece, los recursos y los procedimientos que se utilizan para hacerlas cumplir, la efectividad, la comunicación y el apoyo son bases fundamentales para el desarrollo personal, para la interiorización de valores y las decisiones que se toman ante ciertos conflictos sociales. Las distintas variables familiares se relacionan con el desarrollo personal, variables que hacen referencia a la estructura familiar, tamaño de la familia, cantidad y calidad de las relaciones entre sus miembros.

La estructura familiar se refiere a la estabilidad y a lo predecible de las relaciones sociales e implica un cierto grado de jerarquía y autoridad; mediante la estructura, las familias aportan un alto desarrollo de seguridad, las familias que están menos estructuradas transmiten indecisión e inseguridad en los preadolescentes que no tienen un marco de referencia estable, ni una previsión de las consecuencias de su conducta (Watson, Lindgren, 1991). Estudios demuestran que algunas estructuras familiares pueden fomentar condiciones que garantizan una crianza positiva, todo tipo de estructura familiar puede llevar a cabo exitosamente su función educativa siempre y cuando la aplicación de normas sea coherente, se apoye a sus miembros y que esté implicada en la labor de la crianza (Del Barrio, 1998).

Estudios han corroborado que existe una relación significativa entre la socialización familiar, el desarrollo moral de los hijos y la interiorización de valores (Mestre et al. 1999). Se ha planteado que una relación directiva facilita el desarrollo moral, estimula los niveles de autonomía y la responsabilidad a la edad, introduce a los niños en las decisiones que les afecta y se crea una atmósfera moral que contribuye a la autonomía y al desarrollo del razonamiento (Hoffman, 1994).

1.4 Desarrollo socioafectivo

Durante los 9 y 13 años de edad existen muchos cambios afectivos y psicosociales. De acuerdo con Peter Blos (1981) la preadolescencia constituye una transición mediadora en la que los niños y niñas, de forma diferente, experimentan conflictos emocionales que son necesarios para superar las crisis infantiles, desarrollar el carácter y la identidad adolescente. A partir de los 6 años y hasta la pubertad la crisis que se enfrenta es la denominada industriosisidad contra inferioridad, en esta etapa se poseen una gran capacidad

imaginativa, la iniciativa en niños y niñas les aporta nuevas experiencias, además dirigen sus energías a fortalecer sus conocimientos y habilidades. En este momento es cuando las tareas escolares y los retos sociales son indispensables para el logro del sentimiento de competencia, el cual se relaciona con la formación del auto concepto y auto estima positiva, siendo estos procesos elementos claves para la interacción social con otros individuos (Zacarías, 2014). Estas características permiten el logro de la identidad; se hace necesaria la mirada crítica de sí mismo y de los demás; el probar límites así como otras conductas, actitudes y formas de ver la vida. Todo esto contribuye al conjunto de experiencias que le permitirán al adolescente saber quién es y darle sentido a su existencia (Peter Blos, 1981).

Las actividades entre los preadolescentes tiene un papel importante en el desarrollo social, cumpliendo tres funciones, a) proveen un contexto para la socialización, incremento de las relaciones y sentimiento de pertenencia, b) promueven la preocupación por el logro y la integridad del sí mismo, y c) ofrecen oportunidades de aprendizaje (Zarbatany, Hartmann & Rankin, 1990).

En esta etapa comienza la búsqueda de la independencia, hay un mayor acercamiento al grupo de pares, existe la necesidad de sentirse valorado y aceptado por estos; adoptan los mismos gustos como la música, la forma de vestir, el lenguaje y la filosofía de vida. Es en el grupo de amigos donde tienen la oportunidad de explorar diferentes caminos e intereses, pueden relacionarse con distintas personas y experimentar cuáles son sus habilidades y cuáles no. Todas estas experiencias le servirán más adelante en la búsqueda de su propia identidad Zimmer-Gembeck, Waters y Kindermann (2010).

En esta etapa, cada vez más cercana a la adolescencia, se suele cambiar los propósitos sociales, con los cambios a nivel cognitivo y moral. Si el proceso se vive de manera apropiada, aparecen motivos más humanitarios y altruistas si no es así puede que aparezcan motivos de tipo individualistas, despreocupados y de desvinculación con la sociedad (Zarbatany, et al., 1990). El grupo de iguales favorece el aprendizaje de habilidades de expresión emocional y de autoconocimiento, comienza la búsqueda de la independencia, su grupo comienza a ser el centro de referencia para construir sus pensamientos, se toman actitudes que por lo regular son diferentes a la de los padres, lo que muchas veces llega a provocar un distanciamiento entre ellos.

Zimmer-Gembeck, et al. (2010), encontraron que en la preadolescencia, se establecen lazos más estrechos con su grupo de compañeros o iguales. Estos lazos suelen tener un curso: En primer lugar, se relacionan con pares del mismo sexo, aunque las niñas se muestran más incluyentes de los niños que viceversa, luego se van fusionando con el sexo opuesto, para, de esta manera ir consolidando las relaciones de pareja. Las relaciones entre el mismo sexo, permiten que los preadolescentes reconozcan sus características de identidad personal mientras que las actividades con el sexo contrario son necesarias para validar características de identidad sexual. (Zarbatany, et al., 1990). Las relaciones positivas entre padres e hijos promueven reacciones favorables de los preadolescentes hacia sus padres, lo que facilita el conocimiento mutuo y adaptación a las nuevas necesidades de los hijos. El grupo de pares o amigos le da al adolescente la posibilidad de expresar su necesidad de autodirección y si encuentran respaldo en los adultos con una actitud comprensiva y flexible, esta no tendrá

consecuencias negativas para el desarrollo, al contrario, lo favorecerán (Gondoli, Grundy, Blodget & Bonds, 2008; Richaud, Lemos & Mensurado, 2011).

Chaves (2009) plantea que el contexto escolar es el sitio ideal para formar valores sociales ya que es allí donde interactúan con iguales y adultos, es un espacio de socialización que beneficia el desarrollo de habilidades para la comprensión e interiorización de sí mismos y del mundo social (Minuchin & Chapiro 1983). Es importante dar una formación para generar este tipo de conductas y así los preadolescentes se proyecten como individuos prosociales, modelos a imitar que ayudan a transformar desde sus vivencias personales y sociales.

Actualmente se percibe gran ausencia de valores morales, en la manera de interactuar unos con otros a nivel social. Para incrementar estos conocimientos prosociales por medio de la educación, es necesario motivar a las personas a dar el primer paso para aprender este tipo de conductas, partiendo de lo individual a lo colectivo (Roche, 1995). Algunos elementos que el autor destaca son: el autocontrol, la creatividad y la asertividad con el fin de dar una formación integral y fortalecimiento de la personalidad.

Bandura (1986), refiere que las conductas son aprendidas a través de la interacción social, los niños aprenden mediante la observación ya sea en el contexto familiar, social o escolar. La inteligencia emocional también juega un papel importante en cada sujeto, desde la parte cognitiva, el manejo y autocontrol emocional, pensamientos prosociales para la interacción en diversos contextos.

1.5 Factores de riesgo y protección en los preadolescentes

Factores de riesgo

Se considera factor de riesgo a la característica de una persona o comunidad que va unida a una probabilidad de daño. Estos factores tendrían un origen tanto interno como externo, y estarían implicados en aspectos personales, familiares y sociales.

La preadolescencia, por ser un período crítico sometido a constantes cambios en el desarrollo físico, psicológico, social, así como también en el marco familiar, se considera como un período de riesgo en el cual pueden darse alteraciones en la personalidad (Jessor, 1991).

Kazdin (2003) plantea que durante la preadolescencia hay un incremento en el número de actividades consideradas como comportamientos de riesgo por ejemplo conductas violentas en el contexto escolar y familiar, el consumo de tabaco, alcohol y drogas, una sexualidad mal orientada entre otros. Los factores comunes que determinan las conductas riesgosas de la juventud, también han sido revisados por Florenzano Urzúa (1998), quien considera como importantes a la edad, la influencia de los pares y de los padres, la calidad de la vida comunitaria, el ambiente escolar y ciertas variables psicológicas como depresión, estrés y autoestima.

Donas Burak (2001) hace una distinción entre factores de riesgo de "amplio espectro" y factores o conductas de riesgo que son "específicos para un daño". Entre los primeros encontramos a las familias con pobres vínculos entre sus miembros, violencia intrafamiliar, baja autoestima, pertenecer a un grupo con conductas de riesgo y deserción escolar. Los factores o conductas de riesgo específico serían, consumir alcohol y depresión.

Para Arce (1995) los factores de riesgo psicológicos en los preadolescentes son:

1. Insatisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Dentro de ellas podemos destacar la necesidad de autoafirmación, de independencia, de relación personal y la aceptación por parte del grupo.
2. Patrones inadecuados de educación y crianza.
 - a) Sobreprotección: Se puede manifestar de una manera ansiosa (al crear sentimientos de culpa en el adolescente) o de una manera autoritaria (al provocar rebeldía y desobediencia).
 - b) Autoritarismo: Limita la necesidad de independencia del adolescente y afecta el libre desarrollo de su personalidad, provocando, rebeldía y enfrentamientos con la figura autoritaria y pérdida de la comunicación con los padres.
 - c) Agresión: Física como verbal, disminuye la integridad del adolescente, su autoimagen y dificulta en gran medida la comunicación familiar.
 - d) Permisividad: Esta tendencia educativa propicia la adopción de conductas inadecuadas en los preadolescentes por carencia de límites claros.
 - e) Autoridad dividida: Este tipo de educación no permite claridad en las normas y reglas de comportamiento, y provoca la desmoralización de las figuras familiares responsables de su educación.
3. Ambiente frustrante. Cuando el preadolescente no encuentra adecuadas manifestaciones de afecto, cuando hay censura inmotivada y frecuente hacia su persona, cuando se reciben constantes amenazas, castigos e intromisiones en su vida privada y cuando se aprecia un desentendimiento y alejamiento de las problemáticas que presenta.
4. Sexualidad mal orientada. Cuando por la presencia de prejuicios en relación con los temas sexuales, la comunicación queda restringida y el adolescente busca por otros medios, no siempre los idóneos, sus propias respuestas e informaciones o en muchos casos mantiene grandes lagunas que le acarrearán problemas por el desconocimiento, la desinformación y la formación de juicios erróneos en relación con la sexualidad.

Para Larson (1988) en relación con el riesgo social del preadolescente algunos factores que pueden conducir a resultados negativos son:

1. Inadecuado ambiente familiar. Cuando la familia es disfuncional, no cumple sus funciones básicas y no quedan claras las reglas y roles familiares, se dificulta el libre y sano desarrollo de la personalidad del preadolescente. Es necesario que exista un soporte familiar abierto, capaz de asimilar los cambios requeridos para la individualización del adolescente.
2. Pertenencia a grupos antisociales. Este factor tiene como causa fundamental la necesidad de autoafirmación y la necesidad del seguimiento del código grupal. Por lo general cuando los adolescentes no encuentran una vía adecuada de autoafirmación tratan de buscarla en este tipo de grupo donde fácilmente la encuentran, con el reconocimiento grupal ante la imitación de sus patrones inadecuados.
3. La promiscuidad. Es un factor de riesgo social que no sólo puede ser motivo de embarazos precoces y enfermedades de transmisión sexual, sino que también propicia una autovaloración y autoestima negativa que puede deformar la personalidad del adolescente.
4. Abandono escolar y laboral. Este hecho provoca que el preadolescente se sienta desvinculado de la sociedad, y no encuentre la posibilidad de una autoafirmación positiva, al disminuir las posibilidades de comprobar sus destrezas para enfrentar los problemas y asumir responsabilidades, lo cual resquebraja su autoestima, la confianza en sí mismo y en sus posibilidades de desarrollo social.
5. Bajo nivel escolar, cultural y económico. Estos son elementos considerados como protectores del desarrollo, la salud y el hecho de presentar un déficit en ellos le impide al adolescente un enfrentamiento adecuado a las situaciones de conflicto.

También el suicidio aparece, entre las tres causas principales de muerte en los adolescentes, este tema, de preocupación mundial ha sido ampliamente analizado en diversos estudios. Los trastornos alimentarios y su incidencia en la satisfacción corporal y auto concepto, han sido considerados como otras conductas de riesgo en esta etapa (Esnaola, 2008; Rivarola, 2003; Rivarola & Penna, 2006).

Otra problemática muy asociada al período preadolescente, es la de las adicciones. Respecto a este tema, Roldán (2001) considera que en esta problemática influyen factores de riesgo individuales como impulsividad y agresión, familiares como es el consumo de drogas por parte de los padres o hermanos y culturales o sociales como una alta disponibilidad de sustancias y falta de normas.

Desde otro ángulo, los riesgos asociados a la sexualidad han conducido a ciertas conductas patológicas durante la adolescencia. Es así que Martínez Álvarez & Hernández Martín (1999) consideran a los preadolescentes como un grupo de alto riesgo en materia sexual, debido a que el conocimiento de los jóvenes sobre la sexualidad, los anticonceptivos y las medidas preventivas de enfermedades de transmisión sexual es muy pobre. Esto agrava la ausencia de una adecuada educación sexual y la falta de una eficaz comunicación entre padres e hijos. Muchos adolescentes manejan numerosos mitos sexuales y falsas asunciones que posibilitan conductas de riesgo, llevando a embarazos no deseados,

abortos, o contagio de enfermedades (Coll, 2001; Florenzano Urzúa, 1998; Vargas Trujillo, Henao & González, 2007).

Desde una perspectiva más sociológica, Donas Burak (2001) observa que los niños, preadolescentes y jóvenes han sido y continúan siendo objeto de violencia educativa, cultural y familiar; Cabe agregar, finalmente, la alta frecuencia de abuso físico, emocional al que los someten padres y profesores.

Factores de protección

Donas Burak (2001) plantea que existen dos tipos de factores de protección: los de amplio espectro que son aquellos que evitan daños o riesgos; y factores de protección específicos a ciertas conductas. Dentro de los factores de amplio espectro, están la familia con buena comunicación, alta autoestima, pertenecer a un sistema educativo formal y responsable. Como factores de protección específicos, encontramos: responsabilidad al tener relaciones sexuales evitando embarazos o enfermedades de transmisión sexual, no fumar evitando el cáncer de pulmón y enfisema.

Florenzano Urzúa (1998) considera que los problemas del preadolescente son de solución compleja, la cual debe enfocarse en múltiples planos: psicosocial (como los programas de prevención o intervenciones de salud para adolescentes en riesgo), familiar (formación de los padres) y sociocultural (institutos y centros juveniles).

Vinaccia, Quiceno y Moreno San Pedro (2007) señalan que, entre los recursos más importantes con los que cuentan los niños y adolescentes se encuentran una relación emocional estable con al menos uno de sus padres, o personas significativas, un ambiente educativo abierto con límites claros, apoyo social, modelos sociales que motiven el afrontamiento constructivo, tener responsabilidades sociales y exigencias de logro; características que favorezcan un afrontamiento efectivo (por ejemplo, la flexibilidad); haber vivido experiencias de auto eficacia, autoconfianza y contar con una autoimagen positiva; asignar un significado subjetivo y positivo al estrés, la calidad de la comunicación y las relaciones familiares.

Loubat (2006) en su estudio concluyó que la escuela a veces no cumple totalmente con el rol de factor protector, para la detección de alumnos en riesgo. En el estudio de Díaz Aguado (2005) sobre violencia entre adolescentes en la escuela, se destaca, como componente clave para la prevención el desarrollo de la cooperación a múltiples niveles (familiar, escolar y social).

En general, si los adolescentes adquieren una autoestima, un sentido de competencia y pertenecen a una familia estable y al orden social, es menos probable que sientan la necesidad de llevar a cabo comportamientos riesgosos.

CAPITULO 2

Violencia: Acoso escolar

2.1 Definición de violencia

La violencia es un comportamiento deliberado, que provoca, o puede provocar, daños físicos o psicológicos a otras personas, es considerada como una acción que constituye un arrebato al ser humano de algo que le es esencial como la integridad física, moral y libertades que entrañan un abuso de poder, en el que se transgrede uno o más derechos; puede provenir de personas o instituciones y realizarse de forma pasiva o activa, aparte de la violencia directa como son los golpes, también se encuentra formas indirectas o sutiles, como la violencia psicológica, difícil de reconocer, pero que son cotidianas en ámbitos concretos como la escuela (Prieto, Carrillo & Jimenez, 2005).

Palomero y Fernández (2001) describen las teorías de algunos autores en el fenómeno de la violencia y relacionado con la agresividad humana por ejemplo: Lorenz (1978) postuló que la agresividad es instintiva, que se produce internamente y que es liberada ante un estímulo apropiado. Si éste no aparece, los impulsos agresivos se irán acumulando y se liberarán ante un estímulo inapropiado, provocando conductas violentas.

Eibl-Eibesfeldt (1993) define la agresividad como un fenómeno psicosocial que se puede cambiar a través de la educación y los valores aprendidos por la sociedad; las conductas agresivas pueden ser resueltas mediante la negociación verbal.

Dollard, Doob, Miller, Mowrer, Sears (1939) formularon que la agresión se produce por la frustración de los instintos, la frustración es un bloqueo en la ejecución de las metas y la agresión es una acción cuyo fin es hacer daño a otros. (Dollard et al, 1939) plantean que la frustración provoca siempre comportamientos agresivos y, a su vez, la agresión es tan solo consecuencia de la frustración. Sin embargo hoy podemos decir que estos dos postulados no son de todo cierto. Con frecuencia la frustración no provoca agresión sino otras conductas como resignación o reacciones psicósomáticas, no todas las personas que agreden lo hacen como consecuencia de la frustración. La frustración crea una disposición para la agresión pero depende del individuo a emitir la conducta agresiva.

Según la teoría de Berkowitz (1969) la frustración no provoca agresión de forma directa. La frustración conduce a un estado de activación de ira y esta provoca una predisposición para responder de forma agresiva, si bien tal respuesta solo se produce cuando la persona se encuentra en una situación en la que existen estímulos con significado agresivo.

Según la teoría de Skinner (1953) la conducta se adquiere o extingue gracias a las consecuencias que siguen a la misma; es decir, gracias a los esfuerzos que incrementan la conducta y a los castigos que la debilitan. La agresividad se aprende, se mantiene y se extingue a través de estos mismos mecanismos y se aprende de forma muy temprana y con mucha facilidad cuando conduce al éxito, porque se consigue, gracias a ella, aprobación social o bien porque elimina estímulos desagradables.

Para Bandura (1984) la conducta agresiva se aprende gracias a procesos de observación e imitación de otras personas, los niños aprenden la agresión a través de la exposición a modelos violentos, de lo que se obtienen dos tipos de información: como agredir y cuáles son las consecuencias de la agresión sean positivas o aversivas.

Geen (1990) mantiene que en la vida cotidiana la conducta agresiva es frecuentemente reforzada. Cuando este reforzamiento se produce de forma reiterada provoca la generalización de la conducta agresiva a otras situaciones.

Rojas Marcos (1995) afirma que el ambiente social desempeña un papel importante en el desarrollo de la violencia. El ser humano nace con una serie de características y capacidades, que se actualizan y potencian en dependencia de la sociedad en la que vive y de su propio proceso de construcción personal. Aprendemos a comportarnos de forma pacífica o violenta en función del entorno cultural en que vivimos. Por ello se puede afirmar que existe una formación cultural de la violencia así como una construcción de nosotros mismos como violentos o pacíficos.

2.2 Tipos de violencia

De acuerdo con Yopez, Duarte y Mondragón (2010) existen varios tipos de violencia, incluyendo la violencia física, la violencia psicológica, la violencia sexual, la violencia y el acoso escolar; sus causas pueden variar, las cuales dependen de las condiciones de vida del individuo, la falta de responsabilidad por parte de los padres, la presión del grupo al que se pertenece, lo cual es muy común en las escuelas, entre otras muchas causas. Los tipos de violencia que describen Yopez et al. (2010) son:

Violencia física

Son todas aquellas acciones intencionales que causan daño e implica el uso de la fuerza como empujones, jalones, pellizcos, rasguños, golpes, bofetadas, patadas y aislamiento; cualquier acto de agresión que se ejerza contra el cuerpo, causado con objetos, armas o sustancias. Esta forma de maltrato ocurre con menor frecuencia que la violencia psicológica pero es mucho más visible y notoria. El agresor, de manera intencional y recurrente busca controlar, sujetar, inmovilizar y causar daño en la integridad física de la persona.

Violencia psicológica

Es toda acción dirigida a desvalorar, intimidar o controlar tus acciones. Comportamientos o decisiones que pueden concretarse en prohibiciones, condicionamientos, intimidaciones, insultos, amenazas, celos, gritos, indiferencia, descuido, chantaje, humillaciones, abandono o cualquier otra acción que provoque desvalorización o dañe la autoestima. Este tipo de violencia no permite que desarrolles en un ambiente agradable, sano y tranquilo.

Generalmente los agresores que incurrir en este tipo de violencia suelen tener repentinos cambios de humor y pretenden controlar al otro, provocándole sentimientos de inseguridad, minusvalía, dependencia y baja autoestima. Esta forma de violencia es más difícil de detectar que la violencia física, pero puede perjudicar más porque es progresiva y en ocasiones logra causar daños irreversibles en la personalidad del agredido.

Violencia sexual

Es toda acción u omisión que amenaza, pone en riesgo o lesiona tu libertad, seguridad, integridad y desarrollo psicosexual. Puede consistir en mirada o palabras lascivas, hostigamiento, prácticas sexuales no voluntarias, acoso, explotación sexual comercial o el uso denigrante de tu imagen. También es considerada violencia sexual cuando te obligan a realizar cualquier acto que te cause dolor, vergüenza, culpa o incomodidad.

La violencia sexual se puede presentar tanto en el trabajo como en el hogar. La violación es un crimen aun cuando se presente dentro del matrimonio.

Violencia escolar

Es cualquier tipo de violencia que se da en contextos escolares. Puede ir dirigida hacia los alumnos, profesores, o propiedades. Estos actos tienen lugar en instalaciones escolares (aulas, patios, baños, entre otros espacios), en los alrededores del centro y en las actividades extraescolares.

Acoso escolar

El acoso escolar (también conocido como hostigamiento escolar o por su término en inglés bullying), es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre los alumnos de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado. Estadísticamente, el tipo de violencia dominante es el emocional y se da mayoritariamente en el aula de las escuelas. El acoso escolar suele presentarse en niños y niñas de 11 a 13 años o preadolescentes.

Acoso Escolar	Violencia Escolar
Los actos de violencia siempre van dirigidos a una misma persona.	Los actos de violencia se dirigen a diferentes personas.
Las agresiones son en un periodo de tiempo prolongado.	Las agresiones duran poco tiempo.
El acoso se da entre compañeros de escuela.	La violencia puede darse de alumnos a maestros y viceversa o entre alumnos.

Tipos de violencia en el acoso escolar

Física: Incluye patadas, empujones, golpes con las manos, escupir, mordiscos y cualquier agresión que atente contra la integridad corporal de la persona así como acciones humillantes como bajar los pantalones, jalar la ropa, tirarlos a los botes de basura, entre otros. Es el tipo de violencia más popular, ya que es fácil de detectar.

Verbal: Se refiere a amenazas, insultos, burlas sobre la indumentaria, el aspecto físico, la raza, el origen étnico, algún defecto o anomalía visible, una singularidad del habla o de la conducta.

Social: Es una forma de discriminación grupal fomentada por el agresor hacia la víctima. Se puede manifestar ignorando a la niña, niño o joven acosado, negándole el saludo, aislándolo o generando rumores que afecten su imagen.

Psicológica: Se refiere al acecho, a los gestos de desagrado, desprecios o agresividad dirigidos a la víctima.

2.3 Violencia escolar en los preadolescentes

De acuerdo con Olweus (1998) los estudiantes pueden sufrir cualquier tipo de acoso, el alumno está expuesto de forma repetida a acciones negativas, acciones de forma intencionada que hieren físicamente y hacen daño, o a conductas negativas de palabra como burlas, amenazas y engaños.

A si mismo pueden sufrir hostigamiento, considerado como: una acción más grave que el acoso, en donde las agresiones son más violentas. El estudiante que sufre estas acciones negativas tiene dificultad para defenderse de ellas y se encuentra de algún modo inerme, contra el estudiante o estudiantes que lo hostigan. Todas las conductas agresivas afectan de manera considerable a los alumnos tanto en lo académico por ejemplo: la poca o nula participación en clase por miedo a la burla o el escaso interés por asistir a la escuela, en la interacción con sus pares y en algunas ocasiones, con sus maestros.

Según Ortega Ruiz y Mora Merchan (1998) las características más destacadas del acoso escolar son las siguientes: 1) diferentes manifestaciones: maltrato verbal como insultos, amenazas, agresiones y aislamiento social; 2) en el caso de los chicos la forma más frecuente es la agresión física y verbal, mientras que en las mujeres su manifestación es mas indirecta, tomando frecuentemente la forma de aislamiento o exclusión social; 3) tiende a disminuir con la edad y su mayor nivel de incidencia se da entre los 11 y los 14 años; 4) su escenario más frecuente son lugares principales de la institución escolar como aulas, pasillos, patio de recreo.

2.3.1 Factores asociados al acoso escolar

Ortega Ruiz y Mora Merchan (2000) consideran que existe una amplia relación entre problemas sociales, familiares, escolares y personales en el origen de la violencia escolar. La conducta agresiva de los niños está condicionada por la estructura escolar y sus métodos de aprendizaje, así como un conjunto de factores sociales. Entre los factores que podemos considerar para explicar la violencia en la escuela, se encuentran:

Factores individuales: son aquellos que juegan un papel importante en la conducta agresiva de los niños. A veces se trata de niños maltratados que se convierten en maltratadores (Echeburúa, 1994) a través de un proceso de aprendizaje por imitación o niños con falta de afecto y cuidado. Hay ciertas patologías infantiles que pueden estar relacionadas con la agresividad por ejemplo: las dificultades para el autocontrol, baja tolerancia a la frustración, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, problemas de autoestima, depresión y estrés.

Investigaciones señalan que existe una mayor incidencia de disciplina y violencia escolar entre los varones, lo que posiblemente se deba a las siguientes causas: 1) existen diferentes actitudes y comportamientos entre los alumnos y las alumnas, relacionados con las habilidades sociales, la capacidad para la empatía, el autoconocimiento, la autoestima, el éxito y el fracaso en la escuela entre otros factores relacionados con la inteligencia emocional. Para Goleman (1996) la inteligencia emocional en general es mayor entre las mujeres. Las alumnas suelen tener actitudes más positivas hacia la escuela y sus exigencias, mientras que los alumnos carecen de algunas habilidades como la responsabilidad, solidaridad, capacidad de diálogo, empatía, autoconocimiento y autoestima. 2) se puede afirmar que en los varones, gracias a la influencia de la sociedad en general, suelen identificarse con modelos más agresivos y rebeldes ya que si se comportan siendo afectivos, amables y comprensivos pueden ser considerados como débiles.

Según López Jimenez (2000) un elemento que desempeña un papel muy importante en la violencia, es la exaltación del machismo y los estereotipos de nuestra sociedad. Por ello es necesario que la escuela cultive actitudes, valores y habilidades de tipo social que permita mejorar la convivencia en la escuela y prevenir la violencia en ella (Trianes Torres y Fernández Figares, 2001).

Factores familiares: Fernández (1999) considera a la familia como el entorno principal que tiene el niño para la socialización, en este entorno se aprenden reglas de conducta y convivencia, se forma la personalidad, de manera que ésta es fundamental para una mejora personal, escolar y social, estando en el origen de la mayoría de los problemas de agresividad que se observan en el entorno escolar. Si se analiza el contexto familiar de los niños y preadolescentes se pueden encontrar algunos modelos de familias que actúan como factores de riesgo y que pueden desarrollar conductas agresivas, por ejemplo: familias desestructuradas, en su mayoría con problemas de adicciones y pobreza, con conflictos de pareja y con un bajo nivel escolar. Hay familias en las que se da la falta de cuidado y afecto, abandono, maltrato y abuso (Rojas Marcos, 1995).

La familia es la fuente primaria de seguridad y estabilidad, es un espacio para la convivencia, el afecto es necesario para un crecimiento sano y equilibrado. En ocasiones encontramos a niños que viven en familias con mucha autoridad, en las que se observa y se aprenden que el fuerte ejerce el poder y que no se necesita del dialogo o la negociación para resolver conflictos. A veces los niños viven en familias muy permisivas o con disciplina inconsistente, que no ponen límites a sus deseos. Al no haber internalizado ningún tipo de normas, estos niños viven bajo el principio de placer por lo que frecuentemente reaccionan con violencia ante las frustraciones y exigencias de la realidad. Finalmente encontramos a niños y adolescentes cuyas familias están muy alejadas socio estructuralmente de la organización escolar y sus objetivos, lo que provoca en ellos falta de motivación pues piensan que los objetivos escolares son inalcanzables (Rojas Marcos, 1995).

Factores escolares: en estos factores se incluye la organización escolar, un ambiente hostil al interior de la institución, la calidad de las relaciones entre profesor y alumnos, carencia de normas y valores educativos, ausentismo recurrente de maestros o una planta docente incompleta, la improvisación de clases y falta de control del profesor; segregación, hostigamiento, acoso y agresión entre alumnos (Prieto, 2003).

La convivencia en la escuela está condicionada por un conjunto de reglas y normas de conducta que pueden hacer difícil la convivencia o provocar conductas agresivas de los estudiantes o de los profesores; la escuela puede fomentar la competitividad y los conflictos entre sus miembros, o favorecer la cooperación y el entendimiento de todos. La organización, los estilos autoritarios o permisivos, los métodos y estilos de enseñanza y aprendizaje, la estructura cooperativa o competitiva, el tiempo, los valores que se fomentan o critican, las normas y la forma en que el profesorado resuelven los problemas y conflictos tienen una gran importancia para el trabajo y la convivencia (Cerron, 2000).

La violencia escolar se ve favorecida en el caso de los estudiantes por la falta de motivación e interés, por los problemas de autoestima, por las dificultades de motivación personal, por las conductas disruptivas, por el fracaso escolar.

Grupo de amigos: en el contexto escolar los actos agresivos y abusos los ejecutan, con mayor frecuencia alumnos que se sienten integrados y aceptados por un grupo y, naturalmente, entre más agresivo es este, los ataques de sus compañeros son más violentos (Olweus, 1998; Furlan, 1998; Gomez, 1996; Prieto, 2003).

Medios de comunicación: han llegado a conformar una parte importante en la vida cotidiana de los alumnos, puesto que la violencia es matizada desde diferentes perspectivas, la encuentran en videojuegos, películas, programas televisivos, música, noticias, etcétera. Sin duda el internet debe ser analizado por separado, porque los niños y jóvenes pueden tener acceso en segundos a cualquier tipo de información. Funk (1997) señala que mientras más se observen medios de comunicación; en donde existan actos vandálicos, peleas, amenazas o acoso a los demás, provoca en los alumnos una mayor tensión.

2.4 Programas de intervención de la violencia en preadolescentes

La violencia en las escuelas es actualmente un problema que merece la atención de la sociedad y de las autoridades. Es por ello que la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Seguridad Pública (SSP) en un intento por contrarrestar el efecto de este fenómeno han apoyado y diseñado programas para abatir y eliminar la violencia y el acoso escolar.

A continuación se describen cinco intervenciones que se han desarrollado en nuestro país y han obtenido buenos resultados en la prevención de la violencia y el acoso escolar.

Guía del Taller Prevención del Acoso Escolar Secretaría de Educación Pública Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana Ciudad de México, Agosto 2012

La Secretaría de Seguridad Pública en esta intervención demuestra su preocupación por el bienestar de las niñas, niños y jóvenes, por eso elabora una guía; en cumplimiento a sus funciones y atribuciones en materia de prevención social del delito, establecidas en su Reglamento Interior, que contemplan desarrollar políticas, programas y proyectos para desactivar las causas generadoras de conductas antisociales o delitos con la participación de la ciudadanía.

La Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana a través de la Dirección General de Prevención del Delito implementa el Taller de prevención del acoso escolar (bullying), que ayuda a detectar los factores de riesgo y promover los factores de protección, mediante actividades lúdicas que apoyan el fomento de escuelas libres de violencia.

En particular el acoso escolar es un grave problema en la convivencia escolar. Es un comportamiento que día con día, se presenta con más frecuencia debido a la violencia familiar, comunitaria y a la difusión de ellas en medios masivos de comunicación. La presente guía está estructurada para (personal académico, servidores públicos), que tengan el propósito de replicar las acciones de prevención, detección, identificación, intervención, atención y/o protección de la población escolar de esta conducta antisocial que puede llegar a generar delitos.

Objetivo general: es que las y los multiplicadores conozcan, comprendan y repliquen las acciones preventivas que permitan detectar, identificar, atender y erradicar el acoso escolar (bullying) del centro escolar para transformarlo en un espacio seguro y protegido de violencia.

Objetivos específicos: son sensibilizar a servidores públicos, maestros, organizaciones sociales y otros actores que se relacionen con la problemática del acoso escolar (bullying) sobre sus implicaciones en la comunidad escolar.

- Detectar e identificar situaciones de riesgo en el que se pueden encontrar niños, niñas y adolescentes víctimas y victimarios de esta conducta violenta.
- Canalizar para su atención a víctimas y victimarios del acoso escolar (bullying).
- Impulsar campañas de prevención del acoso escolar.

Cómo prevenir el acoso escolar

Fortaleciendo una política escolar integral que involucre a la comunidad escolar (incluyendo el personal docente, directivos, administrativos, padres y madres de familia o en su caso tutores y estudiantes), asumiendo la naturaleza multidimensional del acoso.

Abordaje curricular: Se propone impartir el tema en una clase, reflexionar, y sensibilizarse de las consecuencias que genera este problema: Detectar, identificar y prevenir.

Favorecer las habilidades sociales y psicológicas del alumnado: Comunicación, manejo de emociones, trabajo cooperativo para resolver los problemas al interior. Espacios escolares seguros (patio de recreo, cafetería, baños, jardines, pasillos) con supervisión cercana y constante.

Estrategias reactivas: Se dan después de que se manifiesta el acoso escolar (bullying) y consisten en escuchar el caso, atenderlo, denunciarlo, sancionarlo de acuerdo a los términos establecidos y darle seguimiento hasta sus últimas consecuencias.

Apoyo de pares: Con acciones proactivas de los mismos estudiantes (denunciando).

Resiliencia: Podemos definir la resiliencia como “la capacidad humana de recuperarse y sobreponerse con éxito a la adversidad”. Indica que la formación de una persona, no depende de sus experiencias en la infancia, es decir, una niña, niño o joven que sufrió pobreza, violencia o adicciones de los padres, puede salir adelante y formarse sin repetir esos patrones de conducta.

Sin embargo, no todas las niñas, niños o jóvenes lo logran. Por ejemplo: Una familia integrada con dos hermanos sufrió pobreza y violencia; uno se convirtió en una persona con adicciones, que comete conductas antisociales, mientras que el otro, logró estudiar una carrera universitaria y conseguir estabilidad en su vida.

¿Qué diferencia tienen estos dos hermanos?, si sufrieron problemáticas similares y se les brindaron las mismas oportunidades. Los estudios del tema demuestran que la mayoría de los niños(as) que logran sobreponerse a estas adversidades han estado en algún momento en contacto con alguna persona (familia, docente, vecino) con la que pudieron lograr un vínculo positivo, que los valoró y respetó.

Acciones preventivas

Reducen las probabilidades de que ocurra el acto. Son precauciones tomadas a tiempo para evitar algo que es posible, pero que no es deseado.

Para alumnos(as) víctimas de acoso escolar.

- Evitar quedarse solos, sobre todo en zonas donde no haya personal de la escuela.
- Hablar de lo que ocurre con su padre, madre, tíos, amigos o con aquellas personas a quienes les tengan más confianza.
- Intentar no mostrar miedo ni disgusto.
- Contestar con humor a las burlas.
- Evitar responder a los ataques (no otorgar poder a los agresores).
- Ante una agresión, exigir que se detengan. Contestar con calma o de lo contrario, alejarse de inmediato.
- Refugiarse donde haya un docente, amigo o personal de la escuela.

Para la familia

- Preocuparse por sus hijos e hijas.
- Crear un canal de diálogo.
- Aprender a escuchar.
- Estar en contacto con el personal de la escuela y buscar información acerca de la forma en la que se relaciona su hijo o hija con los otros compañeros.
- Conocer a los amigos(as) de sus hijos e hijas y a la gente con quienes conviven a diario.
- Regular los horarios y programas de televisión que sus hijos e hijas pueden ver así como restringir el uso de dispositivos electrónicos (teléfono móvil).
- Conocer a los amigos y amigas que tiene por internet.
- Enseñarles a descifrar, entender y diferenciar el mundo real del virtual.
- Participar en las actividades extra escolares y comités de prevención

Para los maestros

- Estar alerta.
- Fomentar la comunicación, el diálogo, la participación y el trabajo cooperativo.
- Hacer cumplir las normas y reglamentos de la escuela.
- Participar en el desarrollo de programas de prevención e intervención de la violencia y el acoso escolar (bullying) en el contexto educativo.
- Incorporar herramientas lúdicas que refuercen una convivencia armónica en la comunidad escolar.
- Crear un comité contra la violencia escolar.
- Recordar y divulgar el derecho de todas las niñas, niños y jóvenes a ser respetados. Nadie puede abusar de ellos física, psicológica ni sexualmente.

Actividades preventivas de la Secretaría de Seguridad Pública.

En esta parte se conoce las actividades preventivas que realiza la Secretaría de Seguridad Pública para transmitir la información y sensibilizar acerca de la problemática del acoso escolar (bullying).

- Plática: “Prevención del acoso escolar (bullying)”.
- Actividad lúdica:”Juego contra el acoso escolar (bullying)”.

“Prevención del acoso escolar (bullying)”

Objetivo: sensibilizar e informar a la población estudiantil, padres de familia y maestros, acerca de la problemática que representa el acoso escolar (bullying) y las formas en que pueden participar para prevenir este fenómeno.

Para llevar a cabo la plática citada, aunado a lo expuesto, sobre el tema de acoso escolar (bullying) se presentan las siguientes recomendaciones:

1. Si se asiste con niñas y niños es aconsejable llevar a cabo actividades lúdicas.
2. Nuestro recurso didáctico, es la exposición oral, que debe ser:

- Sencilla
- Clara
- Ordenada

3. El tema se debe adaptar a la edad e intereses del público al que va a ser dirigida la actividad.
4. Se debe investigar más sobre el tema y enfocarlo a la comunidad específica en que se imparta.
5. Elaborar un guión, que vaya de lo sencillo a lo complicado y utilizar ejemplos que se obtengan de la comunidad con que se trabaje.

- El esquema que podemos utilizar es el siguiente:
- Presentación (1 minuto aproximadamente).
- Inducción al tema (3 minutos aproximadamente).
- Objetivo y alcance del taller (2 minutos aproximadamente).
- Desarrollo (30 minutos aproximadamente).
- Conclusión (5 minutos aproximadamente).
- Resumen de las ideas más importantes (5 minutos aproximadamente).
- Despedida (4 minutos aproximadamente).

Es de suma utilidad emplear algún apoyo visual como cartelones, hojas de rotafolio, diapositivas, entre otros, para facilitar la comprensión de los oyentes.

Actividad Lúdica: “Juego contra el acoso escolar (bullying)”

El “Juego contra el acoso escolar” nos permitirá transmitir a las niñas y niños el mensaje de prevención y recopilar información acerca de sus experiencias y puntos de vista, para hacerlos partícipes de la resolución de esta problemática.

Objetivo:

Sensibilizar y orientar a la población estudiantil, para prevenir las diferentes formas en las que se manifiesta el acoso escolar (bullying).

Accesorios didácticos y de infraestructura

- Tapete de 4m. x 4m.
- Espacio abierto suficiente para colocar el tapete y a los participantes, (patio, cancha deportiva, gimnasio, jardín, etcétera).
- Dado de 20 cm. x 20 cm.
- 4 tarjetas de 28cm. x 22cm. numeradas en secuencia del 1 al 4.
- Hoja de rota folio.
- Plumones.
- Tablero guía para el multiplicador.

Duración: 50 minutos.

La actividad se desarrolla en 3 etapas:

Primera etapa: Antes del juego

1. Presentación del multiplicador ante el grupo.
2. Inducción al tema.
3. Hacer un acuerdo con los alumnos(as) acerca del respeto y el comportamiento que deben mostrar durante la actividad.
4. Formar cuatro equipos.
5. Los alumnos(as) tendrán que elegir un nombre para su equipo, el cual deberá reflejar factores positivos para las niñas y niños, en caso contrario se les orientará para que cambien el nombre, (por ejemplo los matones, los golpeadores no serán aceptados).
6. Cada equipo nombra a un representante.
7. Se entrega una tarjeta con el número de equipo a cada representante.
8. Se solicita a los cuatro equipos que salgan del aula, para empezar el juego.

Segunda etapa: Durante el juego

Para iniciar el juego los representantes de los equipos se colocan en la casilla de salida, por turnos tiran el dado (comenzando con el equipo 1), al caer en cada una de las casillas leerán el mensaje escrito en ellas, y el multiplicador realizará una pregunta acerca de la situación planteada, si se responde correctamente pueden obtener premios (como tirar el dado de nuevo, avanzar 2 casillas, etcétera), cuando un participante cae en una casilla por tirar el

dado de nuevo, no se lee el mensaje y se le da el turno al siguiente jugador, pero si no responden o si responden de manera incorrecta se harán acreedores a una sanción (retrocede 2 casillas, pierde turno, regresa al principio, etcétera).

Durante el juego las reglas serán las siguientes:

- Cada equipo se pondrá en uno de los lados del tapete.
- El multiplicador se coloca en el centro del tapete.
- El representante de cada equipo se pondrá en la casilla de inicio.
- Los integrantes de cada equipo serán los que tiren el dado, cuando le toque el turno a su representante.
- Cuando dos jugadores caigan en la misma casilla se darán un abrazo.
- Cuando el jugador caiga en la casilla 9 dos de los integrantes de su equipo tendrán que anotar dos acciones de prevención de la violencia en el papel rota folio.
- Para fomentar la participación de todo el grupo, el multiplicador podrá hacer cambio de representantes.
- El equipo ganador será el primero en llegar a la meta (casilla16), termina el juego.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCION PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL MARCO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F.

Ciudad de México, Diciembre 2012

En esta intervención podemos comprobar cómo son las políticas públicas en torno a la educación en nuestro país, como tratan de alcanzar un sistema educativo de calidad, equitativo, transparente y democrático; contar con una escuela que asuma los principios educativos, que se caracterice por impulsar una enseñanza escolar y pedagógica centrada en mejorar los resultados y en la construcción de condiciones para un ambiente de formación y un aprendizaje seguro para todos, esta la finalidad.

La Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) así como la Dirección General de Operación de Servicios en el Distrito Federal (DGOSE), y los objetivos estratégicos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), proyectan un conjunto de políticas educativas que fortalecen la educación básica, para lograr la equidad, la calidad educativa y la defensa a la diversidad. En otras palabras, la política educativa actual de la AFSEDF y de la DGOSE, se fundamenta en el ejercicio, respeto, protección y cumplimiento del derecho a la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos independientemente de sus orígenes étnicos, edades, capacidades, condición social o económica, de salud, de lengua o de religión.

La política educativa de la Dirección de Educación Especial se alinea y se suma a estos planteamientos al proyectar su que hacer institucional, la organización y el funcionamiento de sus servicios a partir de tres planteamientos centrales que conforman el Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

Estos planteamientos se establecen en un Marco para la Convivencia Escolar en las escuelas de Educación Básica del Distrito Federal y son la posibilidad para impulsar la construcción de una cultura escolar segura, orientada por el principio de protección de los derechos de los alumnos y las alumnas. En ellos, se reconoce la necesidad de que el proceso de aprendizaje se desarrolle en espacios de convivencia que promuevan el respeto mutuo y la solución de conflictos sin violencia, a través de la creación de ambientes inclusivos en los que se evite cualquier forma de discriminación o maltrato, daño, agresión, abuso o explotación, así como aquellos actos de exclusión que pudieran limitar las oportunidades de aprendizaje del alumnado.

En este contexto, la Dirección de Educación Especial, fortalece las propuestas educativas para garantizar el respeto y cumplimiento del derecho a la educación de todos los niños y las niñas en edad escolar, para generar acciones y estrategias pertinentes que posibiliten eliminar o disminuir las barreras presentes en los contextos y que dificultan el aprendizaje y la participación del alumnado.

En este sentido, resulta imprescindible difundir algunas de las herramientas de intervención que se han venido desarrollando en esta Dirección para la construcción de espacios educativos y seguros en los cuales la organización y el respeto entre todos los participantes, permiten favorablemente la prevención, atención y resolución de la problemática de “conducta violenta” que reiteradamente se manifiesta en un alto porcentaje de las escuelas de Educación Básica (jardines de niños, escuelas primarias y escuelas secundarias) del Distrito Federal.

Esta intervención está conformada por dos estrategias las cuales, se fundamentan en enfoques que permite que puedan existir y hasta complementarse. Estas son: la “Intervención en Casos de Acoso Escolar (Bullying)” y “La Práctica entre Varios”.

Con respecto a la estrategia “Intervención en Casos de Acoso Escolar (Bullying)”, es importante reconocer que tiene un fundamento cultural para actuar en la prevención y/o solución de situaciones de acoso, hostigamiento e intimidación entre pares, es decir, se sustenta en un enfoque orientado hacia la capacidad de pedir y recibir apoyo y la necesidad de observar atentamente el comportamiento de los estudiantes. Un ejemplo de estrategia se describe a continuación:

Yo cuido: Desarrollo de empatía

Objetivo: El objetivo de este componente es que el alumnado desarrolle empatía (identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro) a través de conductas cotidianas en beneficio de sus compañeros y profesores.

Características: El desarrollo de empatía implica que el alumno “violento” repare el daño que ha provocado a sus compañeros. Esta reparación genera en el alumno “agresor” la conciencia y sensibilidad sobre el daño y el dolor que su conducta causa en la víctima. El alumno “agresor” no debe recibir “un castigo” propiamente dicho, por su agresión, sino que a través de estos actos de reparación, conciencia y sensibilidad, obtenga el aprendizaje de

que sus actos tienen un costo. Esta estrategia se aplica siempre bajo estricta vigilancia de maestras o maestros del grupo.

El desarrollo de empatía, no hace uso de castigos físicos o violentos en el agresor ni en aplicarle las mismas conductas que él utilizó al agredir, ni en obligarlo a realizar tareas de limpieza como levantar la basura del patio después de recreo o pintar paredes y bancas de la escuela, pues éstas impiden el desarrollo de conducta pro-social, conductas que se ponen en práctica durante actividades académicas guiadas por el profesorado. De igual manera no es recomendable expulsarlo del plantel escolar. Se trata de que realmente desarrolle empatía por sus compañeros y que “repare” el daño cometido con conductas positivas en favor de la comunidad escolar y, principalmente, de su grupo, tales como usar palabras amables y de ánimo con sus compañeros, ayudar en lo que sea su fuerte desde el punto de vista académico, participar activamente en los juegos en el aula y en el patio de recreo.

Acciones o medidas específicas para el desarrollo de empatía:

Se realizan las siguientes acciones cuando un alumno lastima a otro:

1. El alumno que lastima siempre ofrece una disculpa mirando al “agredido” a los ojos; en caso de que el alumno-víctima solicite que sea una disculpa pública, se puede desarrollar una asamblea pues éstas garantizan un ambiente de respeto y protección para todos. En caso de que se hayan roto pertenencias, como libros, cuadernos, plumas, entre otros, éstos deberán ser repuestos por el agresor.
2. Se desarrolla una asamblea escolar con el objetivo de informar sobre el monitoreo que tendrá el profesorado, con el objetivo de garantizar que todo el alumnado se sienta protegido dentro del grupo escolar.

A continuación se presentan algunos ejemplos de estrategias exitosas de desarrollo de empatía en el aula escolar:

-Tomar en cuenta la opinión del niño que fue lastimado, por ejemplo, preguntándole directamente como le gustaría que el niño que lo lastimó repare lo que le hizo. En muchas ocasiones, principalmente los alumnos de primaria, lo único que piden es que les den una disculpa; otros han solicitado que sea una disculpa pública, situación totalmente comprensible y aceptable debido a la vergüenza que les hizo pasar el “agresor” frente a otros compañeros. Esta acción ayudará a que el alumno “víctima” no sea tachado como “niño débil” o niño de quien todos pueden abusar.

-En caso de que un alumno haya resultado físicamente lastimado, se podrá pedir al alumno “agresor” que lo acompañe al médico y que participe en su atención y cuidado. Existen casos en los que el alumno “agresor” se dedica por un tiempo (hasta la recuperación del lastimado) con sus ascensos y descensos y cargando su mochila u otras pertenencias.

SOMOS COMUNIDAD EDUCATIVA: HAGAMOS EQUIPO
Prácticas sobre los derechos de la niñez y la adolescencia en México
Una propuesta de intervención integral educativa contra el acoso escolar (bullying)
UNICEF, Diciembre 2013

Esta propuesta de intervención toma a la convivencia como un eje para hacer frente a la violencia en la comunidad educativa. Hablar de convivencia habilita la construcción de vínculos basados en el buen trato, en lazos empáticos, solidarios, justos y democráticos. Aprender a convivir es uno de los pilares de la educación señalados por la Unesco que permite la construcción de una ciudadanía crítica, comprometida y activa.

Cuando las personas logran reconocer, valorar y accionar “con” los otros y las otras, y no “en contra” de ellos y de ellas, se destraban los nudos de la violencia, para empezar a recorrer el camino de la justicia social, de una vida digna y libre de cualquier forma de maltrato.

Convivir es saber estar con otros y con otras, crear lazo social, armar equipo y jugar afectos en cada interacción.

El objetivo general consiste en construir con la comunidad educativa de las instituciones participantes una cultura de buen trato, haciendo uso de metodología socio afectiva, vivencial, lúdica y artística, y bajo la vigilancia de los derechos de todas y todos sus integrantes, especialmente de las niñas, niños y adolescentes.

Aprender a convivir en las escuelas es una tarea fundamental, que requiere del compromiso de toda la comunidad escolar. Las escuelas son microcosmos donde se reproducen las pautas de convivencia que se construye en nuestro contexto sociocultural. Por ello, muchas veces, son espacios donde se presentan desigualdades, injusticias y derechos humanos vulnerados. Sin embargo, también se piensa que las escuelas son espacios donde se pueden imaginar y crear formas distintas de relación. Donde la convivencia no sea la excepción, sino la regla. Donde los buenos tratos se presenten en las interacciones cotidianas entre todas y todos sus integrantes.

En este sentido, se cree que en las escuelas puede existir justicia social y respeto de los derechos de las niñas, niños y jóvenes; se buscan espacios donde la fuerza y el poder no sea utilizado para lastimar al otro o a la otra y donde se puedan resolver los conflictos de manera no violenta; se busca que la condición de ser niña o ser niño no limite las posibilidades del desarrollo y que la escuela se convierta en un lugar donde las niñas y los niños aprendan valores, habilidades para la vida y construyan relaciones sociales significativas, que les fortalezcan ante las dificultades que pueden encontrar en su vida familiar y comunitaria. De esta manera se imagina a las escuelas, y se cree que es el primer paso hacia la construcción de espacios escolares libres de violencia.

En esta búsqueda de la violencia a la convivencia se considera que existen algunos ejes fundamentales que rigen la práctica cotidiana en las escuelas. Derechos Humanos, Educación, Perspectiva de Género, Participación infantil y juvenil y Resiliencia. Elementos centrales del trabajo que a diario se lleva a cabo con niños, niñas y jóvenes, pero también

con sus mamás, papás o cualquier otro u otra responsable de su cuidado y crianza, sus docentes, directivos, entre otros. Estos pilares constituyen herramientas del quehacer en las escuelas para la construcción de un buen trato en la vida con otros y con otras.

Convivencia versus violencia.

Existen estudios que demuestran, que cuando en un centro escolar se pone el foco de atención en la violencia, ésta puede aparecer con mayor frecuencia, aumenta su expresión, porque los reflectores se colocan sobre ella, su manera de manifestarse, cómo se juega, qué consecuencias tiene. En cambio, centrar la mirada en la convivencia escolar, permite el despliegue de múltiples ideas y proyectos cuyo eje predominante es asumir una posición contraria a la violencia, propiciando relaciones de respeto, solidaridad, cooperación, empatía.

Esta intervención propone una mirada dedicada a la convivencia entre las y los miembros de la comunidad educativa, ampliando el foco de atención de la violencia a todos los elementos que se ponen en juego al hablar de convivencia en los centros escolares.

Familias y Escuelas: el lugar de los adultos frente a los niños y niñas.

Desde esta propuesta, restituir el vínculo familias-escuelas resulta un elemento vital para construir convivencia. Para ello, el paso principal es generar espacios para los adultos que tienen relación con el que hacer educativo, fortaleciendo y construyendo a la comunidad educativa.

No se puede dejar de lado las condiciones del contexto actual. Por ejemplo, los principales referentes de los y las jóvenes no son sólo la familia y la escuela. Hoy existe un bombardeo por parte de otras fuentes: televisión, internet, juegos de video, que les ofrecen al niño o niña distintas maneras de ser y estar con otros, en general contrarios a los valores ligados a la convivencia. Por ello, un tema prioritario es el fortalecimiento de las partes adultas de la comunidad educativa: papás, mamás y otros responsables del cuidado y crianza, y personal de las escuelas. Vínculo actualmente fragmentado, donde cada parte se dirige hacia su lado, culpabiliza a la otra parte por cualquier situación conflictiva con el niño o niña, convirtiendo a la escuela en un campo de batalla, donde lo importante es ganar, para que la otra parte pierda.

Ante este escenario, quienes indudablemente pierden son los niños. Por ello, la importancia de elaborar acuerdos nuevos, donde los adultos funcionen como marcos de referencia, pero dando a los niños un lugar privilegiado, no solo de cuidado, sino también de participación activa, especialmente en asuntos que les competen.

La relación entre la escuela y la familia puede repararse; el vínculo entre ambas partes puede restituirse, dejando de lado posturas competitivas, y empezando a pensar en estrategias de cooperación, cuyos beneficiarios y beneficiarias directas serán las niñas y los niños.

Habilidades psicosociales

Gran parte del trabajo se centra en el desarrollo de habilidades psicosociales, entendiéndolas como aquellas herramientas personales que nos permiten estar bien con nosotros mismos, y con los demás. Como la autoestima, empatía, el manejo de emociones y límites, la asertividad y la resolución no violenta de conflictos por ejemplo un estudiante con un adecuado nivel de autoestima, sabe resolver un conflicto en forma creativa y asertiva, entonces no recurrirá a la violencia como modo de respuesta ante cualquier situación conflictiva con otra u otro miembro de la comunidad educativa.

Las habilidades a diferencia de las actitudes o de las competencias, son destrezas específicas encaminadas a desempeñar una tarea, que van acompañadas de conocimientos, actitudes y valores y, a diferencia de las competencias, su objetivo no es medir la efectividad frente a otros sujetos, sino desarrollar comportamientos que contribuyan a la satisfacción del propio sujeto.

Se pueden distinguir varios tipos de habilidades necesarias para una convivencia satisfactoria con los otros y consigo mismo; éstas han sido agrupadas de muy distintas maneras de acuerdo a las y los autores que las trabajan, pero las habilidades psicosociales a las que hacemos referencia provienen de un enfoque genérico, donde las habilidades son concebidas como herramientas de supervivencia aplicables para mejorar las relaciones humanas o prevenir riesgos psicosociales tales como la violencia o las adicciones.

El enfoque de las habilidades psicosociales surge de la propuesta de la Organización Mundial de la Salud en 1993, como una serie de diez habilidades llamadas habilidades para la vida, estas son (Mantilla 2004):

1. Conocimiento de sí mismo o sí misma
2. Comunicación asertiva
3. Toma de decisiones
4. Pensamiento creativo
5. Manejo de emociones y sentimientos
6. Empatía
7. Relaciones interpersonales
8. Resolución de problemas y conflictos
9. Pensamiento crítico
10. Manejo del estrés.

El adecuado desarrollo de estas habilidades para resolver tareas específicas de interacción con otros, hacen menos vulnerables a las personas a las situaciones de riesgo psicosocial en general, con lo cual constituyen factores de protección. Por el contrario las deficiencias en el desarrollo de estas habilidades aumentarán la vulnerabilidad de la persona.

Momento	Actividad	Duración	Participantes
Sesión de arranque	Obra de títeres y cierre con teatro espontáneo: En algún lugar llamado Escuela.	1 sesión de 2 horas	Toda la comunidad educativa
Sesión de Sensibilización	Plática: Bullying: ¿así se llevan...? Aplicación de encuesta: qué te gusta y qué no te gusta de tu escuela	1 sesión de 2 horas cada una, para cada grupo integrante de la escuela	Toda la comunidad educativa (en diferentes momentos y espacios)
Desarrollo de habilidades psicosociales	Curso-Taller sobre Desarrollo de habilidades: autoestima, asertividad, resolución no violenta de conflictos, manejo de límites, manejo de emociones, empatía.	6 sesiones de 1,30 hora cada una, para cada grupo.	Toda la comunidad educativa (en diferentes momentos y espacios)
Cierre	Taller: Construyendo el código de convivencia	1 sesión de 3 horas	Toda la comunidad educativa

**Comisión Nacional de los Derechos Humanos
Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación SNTE
“Escuelas libres de violencia: Un compromiso de todos”
Ciudad de México, Junio de 2014**

El objetivo de esta intervención es fomentar el análisis y desarrollo de acciones permanentes para fortalecer una política pública integral que comprometa e involucre a toda la sociedad: autoridades educativas, personal docente, padres y madres de familia, tutores, medios de comunicación y estudiantes, en la prevención y atención de conductas violentas, tanto en el contexto familiar, escolar, como social.

Objetivos:

1. Crear ambientes libres de violencia en la comunidad educativa asegurando espacios de inclusión, tolerancia, solidaridad.
2. Difundir y promover los derechos, responsabilidades y obligaciones de todos los agentes involucrados en la comunidad educativa.
3. Sensibilizar a la sociedad acerca de las causas, los alcances, las consecuencias y las múltiples manifestaciones de la violencia.
4. Articular las acciones de los actores institucionales y sociales para crear ambientes libres de violencia en la comunidad educativa.

Compromisos para crear escuelas libres de violencia:

1. FOMENTAR EL RESPETO A LA DIGNIDAD DE LOS DEMÁS. Alumnos, padres, madres, tutores y personal docente merecen un trato de respeto e igualdad, que garantice los derechos humanos establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los tratados internacionales en la materia.
2. CULTIVAR VALORES DE INCLUSIÓN, TOLERANCIA Y EQUIDAD. Todos los integrantes de la comunidad educativa deben actuar conforme a las reglas de la escuela, las leyes estatales y nacionales, y enseñar con su ejemplo formas de convivencia respetuosa, empática e incluyente.
3. PROMOVER LA EMPATÍA Y EL DIÁLOGO. Es necesario aprender a convivir sanamente y ser capaces de comprender, escuchar y conversar entre nosotros para resolver a través del diálogo los conflictos.
4. EDUCAR EN EL RESPETO DE DERECHOS Y EL CUMPLIMIENTO DE RESPONSABILIDADES. Todos los miembros de la comunidad educativa poseen derechos, responsabilidades y obligaciones para disfrutar un ambiente escolar libre de violencia y propicio para el desarrollo íntegro del ser humano.
5. DESARROLLAR INSTRUMENTOS QUE COADYUVEN A CONSTRUIR ESCUELAS LIBRES DE VIOLENCIA. Todos los centros educativos deben contar con un reglamento que norme las conductas permitidas y no permitidas en el entorno escolar y que contemple los respectivos mecanismos de sanción en caso de ser necesarios.
6. CONSTRUIR COMUNIDADES EDUCATIVAS LIBRES DE VIOLENCIA. El ambiente escolar debe contribuir a la mejor convivencia humana que propicie el desarrollo armónico de todas las facultades del individuo, a través de un proceso educativo orientado a fortalecer la observancia de los derechos humanos, con actitudes de compromiso con la solidaridad, la cultura de la paz, el respeto a la diversidad cultural, la integridad de la familia, la fraternidad e igualdad de toda persona.

7. **IMPULSAR CONSENSOS PLURALES PARA PREVENIR Y ATENDER LA VIOLENCIA.** Es responsabilidad de la comunidad educativa, de las instituciones públicas, privadas y de la sociedad en general, construir y desarrollar estrategias conjuntas para erradicar patrones y entornos violentos. La protección del interés superior de la niñez demanda de la participación de todos.

8. **DIFUNDIR Y PROMOVER LA CULTURA DE LA LEGALIDAD.** Los integrantes de la comunidad educativa deben cumplir el rol que les corresponde, mediante el ejercicio permanente de responsabilidades y obligaciones, respetando los derechos de los demás y defendiendo los propios.

9. **INCULCAR EL VALOR DE LA SOLIDARIDAD** Es deber de todos cuidarnos unos a otros y dar aviso de situaciones que sean perjudiciales para el ambiente de paz que tenemos derecho a vivir, dentro y fuera del entorno escolar.

10. **FORTALECER LA CULTURA DEMOCRÁTICA Y EL ESTADO DE DERECHO.** Padres y madres de familia, tutores y personal docente son responsables de promover en los alumnos el pensamiento crítico, la participación, la cooperación, y la solidaridad en un ambiente de estricto apego a los derechos y obligaciones establecidos en los reglamentos escolares y en los instrumentos jurídicos aplicables. Su ejemplo, y supervisión son fundamentales para construir comunidades libres de violencia.

La intervención tiene por objetivo presentar procedimientos que apoyan el desarrollo de estrategias y mecanismos de intervención, por parte del personal docente y directivo en relación con los alumnos y sus familias, para prevenir y erradicar el acoso escolar. Con ello, se busca garantizar acciones inmediatas de: intervención para detener actos de violencia; evaluación de los casos; comunicación entre involucrados; atención e implementación de soluciones; seguimiento y acciones de prevención.

**Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación SNTE
Protocolo de Actuación para una Escuela Libre de Violencia
Ciudad de México, Agosto 2014.**

En esta intervención se explica cómo el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, la Asociación Nacional de Padres de Familia y la Asociación de Educadores sin Fronteras, identifican el interés para fortalecer a la escuela espacio donde confluye la responsabilidad, la aspiración de los padres de familia y el compromiso de los maestros para lograr una educación pública de calidad.

Existe un marco jurídico específico que garantiza el respeto y defensa de los derechos de todo el personal que convive en una escuela, se debe reconocer que las leyes no son suficientes, es necesario el esfuerzo de todas las instituciones y de los actores sociales responsables de proteger a la infancia y a la adolescencia, desde el ámbito de competencia de cada uno.

Por ello se han acordado y realizado acciones de cooperación que contribuyen a un mejor conocimiento de los derechos de los niños y los adolescentes; es un esfuerzo más para el fortalecimiento de una cultura de respeto para convivir en escuelas libres de violencia.

Las escuelas tienen la posibilidad de identificar, antes que otras instituciones, muchas de las situaciones de violencia que viven los estudiantes, por el contacto cotidiano con ellos y sus familias, su principal tarea es educar más, que dotarlos de formación académica, es hacerlos conscientes que son sujetos con derechos y responsabilidades, consigo mismos y con la sociedad.

Es urgente fortalecer la capacidad institucional de la escuela, dotarle de herramientas para que esté en posibilidades de construir un ambiente libre de violencia, sobre todo cuando en su entorno crecen los problemas de inseguridad y violencia, y a su interior se reproducen fenómenos de agresividad, hostigamiento, acoso escolar y discriminación, que ofenden la dignidad humana, y limitan el derecho educativo de los niños y jóvenes.

En esta intervención se inscribe el Protocolo de Actuación para una Escuela Libre de Violencia. Herramienta de apoyo para directivos y docentes que propone algunos indicadores para identificar las conductas de los alumnos que padecen o ejercen violencia en la escuela, pautas de los contextos familiares que las favorecen, sugerencias de intervención para cada uno de los actores implicados en estos casos, así como acciones cotidianas preventivas para erradicar el acoso escolar.

En México, el derecho a la educación de calidad está garantizado en los artículos 3° y 4° constitucionales y en el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Estos instrumentos jurídicos obligan a preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, basada en la comprensión, la tolerancia, la equidad de género y la fraternidad.

La efectiva protección de los derechos humanos se encuentra estrechamente relacionada con la prevención de conductas violatorias de los mismos, así como con la eliminación de las causas que las generan.

Las actuales políticas públicas que buscan garantizar un sistema educativo de calidad, equitativo, transparente y democrático, deben contar con directrices que orienten la construcción de condiciones necesarias para un ambiente de formación integral, que convierta a las escuelas en espacios incluyentes, libres de violencia y seguros para todos. Prevenir el acoso escolar implica el esfuerzo y compromiso constante del personal directivo, docente, alumnos, madres y padres de familia, autoridades educativas, instituciones públicas, medios de comunicación y sociedad en su conjunto.

Es necesario conceptualizar el fenómeno como un problema complejo, abordarlo desde una perspectiva multifactorial y multidimensional sin exagerar su incidencia ni transmitir una visión deformada de la escuela actual, como un escenario de violencia permanente y generalizada.

Ante cualquier problemática social, hay que partir de un análisis contextualizado, que reconozca las condiciones extraescolares de los alumnos, porque existe una correlación elevada entre los factores de maltrato en el ámbito familiar y los diferentes factores de bullying en el ámbito escolar.

Para coordinar los esfuerzos de todos los implicados, se ha desarrollado esta intervención de Actuación para una Escuela Libre de Violencia. En ella se establece los procesos para la atención, en la escuela, de los casos de acoso o bullying: identificación, registro, notificación, intervención, evaluación y retroalimentación.

Los procesos que aquí se enuncian van encaminados a construir un ambiente de sana convivencia y de seguridad en los centros escolares, para fortalecer y propiciar espacios donde los alumnos puedan crecer, formarse y socializar en condiciones armónicas.

Objetivo:

Esta intervención tiene como objetivo ofrecer los procedimientos para atender en la escuela, si su capacidad institucional lo permite, los casos de violencia escolar, así como fortalecer las prácticas de convivencia armónica, para lograr espacios educativos libres de violencia, en la inclusión y el respeto a la dignidad humana.

- Contiene indicadores generales para identificar, registrar, notificar, intervenir y evaluar los procesos de atención a los casos de bullying que se manifiesten en la escuela.
- Establece los procesos de atención e intervención en los casos de violencia en las escuelas, articulando el esfuerzo de los directivos, docentes, alumnos, madres y padres de familia, Consejo Técnico Escolar y Consejo Escolar de Participación Social.
- Sugiere la instancia que puede brindar o solicitar apoyos institucionales para atender los casos de violencia que se presenten en el contexto escolar.

Sugerencias de actuación para cada integrante de la comunidad educativa, en casos de acoso escolar:

Docentes

- Ante un acto de violencia entre pares, actúa de inmediato para detener el problema y prevenir situaciones graves.
- Identifica en los formatos establecidos los signos y casos de violencia que se presenten.
- Registra los signos y casos de violencia en los formatos establecidos.
- Valora y decide si con su intervención puede resolver el caso.
- Define y documenta las estrategias de intervención que desarrollará, así como el tiempo que estima necesario para evaluar el resultado de esos procesos.
- Notifica, siempre, el caso de bullying al presidente del Consejo Técnico Escolar, en los formatos establecidos.

Consejo Técnico Escolar

- Analiza el expediente de acoso descrito en el formato de notificación recibido.
- Diseña y desarrolla el plan de intervención, si se determina que la comunidad escolar tiene la capacidad institucional para atender el caso.
- Establece el tiempo pertinente para evaluar el plan de intervención.
- Notifica a los padres de los alumnos involucrados para que participen en el plan de intervención.
- Notifica al supervisor de zona escolar, adjuntando el expediente y acta de la sesión del Consejo Técnico Escolar.

Presidente del Consejo Técnico Escolar

- Recibe del o los docentes los formatos de notificación de los casos de acoso escolar.
- Convoca, de ser necesario, a sesión extraordinaria del Consejo Técnico Escolar para presentar el caso.
- Identifica si el caso notificado tiene expediente, para ponerlo a disposición del Consejo Técnico Escolar.
- Da seguimiento hasta concluir el proceso de atención de cada caso en la escuela.
- Recibe la información del proceso de atención por parte de la instancia superior, en su caso.

Si el Consejo determina que el caso requiere apoyo de otras instituciones:

- Notifica al Consejo Escolar de Participación Social y a los padres de los alumnos involucrados, para su conocimiento y colaboración en el plan de intervención.
- Notifica al supervisor de zona escolar, la petición de gestión del Consejo Técnico Escolar, para que la autoridad educativa local atienda el caso.
- Recibe del supervisor la información sobre las acciones para la atención del caso.

Alumno(a)

- Advierte de inmediato a un docente o directivo los signos y casos de violencia que observa o vive dentro de la escuela.

Madre y Padre de familia

- Identifica los signos y casos de violencia en el ámbito familiar, en el entorno y dentro de la escuela de sus hijos.
- Actúa de inmediato para detener el problema y prevenir situaciones graves.
- Busca apoyo institucional en los casos cuya gravedad lo requiera.
- Advierte de inmediato a un docente o directivo los signos y casos de violencia en el ámbito familiar, dentro de la escuela de sus hijos y en el entorno escolar.
- Participa activamente en el plan de intervención para atender el o los casos de violencia en los que sus hijos o hijas estén involucrados.

PROCESOS DE ATENCIÓN A CASOS DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

Identificación:

El primer paso para erradicar el acoso escolar, es saber en qué consiste este fenómeno, reconocer los signos y manifestaciones de los diferentes involucrados; adquirir y fortalecer la empatía, el autocontrol de emociones, el compromiso cívico y la capacitación para la intervención pertinente, entre otras capacidades.

Registro:

Después de identificar los signos de acoso, es necesario registrarlos.

Notificación:

Una vez identificado y registrado el caso, es necesario notificar siempre a la instancia inmediata superior, al presidente del Consejo Técnico Escolar, al supervisor, a la autoridad educativa local, aún si es el docente o la escuela en su conjunto quien asume la responsabilidad de desarrollar las estrategias de intervención.

Intervención:

Una intervención centrada exclusivamente en el agresor y/o en la víctima, produce en muchas ocasiones efectos negativos. Culpabiliza a los protagonistas, a la vez que libera de responsabilidad a los demás miembros del grupo, olvidando que son precisamente éstos los que tienen capacidad para mantener o inhibir esta violencia. Al tratarse de un fenómeno relacional cualquier intervención debe atender al agresor, a la víctima, a los compañeros y al entorno.

La mejor forma de prevenir el acoso escolar es construir la sana convivencia desde la disciplina, la cultura de la legalidad, el diálogo, la reflexión y la búsqueda de soluciones.

Los maestros son figuras muy relevantes para erradicar el bullying, a través de su intervención directa cuando estas conductas se presentan y preventiva permanentemente.

A continuación enunciamos algunas recomendaciones de intervención:

RECEPTOR	PAUTAS DE INTERVENCIÓN
La víctima	- Actuar con prudencia para no exponerle ante sus compañeros(as) ni ponerle en situación de riesgo. - Protegerle y hacerle sentir segura a la víctima, darle confianza, que vea el interés y esfuerzo por acabar con la situación de acoso.

	<ul style="list-style-type: none"> - No evidenciar ante sus compañeros a las partes implicadas. - Intentar organizar grupos de personas solidarias (alumnos, madres o padres de familia) que le acompañen, principalmente en los momentos de mayor riesgo. - Trabajar con él o ella las habilidades sociales y emocionales.
El agresor	<ul style="list-style-type: none"> - Actuar con prudencia para que no destaque ante sus compañeros(as). - Explicarle muy claramente los comportamientos que no se toleran. - No evidenciar ante sus compañeros(as) a las partes implicadas. - Trabajar la empatía, que comprenda cómo se siente su víctima. - Si es necesario, gestionar que reciba ayuda terapéutica para el control de la impulsividad y la conducta agresiva.
Los copartícipes	<ul style="list-style-type: none"> - Hacerles ver que en la escuela no se toleran las conductas violentas. - Mostrar las consecuencias de la transgresión de las normas de convivencia. - Analizar las consecuencias del bullying para todo el grupo-escuela. - Mostrar los recursos que tienen los alumnos(as) para defenderse, pedir ayuda o denunciar las agresiones. - Crear y difundir espacios para advertir los casos de violencia que observa o vive dentro de la escuela. - Trabajar las habilidades sociales: la empatía, la asertividad, la solidaridad, la fraternidad, entre otras. - Aclarar la diferencia entre “chismoso” y denunciante solidario con la víctima de un hecho de acoso. - Detectar a los alumnos(as) con habilidades prosociales para que participen integrando a las víctimas en actividades deportivas, recreativas, artísticas y sociales.
Los padres de la Víctima	<ul style="list-style-type: none"> - Explicarles el problema de acoso escolar que vive su hijo(a). - Hacerles ver la necesidad de acompañar a su hijo(a) en la solución del problema, cuidando de no forzarle para no producirle mayor temor. - Solicitarle que actúe con calma y pida a su hijo(a) que le explique lo que sucede. - Alentarlos a hablar con su hijo(a), del problema para hacerle saber que cuenta con su ayuda. - No compartir los sentimientos negativos del hijo(a), enfrentar el problema, no creer que con el tiempo se solucionará. - Pedirle que no estimule la agresividad ni la venganza. No utilizar la violencia contra el agresor. - Evitar que su hijo(a) se sienta avergonzado por lo que le sucede y hacerle sentir seguro, valorado. - Recomendarles la confidencialidad del problema y el respeto hacia su hijo(a) quitarle los sentimientos de culpabilidad y no reprocharle nada. - Nunca decirle a su hijo(a) que intente solucionarlo por su cuenta: si pudiera hacerlo ya lo hubiera hecho.

	<ul style="list-style-type: none"> - Compartirles el plan de intervención para que participen en la gestión del conflicto. Preguntarles lo que ellos creen que pueden hacer ante esa situación. - Recomendarle que cualquier paso que den debe ser conocido y acordado con el hijo(a). - Propiciar que su hijo(a) se integre con compañeros(as) de su edad para realizar tareas escolares, practicar algún deporte, pasear con los amigos, entre otras actividades. - Pedirles que observen cuidadosamente sus posibles cambios, que elogien sus muestras de seguridad e integración.
<p style="text-align: center;">Los padres del agresor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar calmada, pero directamente, de lo que está pasando. No ocultar la información que se tienen sobre la participación de su hijo(a) en el caso de bullying. - Solicitarle que actúen con calma y pida a su hijo(a) que les explique lo que sucede. - Alentarlos a hablar con su hijo(a), del problema para hacerle saber que cuenta con su ayuda. - Hacerles ver la necesidad de acompañar a su hijo(a) en la solución del problema. - No compartir los sentimientos negativos del hijo(a), enfrentar el problema, no creer que con el tiempo se solucionará. - Nunca decirle a su hijo(a) que intente solucionarlo por su cuenta. - Pedirle que no estimule la agresividad ni la venganza. - Promover que no culpen a otros por la conducta de su hijo(a). - Compartirles el plan de intervención para que participen en la gestión del conflicto. Preguntarles lo que ellos creen que pueden hacer ante esa situación, a partir de que ayude a su hijo(a) a cambiar de actitud y a reparar los daños. - Recomendarle que cualquier paso que den debe ser conocido y acordado con el hijo(a). - Propiciar que su hijo(a) se integre con compañeros de su edad para realizar tareas escolares, practicar algún deporte, pasear con los amigos, entre otras actividades. - Orientarles sobre las prácticas para la sana convivencia familiar, porque la violencia e intolerancia son conductas aprendidas y la mejor escuela es el ejemplo. - Pedirles que observen cuidadosamente sus posibles cambios, que elogien sus muestras de empatía e integración.

Evaluación:

A medida que se va interviniendo con cada una de las partes se podrán evaluar los resultados; la intervención se considerará exitosa si se logra:

- Que las víctimas desplieguen recursos emocionales y personales para construir un ambiente escolar libre de violencia, y una relación armónica con sus iguales.
- Que los agresores reconozcan los límites de sus conductas no saludables entre iguales, adquieran y desarrollen habilidades cognitivas, emocionales y sociales para construir un ambiente escolar libre de violencia, y una relación armónica con sus compañeros.
- Que los copartícipes, conviertan su actitud activa o pasiva en una acción decidida y comprometida para construir un ambiente escolar libre de violencia, y una relación armónica con todos sus compañeros.

Retroalimentación:

Los docentes deben trabajar en la retroalimentación de las prácticas de intervención preventiva para erradicar el acoso escolar a través de acciones cotidianas transversales como:

- a. La convivencia democrática entre directivos, docentes y alumnos, a través del trabajo colaborativo, solidario y no competitivo.
- b. La educación de las emociones, sentimientos y valores como parte de los objetivos educativos.
- c. La desarticulación del triángulo bullying (víctima, agresor y copartícipe).
- d. La enseñanza de la asertividad, decir no a la agresión y enfrentarse a ella con seguridad, pidiendo ayuda y ejerciendo sus derechos.
- e. La estimulación de la empatía, enseñar a los alumnos agresores o en riesgo de ser agresores, a ponerse en el lugar de la víctima, sentir sus emociones y comprender sus sentimientos.
- f. El fortalecimiento del papel de la familia en la efectiva prevención de la violencia.
- g. El desarrollo de programas de sensibilización, capacitación e intervención en temas de educación emocional, prevención de violencia, igualdad de género, formación ciudadana.
- h. La implementación de programas culturales de prevención de violencia y promoción de una convivencia escolar armónica.

CAPITULO 3

Conductas Prosociales: Empatía

3.1 Conductas Prosociales

Gergen, Gergen y Meter (1972) definieron conducta prosocial a la acción que lleva a cabo un individuo que beneficia a otro u otros, dependiendo el contexto y la persona que lo observa. Gonzalez Portal (2000) considera simplemente a la conducta prosocial como una conducta social positiva. De manera más específica, Penner, Dovidio, Pilavin y Schroeder (2005) proponen que la conducta prosocial es un conjunto de acciones significativas para la sociedad o para algún grupo en específico que generalmente beneficia a otras personas.

En la conducta prosocial, debe de existir un benefactor y una o más personas que se beneficien del acto, es un evento básicamente interpersonal; la conducta prosocial se compone por subcategorías y se encuentra mediado por el juicio social el cual puede cambiar dependiendo las circunstancias incluyendo el contexto político Bierhoff (2002).

La conducta prosocial se define como una tendencia que conforma a los individuos para llevar a cabo acciones voluntarias con el objetivo de beneficiar a otros; tales conductas incluyen compartir, donar, cuidar, confortar y ayudar (Caprana y Steca, 2007). Es necesario considerar que la conducta prosocial no depende de la valoración individual, sino de la percepción social, tales acciones de ayuda son voluntarias y sin ninguna retribución económica por lo que se excluyen a todas aquellas conductas en las que se obtiene un beneficio propio; la conducta prosocial se considera como una categoría conductual de orden que incluye distintos tipos de conductas, con el propósito de beneficiar a otra persona o grupo de personas (Eisenberg, Eggum y Di Giunta, 2010).

Hay diversas conductas que integran el campo semántico de lo prosocial, como la ayuda, la asistencia y el altruismo, estas palabras se podrían considerar como sinónimos; sin embargo, no lo son. La conducta de ayuda puede considerarse como la más incluyente de todas, ya que integra todo tipo de conductas de apoyo (Bierhoff, 2002). La conducta prosocial es aquella en la que la acción intenta mejorar las condiciones individuales y sociales del beneficiario, en donde el benefactor no actúa siguiendo obligaciones de ningún tipo.

El termino altruismo se refiere a un comportamiento prosocial donde los motivos del benefactor están guiados por la perspectiva y la empatía del beneficiario, la diferencia entre conducta prosocial y la conducta altruista empíricamente se considera difícil de confirmar (Bierhoff, 2002). Una de las razones es que los estados emocionales tales como el estrés o la preocupación empática, sustentan a la conducta prosocial o al altruismo y no pueden observarse directamente; en muchos de los casos los motivos egoístas como altruistas pueden dirigir la conducta prosocial (Garaigordobil, 2008).

Es importante clarificar los conceptos de ayuda y cooperación McGuire (1994) menciona que las conductas de ayuda y cooperación incluyen acciones que tienen consecuencias y proveen beneficio a otras personas; existen varios tipos de ayuda: 1) ayuda casual que ocurre de manera espontánea entre dos personas con un bajo costo para el benefactor, 2) ayuda personal, la cual incluye esfuerzo claro por beneficiar a otro, 3) ayuda emocional, es aquella que provee apoyo efectivo y 4) ayuda en emergencia, es aquella que implica el auxilio de personas conocidas o extrañas que se encuentren involucradas en un incidente que ponga en riesgo su integridad física y psicológica. Respecto a la cooperación se puede considerar como un ejemplo claro de conducta prosocial, enfatiza la interdependencia de las personas, y es un elemento clave de la vida social donde se trabaja en conjunto para conseguir los objetivos.

La conducta prosocial permite identificar las situaciones y el tipo de ayuda ofrecida por aquellos espectadores que se convierten en benefactores. Por ejemplo Smithson, Amato y Pearce (1983) propusieron tres dimensiones para clasificar la conducta prosocial, la primera se refiere a ayuda planeada, ayuda informal o no planeada; la segunda hace referencia a la ayuda en situaciones serias y en situaciones no serias y la tercera dimensión incluye realizar ayuda directa versus ayuda indirecta.

Gonzales Portal (2000) retoma las dimensiones explicadas anteriormente y las nombra como clasificaciones de la conducta prosocial; de acuerdo con la autora la categorización facilitara la operación de la misma.

CATEGORIA DE CONDUCTA PROSOCIAL	DESCRIPCIÓN
Ayuda directa versus ayuda indirecta	<p>DIRECTA: aquella en la que el observador intervenga personalmente en la situación.</p> <p>INDIRECTA: el observador no interviene directamente, pero solicita colaboración de otra persona para realizar la conducta de ayuda.</p>
Solicitada versus no solicitada	<p>SOLICITADA: Conocida como respondiente o reactiva, en esta el observador responde a una solicitud o demanda específica por parte de beneficiario.</p> <p>NO SOLICITADA: Llamada también espontánea, ya que implica la toma de iniciativa por parte del observador para realizar la conducta de ayuda.</p>

Ayuda identificable versus no identificable	En este caso se consideran tres criterios que permiten o no la identificación del benefactor, estos criterios son: 1) PERSONALES que implican la interacción cara a cara o no, 2) SITUACIONALES en las que se puede tener la presencia de otros observadores los cuales pueden ser reales o no, es decir que se sospeche de la existencia de otros observando sin que lo anterior sea cierto; y 3) TEMPORALES que implique la identificación del benefactor por el mismo o por otros observadores, dependiendo del tiempo transcurrido entre la conducta de ayuda y el reconocimiento de quien ha ayudado.
En situaciones de emergencia y no emergencia	EMERGENCIA: Situación en la que el observador se encuentra ante una circunstancia límite que pone en riesgo la vida de otra persona y que él no ayudar, resultaría en costos muy elevados los cuales incluyen la vida del beneficiado. NO EMERGENCIA: Situaciones que no representan amenaza o daño real a la vida del beneficiario.

Desarrollo de las conductas prosociales

Conforme los niños y las niñas se van desarrollando se espera que sus conductas se consoliden, existen tres modelos que abordan el tema de la conducta prosocial en el crecimiento del individuo, se inicia con el modelo de socialización de Cialdini, Baumann y Kenrick (1981), el segundo es el modelo que hace referencia al aprendizaje cognitivo de Bar-tal (1982) y por último el modelo que se enfoca al razonamiento moral prosocial de Eisenberg y colaboradores (2006).

Conforme los niños crecen recorren tres etapas que tienen que ver con las conductas de ayudas o conductas prosociales. En un principio los niños brindan ayuda a los demás si se les pide o si alguien se los ordena y por lo regular no perciben el significado que los demás le dan a un acto de ayuda, esta etapa es conocida como pre socialización. En la etapa de conciencia es cuando se entiende que la ayuda es valorada y reforzada por los demás, por lo que los niños se hacen conscientes y sensibles a las reglas sociales que regulan las conductas prosociales. En esta etapa los niños pueden iniciar conductas de ayuda, las cuales se encuentran motivadas principalmente para obtener el agrado de los adultos o personas que se encuentran en su alrededor o como un cumplimiento rígido de las normas del contexto social en el que están Cialdini, Baumann y Kenrick (1981).

Cialdini y colaboradores (1981) mencionan que de los 10 a los 12 años se transita por las etapas de pre socialización y conciencia y entre los 15 y 16 años cuando llega la adolescencia, pasan a la etapa llamada internalización. En esta etapa la persona se siente bien consigo misma y es una satisfacción ayudar a los demás, toda norma que haya servido como motivación se interioriza, conforme los niños se desarrollan en sus diferentes etapas todas las motivaciones externas hacia la conducta prosocial pasan a ser internas. En muchas ocasiones los individuos nunca llegan a la etapa de internalización.

Bar-Tal (1982) propone en su modelo que las cosas que motivan a las personas a ayudar también cambian con el paso del tiempo y conforme el desarrollo de los individuos. Este modelo se describe en seis fases, en la primera los niños ayudan porque existe una recompensa o un castigo, esta fase es denominada obediencia-concreta; la segunda fase hace referencia a quien ordena la ayuda, a la autoridad o las normas que señalan la obediencia sin tener que amenazar o premiar para que la ayuda se lleve a cabo. La siguiente fase es llamada iniciativa-concreta en donde las personas ayudan para obtener claramente una recompensa, la conducta normativa es la siguiente fase, en esta etapa se conocen muy bien las normas y reglas sociales, las personas se preocupan más por la aprobación social. En las dos últimas fases se involucra la reciprocidad directa e indirecta y en la fase llamada conducta altruista que es la última de este modelo las personas tienen el deseo de beneficiar a otro, la ayuda incrementa su autoestima y la satisfacción personal.

Eisenberg (1999) menciona que los procesos cognitivos, afectivos y sociales se encuentran ligados con las conductas prosociales; el desarrollo de las tendencias prosociales se ha explicado mediante el razonamiento moral el cual se encuentra vinculado al desarrollo cognitivo y varía conforme se desarrollan los individuos; los niños ayudan porque buscan el aprecio de las personas, los preadolescentes buscan agradar a los demás debido a su estado emocional, los adolescentes y jóvenes ya tienen claro el significado de moral y justicia la cual se encuentra ligada con la autoestima y auto satisfacción.

Eisenberg (1999) adapta los grados de razonamiento moral y explica porque se divide en seis diferentes grados.

GRADO	CARACTERÍSTICA	PREDOMINA EN:
1	HEDONÍSTICO	Niños y niñas de primeros años de educación preescolar
2	ORIENTACIÓN BASADA EN LAS NECESIDADES DE LOS OTROS	Niños y niñas de preescolar y primeros años de primaria
3	ORIENTACIÓN INTERPERSONAL BASADA EN LA APROBACIÓN	Algunos alumnos de primaria y secundaria
4a	ORIENTACIÓN EMPÁTICA AUTO REFLEJA	Estudiantes de últimos grados de primaria y primero de secundaria
4b	TRANSICIÓN	Estudiantes de secundaria y preparatoria
5	FASE DE PROFUNDA INTERIORIZACIÓN	Una minoría de adolescentes y jóvenes

Cuando los niños y las niñas se preocupan por las consecuencias que les van a afectar, la ayuda que proporcionan a los demás es bajo un beneficio propio y buscan el afecto por el beneficiado; estas son las características del grado hedonístico.

La orientación basada en las necesidades, es el grado en el que los individuos muestran una preocupación por las necesidades psicológicas, físicas y materiales de aquellos que están en su alrededor. Esta preocupación se expresa por lo general de una manera sencilla: por ejemplo satisfacción o culpa en el caso de no ayudar.

El tercer grado, se basa en las imágenes que se tienen de las personas y sus comportamientos buenos o malos, la aprobación de los demás es importante para justificar el tipo comportamiento.

La orientación empática auto refleja es el primer grado de razonamiento moral prosocial en el que los individuos muestran una preocupación por los aspectos humanos de los demás, expresando respuesta compasivas como culpa o sentimientos positivos siempre relacionados con las acciones propias. La transición es la etapa en la que los adolescentes pueden justificar su ayuda o no ayuda por los valores, normas y obligaciones interiorizadas que se han adquirido a lo largo de su desarrollo.

El último grado de razonamiento moral prosocial es la fase de profunda interiorización, en esta fase la ayuda va a ser consecuencia del deseo de poder mejorar el contexto, de las obligaciones, de los valores, de los compromisos o normas individuales y sociales. Los sentimientos positivos o negativos generados son característicos de este grado.

En la adolescencia el desarrollo moral prosocial se estabiliza o en muchas ocasiones comienza a decaer lo que da lugar a estudiar los estilos prosociales. Eisenberg, Cumberland, Guthrie y Murphy (2005) ampliaron la propuesta de etapas a categorías de razonamiento moral prosocial. Esta clasificación incluye como base la toma de perspectiva, la capacidad de las personas de reconocer lo que piensan y sienten los otros, la cual está asociada positivamente con los altos niveles de razonamiento moral prosocial.

CATEGORIA	SUB CATEGORIAS
Razonamiento hedonístico	a) Ganancia hedonística individual b) reciprocidad directa: se actúa en espera de reciprocidad c) relaciones afectivas: se ayuda debido al tipo de relación existente entre las personas
Pragmáticos	Orientación a ayudar debido a aspectos prácticos
Orientados hacia las Necesidades	Considera las necesidades físicas, materiales y/o psicológicas de la persona que requiere ayuda.
Uso de estereotipos	Considerando que las razones de ayuda están vinculadas con el tipo de persona que ayuda y con la idea de que ayudar es bueno.
Orientación interpersonal por Aprobación	Ayudan buscando la aprobación de otros significativos: padres, pareja la sociedad en general.
Orientación empática auto Reflexiva	a) orientación comprensiva: expresión de preocupación comprensiva de cuidado y preocupación por los otros.

	<ul style="list-style-type: none"> b) toma de perspectiva a partir de las necesidades percibidas de la otra persona. c) afecto positivo internalizado relacionado con las consecuencias, es decir orientación hacia efectos positivos como resultado de un curso de acción específico.
Afecto internalizado	<p>Relacionado con la congruencia a los propios valores, que incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) orientación para sentirse bien b) evitación de sentimientos negativos por no conseguir sus propios valores.
Orientación por internalización de leyes, normas o valores	<p>Cuando se encuentra internalizada la responsabilidad y el sentido del deber.</p>
Tipos abstractos de razonamiento o internalización	<ul style="list-style-type: none"> a) reciprocidad generalizada b) preocupación por el estado actual de la sociedad c) preocupación por los derechos individuales y la justicia d) igualdad hacia las personas

Los tres modelos de desarrollo prosocial confirman lo que ya se había mencionado anteriormente, las conductas prosociales están estrechamente vinculadas con los procesos cognitivos, afectivos y sociales; el razonamiento moral prosocial, es una buena opción para explicar el desarrollo de las conductas prosociales, las motivaciones por ayudar y los cambios que se presentan conforme los niños crecen; el razonamiento moral va a depender de la evolución de los individuos ya que está relacionado con el desarrollo cognitivo, el cual presenta una estabilidad cuando llega la adolescencia, etapa en la que los estilos de ayuda pueden definirse dependiendo de la internalización individual (Eisenberg, 1999).

3.2 Definición de empatía

Se define a la empatía como la capacidad de ser sensible con las emociones de los demás, entender nuestros propios estados afectivos que son casi iguales a los que alguien más está sintiendo, la empatía es un sentimiento compartido que permite igualar lo que se siente con lo que sienten otros (Santrock, 2005).

Eisenberg y Fabes (1998) consideran a la empatía, la comprensión y la autoestima como sentimientos positivos que completan el desarrollo moral. La empatía se puede considerar como un estado emocional que permite cognitivamente entender los estados internos de los demás, permitiendo el desarrollo moral y social de las personas (Hoffman, 2002).

Empíricamente se ha demostrado que los procesos cognitivos y afectivos componen y son necesarios para que la empatía se lleve a cabo, el ponerse en el lugar del otro así como expresar respuestas afectivas son constructos de una cualidad multidimensional que caracteriza a un ser empático (Davis, 1983).

Hoffman (2002) propone que los procesos afectivos y los cognitivos actúan de igual forma en la reacción empática y tienen la finalidad de hacer congruentes los sentimientos del observador con las situaciones que experimentan aquellos a los que se observa. Las experiencias empáticas dirigen a las personas que las experimentan hacia las conductas prosociales que son fundamentales en la interacción social del individuo (Stocks, Lishner & Decker, 2009).

Hoffman (2002) analiza y propone mecanismos psicológicos que explican los sentimientos que provoca la empatía. Estos mecanismos son el mimetismo facial, el condicionamiento clásico, la asociación directa, el lenguaje y el ponerse en el lugar de los demás; se dividen en dos grupos los primarios y los cognitivos.

El mimetismo es el primer mecanismo del grupo primario, es el que más caracteriza a la empatía, es una reacción innata e involuntaria ante una expresión de emoción ajena; es un ciclo basado en la percepción y reacciones involuntarias que incluyen la imitación y la bioalimentación (Hoffman, 2002). Una expresión de emoción está compuesta por dos fases; en la primera el observador automáticamente imita y sincroniza sus cambios de voz, postura y expresión facial con las de la otra persona y en la segunda se generan sentimientos que coinciden con los de la persona observada hay un bio realimentación aferente (Bavelas, Black, Lemery & Mullet, 1987).

El segundo mecanismo primario se basa en el condicionamiento clásico, en donde las experiencias emocionales placenteras y las expresiones faciales y posturales están condicionadas, es un mecanismo pre verbal, donde la aflicción real de una persona y los estímulos expresivos ajenos son inevitables y el mejor ejemplo es la diada madre e hijo este proceso resulta relevante debido a que es así como la madre transfiere sus estados emocionales al bebé. Al manejar al bebé en estados emocionales como alegría, tristeza, enojo entre otros, las reacciones corporales son un reflejo incondicionado que se asocian con las expresiones faciales y verbales de la madre, logrando provocar llanto, sonrisas o una sensación de bienestar (Hoffman, 2002).

Hoffman (2002) llamo asociación directa al tercer mecanismo primario y explico que es la conexión de los estímulos que rodean a la persona observada con las experiencias previas del observador, por ejemplo presenciar a alguien que sufrió un accidente automovilístico puede generar estados emocionales como tristeza o enojo asociadas a experiencias pasadas. Con este mecanismo termina el grupo primario.

La asociación por mediación verbal es el primer mecanismo cognitivo, utiliza el lenguaje oral o escrito para comunicar el estado emocional de otra persona, las palabras con sus significados se convierten en mediadoras entre el sentimiento del que sufre y quien experimenta la empatía. El uso del lenguaje es uno de los medios fundamentales en la socialización.

Y finalmente la habilidad para asumir roles y ponerse en el lugar del otro, este es el último mecanismo cognitivo. Hoffman (2002) propone que la empatía es universal e involuntaria y este mecanismo confirma que ponerse en el lugar de otra persona o de alguna víctima provoca más sentimientos de empatía que solo observar gestos, concentrarse en la experiencia ajena y colocarse en el lugar del otro son procesos de interacción que desencadenan sentimientos empáticos. Los cinco mecanismos pueden presentarse de manera simultánea, padres y madres pueden desencadenar sentimientos empáticos y así poder promover la toma de perspectiva en los niños.

Desarrollo de la empatía

Hoffman (2002) establece que la empatía y sus procesos evolucionan conforme al ciclo vital, las personas van identificando lo que les ocurre a los demás y lo que experimentan personalmente, este desarrollo lo explica Berk (2001) en su teoría.

Berk (2001) describe el desarrollo de la empatía en diferentes etapas, comienza con los recién nacidos y niños pequeños, se menciona que las respuestas empáticas en este periodo se basan en los mecanismos de condicionamiento y mimetismo, conforme se va dando el crecimiento y se desarrolla la estimulación, los procesos cognitivos permiten que los niños reconozcan lo que sienten y necesitan los demás. En los preescolares la comprensión emocional se complejiza, la experiencia empática se va completando a través del lenguaje que permite expresar emociones y asociarlas con las expresiones faciales. En la etapa de los seis y siete años de edad conocida como la infancia media se manifiesta un conocimiento completo de las emociones propias y la de los demás, los niños son capaces de expresar comprensión y demostrar importancia no solo de las acciones sino también a las intenciones. Hoffman (2002) considera que en la infancia intermedia se desarrolla la conciencia autoreflexiva y metacognitiva, las cuales son necesarias para que se lleve a cabo la empatía.

Entre los ocho y nueve años de edad, el pensamiento lógico cuenta con una estructura más completa que en la edad pre escolar, en este periodo los niños tienen la capacidad de asociar experiencias previas con emociones experimentadas y así poder pensar en situaciones futuras. En esta etapa se logra entender que un mismo acontecimiento puede provocar diferentes sentimientos como alegría y desilusión (Hoffman, 2002).

La preadolescencia es una etapa que ocurre entre los nueve y doce años Santrock (2005) menciona que a esta edad el nivel de comprensión emocional aumenta, la empatía se desarrolla en gran parte por las circunstancias en las que viven los demás, la preocupación ya no se centra solo en los estados emocionales o en lo que se observa sino en las condiciones de vida y aspectos generales de las personas. La capacidad de explicar y experimentar la empatía también se incrementa, aunque no todos desarrollan la capacidad de responder de forma empática.

En la adultez se espera que los procesos cognitivos y afectivos que conforman y permiten la empatía estén estructurados de forma completa y permitan reconocer y anticipar los estados emocionales de los demás. La aptitud de empatizar sigue desarrollándose a lo largo de la vida y la comprensión es lo que permite este desarrollo (Hoffman, 2002).

Factores para el desarrollo de las conductas prosociales y la empatía

Las prácticas parentales son conductas definidas por contenidos y objetivos de socialización específicos y los estilos parentales crean un clima emocional a través de las actitudes de los padres hacia sus hijos. Según Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst y Wikilson (2007) las prácticas parentales son mejores predictores de la conducta prosocial que los estilos parentales, los estudios confirman lo mencionado anteriormente y agregan que las conversaciones y el aprendizaje experiencial lleva a los adolescentes a realizar conductas de ayuda como la simpatía.

Investigaciones han reportado que la influencia familiar es de gran importancia en el mantenimiento de la conducta prosocial. Autores como Darling y Steinberg (1993) consideran a los estilos parentales como un conjunto de actitudes verbales o no verbales que integran objetivos de socialización y practicas parentales las cuales son expresadas hacia los hijos; los objetivos hace referencia a habilidades concretas que se deben desarrollar y las practicas parentales a las conductas y acciones que están orientadas al logro de objetivos.

Actualmente los estilos parentales se clasifican en dos grupos, los proactivos y los reactivos, esta clasificación es propuesta por Padilla-Walker, Fraser y Harper en el 2012.

La crianza reactiva es aquella en la que los padres funcionan con sensores que reaccionan ante las conductas positivas o negativas de sus hijos, estas reacciones pueden ser disciplinarias o expresiones de cariño y reconocimiento (Padilla-Walker, et al., 2012).

Padilla-Walker y colaboradoras (2012) consideran a la crianza proactiva como un conjunto de conductas anticipatorias que desarrollan los hijos para enfrentar las situaciones que se presenten en un futuro, de acuerdo con estas autoras existen tres tipos de crianza proactiva. La primera es la llamada escudo, en la que los padres procuran proteger a sus hijos de situaciones externas mediante el aislamiento y la restricción a situaciones o conductas contrarias a las que quieren desarrollar en sus hijos.

Anticipación es la segunda categoría de crianza proactiva, en la que los padres prevén y preparan a sus hijos para enfrentarse a situaciones en las que posiblemente se encuentren.

Y finalmente la diferencia, esta categoría consiste en la confianza y autonomía que promueven los padres hacia sus hijos, dándoles la libertad a que realicen actividades por sí solos, permitiéndoles evitar o enfrentar los conflictos por sí mismos. Los padres observan pero no intervienen en las decisiones tomadas por los preadolescentes.

La influencia de la familia resulta importante en el mantenimiento de la conducta prosocial, Webster (2003) comprueba que la conducta prosocial se puede beneficiar por la reciprocidad intrafamiliar, mientras menos recursos se tengan mayor es la tendencia a favorecer a los demás.

Investigaciones que llevaron a cabo McCoy, Cummings y Davies (2009) demostraron que la disfunción familiar generada por los conflictos maritales afecta la seguridad emocional de los niños, como solución a esto se ha confirmado que el manejo constructivo y la calidez parental generan una respuesta positiva en la seguridad beneficiando las conductas prosociales.

Kumru y Edwards (2003) investigaron sobre el apego y conducta prosocial, encontraron que los niños con apego seguro manifiestan una mayor conducta prosocial y preocupación por los otros. Los niños con apego positivo están orientados de forma correcta hacia sus padres, imitan sus acciones, responden al control parental y siempre evitan el regaño o los castigos; dando lugar a que los padres los induzcan a la conducta prosocial (Eisenberg, et al., 2006).

El papel que juega la madre en la conducta prosocial ha generado distintas investigaciones por ejemplo (Van der Mark, van Ljzendoom, & Bakermans- Kranenburg, 2002) encontraron mediante un estudio observacional que las respuesta apropiadas de las madres hacia sus hijos generan un alto nivel de empatía y respuesta prosocial. También se ha encontrado que el estrés maternal afecta el desarrollo del temperamento de los hijos en los primeros años de vida, lo que termina perturbando el desarrollo prosocial desde edades muy tempranas (Pesonen, Raikkonen, Heinonen & Komsu, 2008).

La conducta prosocial tiene un mejor funcionamiento cuando existe un equilibrio emocional en la relación de padres e hijos (Mestre, Tur, Samper & Latorre, 2010) encontraron en sus investigaciones que padres autoritarios, con respuestas positivas y atribuciones internas hacia la conducta prosocial predijeron exitosamente las conductas de ayuda y obediencia, mientras que las practicas como el amor y la autonomía correlacionan negativamente con la agresividad en la infancia.

Garner, Mason, Dunsmore y Southam-Gerrow (2008) demostraron que en la práctica parental en la que los padres conversan con sus hijos acerca de las conductas de ayuda genera un buen manejo emocional, estas explicaciones son asociadas positivamente con la conducta prosocial y negativamente con la agresión física. Los resultados confirman la idea de que las conversaciones claras y no evasivas sobre las emociones que se generan entre los padres e hijos provocan los resultados esperados en la conducta de los hijos, en específico las conductas prosociales. Patrick y Gibbs (2007) afirman que la calidez de los padres que incluye inducciones, apoyo, exigencias, indicaciones y comentarios positivos está asociada con la conducta prosocial de los hijos; en los resultados los preadolescentes confirman que la imposición de poder o el retiro de cariño por parte de los padres perjudican la conducta prosocial a comparación con la desaprobación parental.

Factores para el desarrollo de empatía y conducta prosocial

Hoffman (2002) ha demostrado que no todas las personas cuentan con la misma disposición para desarrollar empatía, la familia y sus interacciones que se vinculan con la crianza en muchas ocasiones pueden afectar los sentimientos empáticos de los hijos, la socialización en la mayoría de los casos incrementan las posibilidades de desarrollarla; las acciones

parentales que están dirigidas a la disciplina de los hijos se consideran las más eficientes para generar sentimientos empáticos y finalmente la conducta prosocial.

Para Hoffman (2002) la disciplina parental es más frecuente e importante que la conducta deseable parental; la interiorización de reglas se produce a través de la confrontación emocional que existe entre padres e hijos a causa de las consecuencias de las acciones voluntarias o involuntarias que se llevaron a cabo, la disciplina parental es más frecuente entre padres e hijos y buscan la internalización de las reglas morales, en cambio la conducta parental refuerza la empatía a través de la semejanza que existe entre las personas, también puede servir como un modelo de conducta prosocial y reforzar la inclinación empática.

La disciplina parental es de suma importancia en los sentimientos empáticos y Hoffman propone (2002) tres diferentes métodos de disciplina parental; 1) la imposición de poder que tiene como finalidad modificar la conducta a través de amenazas, exigencias, privando de privilegios o bienes y usando la fuerza, provocando ira y miedo. En este método se establecen límites claros pero se disminuye emocionalmente a los hijos. 2) retiro de amor o negación de afecto, este método puede incluir rechazo verbal o no verbal por parte de los padres, se manifiesta una desaprobación directa de un acto no esperado por los hijos y la obediencia se genera condicionando la conducta esperada a la expresión de afecto entre padres e hijos y finalmente el tercer método 3) las inducciones, que ocurren cuando se ha cometido alguna falta contra otra persona, los padres llaman la atención a los hijos sobre la aflicción causada en algún niño, adolescente o adulto y remarcan y hacen notar que ha sido generada por sus acciones, lo que puede activar sentimientos de aflicción empática. La inducción se considera importante para la socialización prosocial ya que puede desarrollar sentimientos de empatía en los niños y sobre todo en los preadolescentes (Patrick & Gibbs, 2007).

Para que las intervenciones parentales destaquen la aflicción del otro es indispensable que los padres le hagan llegar a sus hijos mensajes de forma clara, llamando la atención y evitando generar miedo o ira y así aclarar que su conducta ha sido la causa de algún malestar en otra persona, cuando la inducción se procesa es probable que los hijos generen comprensión y una reacción empática. Con la repetición de estos encuentros disciplinarios se integra una norma interiorizada que tendrá como base la consideración de los demás (Hoffman, 2002).

Padilla-Walker y Christensen (2010) han demostrado que las prácticas parentales en la infancia y en la preadolescencia incrementa la posibilidad de desarrollar habilidades para controlar las emociones y entender la de los demás, esta empatía y la regulación emocional conducen a realizar conductas prosociales y tener una mejor integración social. Otras investigaciones han demostrado que hay varios factores que deterioran el desarrollo de la empatía por ejemplo:

Se ha reportado que la capacidad emocional y cognitiva en los niños para aprender y ser sensibles a las necesidades de los demás se puede ver afectada por el comportamiento poco sensible de los padres ya que estos no están y no atienden las necesidades de los hijos desde muy pequeños (Brooker y Poulin-Dubois, 2013).

Faver y Alanis (2012) comprueban que los comportamientos violentos o agresivos, la insensibilidad hacia el sufrimiento y algunos otros problemas externalizados que caracterizan a los niños, se debe a la violencia y abandono emocional por parte de los padres.

Investigaciones han demostrado que al existir empatía y una relación no estresante entre padres e hijos, se disminuye la posibilidad de llevar a cabo algún tipo de abuso hacia los hijos; cuando existe una baja empatía y una relación estresante, los abusos físicos se incrementan; los padres empáticos tienen la habilidad de percibir y atender las necesidades de sus hijos. Randy y Ottoni-Wilhem (2012) reportaron que el nivel económico bajo y el estrés marital afectan de una manera significativa el desarrollo positivo de los hijos, el cual traerá consecuencias en las etapas de la juventud y adultez, poco involucramiento prosocial y bajas tendencias empáticas pueden ser las limitaciones que se presenten.

Eisenberg, Fabes, Carlos, Speer, Switzer, Karbor & Troyer (1993) concluyeron que las prácticas parentales como la calidez y la sensibilidad se asocian a la empatía de los hijos, los padres que expresan emociones positivas son más cálidos y como resultado los hijos tienden a demostrar repuestas empáticas en diferentes situaciones. Cuando los padres son atentos, afectuosos y sensibles a las necesidades de sus hijos están mostrando aprobación, emociones positivas y una calidez parental hacia ellos; la calidez y la sensibilidad parental se han asociado con el desarrollo del apego seguro y el apego seguro está relacionado con las respuestas empáticas. Autores piensan que la calidez parental proporciona a los hijos confianza, seguridad y control en el entorno en el que se desarrollan, evitando el egocentrismo y tomando en cuenta los sentimientos y emociones de los demás (Zhou, Eisenberg, Losoya, Reiser, Guthrie, Murphy, Cumberland & Shepard, 2002).

En la investigación de Zhou y colaboradores (2002) se demostró que la empatía es un rasgo estable en el desarrollo, se puede experimentar de forma diferente y expresar comportamientos distintos, los sentimientos negativos se asocian con la preocupación y la compasión, lo que incrementa la conducta prosocial y disminuye la agresión, mientras que los sentimientos positivos experimentan lo que es la simpatía.

3.3 Evaluación de la Empatía en preadolescentes

El interés por la conducta prosocial en los últimos años ha ido en aumento ya que es considerada como un inhibidor de la agresividad, como un factor de protección frente a la conducta agresiva. Estudiar la conducta prosocial desde variables cognitivas y emocionales (razonamiento, empatía, entre otras) ha facilitado la interacción positiva con los otros incluyendo la ayuda, el compartir, la colaboración y apoyo.

La empatía es una variable fundamental en el estudio de la conducta humana y su análisis resulta de gran interés en el estudio de la conducta prosocial. Algunas de las escalas o instrumentos que miden esta variable se describen a continuación.

La primera escala que tuvo cierta importancia y calidad fue la de Dymond (1949). Esta escala requiere dos horas para su aplicación y está formada a su vez por dos subescalas (A

y B). Para obtener las puntuaciones la persona debe puntuar en una serie de adjetivos tanto a sí misma como al otro. De esta manera, se puede obtener una puntuación aproximada de la capacidad de adoptar la perspectiva del otro.

En 1969, Hogan, también dentro del enfoque cognitivo y con el objetivo de superar las limitaciones de la medida de Dymond, desarrolló la escala EM, que fue la más utilizada durante esos años por su menor tiempo de administración. Esta escala está compuesta por 64 reactivos que responden a cuatro subescalas: autoestima, temperamento, sensibilidad y no conformismo. El autor vincula a la empatía de manera directa con el desarrollo moral y desde el primer momento la escala se la relaciona con el comportamiento social apropiado. Autores como (Davis, 1980; Baron-Cohen & Wheelwright, 2004) mencionan que las subescalas que presentan este instrumento son más aptas para medir habilidades sociales que para medir empatía. La escala muestra adecuadas garantías psicométricas pero ha sido suplantada últimamente por el Índice de Reactividad Interpersonal.

La siguiente medida de empatía que adquirió relevancia fue el QMEE (Questionnaire Measure of Emotional Empathy; Cuestionario de Medida de la Empatía Emocional) o también conocida como la Escala de Empatía Emocional (EES) desarrollado por Mehrabian y Epstein (1972), que se ha convertido en una de las más utilizadas. Esta escala es un cuestionario compuesto por 33 reactivos, presenta afirmaciones a las cuales la persona debe otorgar un valor que va desde el -4 (completamente en desacuerdo) al +4 (completamente de acuerdo). La escala evalúa dos dimensiones de empatía: la ausencia de agresividad hacia el otro y la conducta de ayuda, muestra también adecuadas garantías psicométricas tanto en la fiabilidad como en la validez. El desarrollo de esta medida se realizó desde el enfoque emocional de la empatía. Esta escala ha sido mejorada en el año 1996 con la construcción de la Balanced Emotional Empathy Scale (BEES) por Mehrabian, mejorando el índice de consistencia interna.

El Índice de Reactividad Interpersonal (The Interpersonal Reactivity Index, IRI; Davis, 1980; Mestre, Frias, & Samper, 2004). Es uno de los instrumentos más utilizados de medida y auto informe para evaluar la empatía de forma multidimensional incluyendo factores cognitivos y emocionales, recoge situaciones más acordes con la edad de los sujetos, permite medir las diferencias individuales en las tendencias empáticas. Consta de 28 reactivos distribuidos en cuatro subescalas que miden cuatro dimensiones separadas del concepto global de empatía: Toma de Perspectiva (PT), habilidad para ponerse en el lugar de la otra persona; Fantasía (FS), capacidad imaginativa del sujeto para ponerse en el lugar de personajes de ficción; Preocupación Empática (EC), sentimiento de compasión y cariño por los otros; Malestar Personal (PD) sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar experiencias negativas de los demás. La característica más destacada de este instrumento es que permite medir tanto los procesos cognitivos como la relación emocional del sujeto al adoptar una actitud empática. El formato de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta.

Índice de Empatía para Niños y Adolescentes (Index of Empathy for Children and Adolescents, IECA; Bryant, 1982; Mestre, Perez, Frias, & Samper, 1999). Este instrumento constituye una adaptación para población infantil y adolescentes de la escala de lápiz y papel para adultos de Mehrabian y Epstein (1972). Tiene como objetivo medir el nivel de

empatía que los sujetos manifiestan ante diversas situaciones con connotación emocional, protagonizando la escena o reactivando un individuo del sexo contrario, incluyendo también afirmaciones neutras donde la empatía se manifiesta sin referente sexual del individuo. Es una medida del componente emocional de la empatía. El instrumento consta de 22 reactivos, cuatro con referente de mujer, cuatro con referente de varón y 14 sin referente concreto. El formato de respuesta es dicotómico (sí/no), puntuando la respuesta que contribuye a una actitud empática.

Medida Objetiva del Razonamiento Prosocial (Prosocial Reasoning Objective Measure, PROM; Carlo, Eisenberg, & Knight., 1992; Mestre, Frias, Samper, & Tur, 2002). Es una medida objetiva, de papel y lápiz, dirigida a evaluar el nivel de razonamiento moral prosocial que el respondiente lleva a cabo ante un problema o una necesidad de otra persona que implica una respuesta de ayuda. Está basado en la entrevista de razonamiento moral prosocial de Eisenberg (Eisenberg, Shell, Pasternack, Lennon, Beller, & Mathy, 1987). El tiempo para responder el cuestionario gira en torno a 20-30 minutos. El cuestionario completo incluye un total de siete historias y una historia como ejemplo, después de cada historia o dilema hay tres tipos de conductas que el sujeto puede elegir en función de lo que considera que el protagonista en la historia debería de hacer. Después de leer cada historia, a los sujetos se les pide que indiquen lo que el protagonista en la historia debería de hacer o lo que ellos harían si se encontraran en la misma situación del personaje, si deberían de ayudar al otro, si no deberían de hacerlo o si no está seguro de lo que el protagonista o en su lugar debería de hacer. Después de esta decisión se les pide que puntúen en una escala de uno al cinco desde mucha importancia a ninguna importancia y finalmente, los sujetos eligen cual de las seis razones es la primera en importancia, la segunda en orden de importancia y la tercera más importante.

Escala de Conducta Prosocial (Prosocial Behavior Scale; Caprana, & Pastorelli, 1993; Del Barrio et al., 2001). Es una escala de 15 reactivos que evalúa la conducta de ayuda, de confianza y simpatía a través de tres alternativas de respuesta en función de la frecuencia con que se den cada una de las conductas descritas: casi siempre, a veces o nunca.

Caruso y Mayer (1998) crearon también una medida de empatía emocional, contemplando la definición aportada por Mehrabian. La sub escala contagio emocional es la que presenta menor consistencia interna y menor correlación con el resto de subescalas. A pesar de esto el cuestionario cuenta con una adecuada fiabilidad, pero su validez convergente únicamente se ha confirmado con el QMEE (Mehrabian y Epstein, 1972).

Otra escala es Empathy Quotient (EQ) de Baron-Cohen (2003) que integra la perspectiva multidimensional con dos subescalas denominadas cognitiva y Reactividad emocional. A estas dos subescalas se añade una más, denominada Habilidades sociales. Esta escala contiene 40 reactivos para medir empatía y 20 reactivos de control. El diseño fue pensado para que sea corto, sencillo y fácil de puntuar. Los reactivos se encuentran redactados de manera que la mitad fue hecha para que se respondan afirmativamente y la otra mitad negativamente con el fin de que no haya sesgos de respuesta iguales. Los reactivos de control fueron colocados para desviar la atención de la empatía y para controlar la sinceridad de las respuestas, la escala presenta adecuadas propiedades psicométricas.

Existen algunas escalas para medir la empatía desde un punto de vista situacional. Una de ellas es el Índice Español de Empatía (Oceja y Jimenez, 2007). Esta escala es una adaptación al castellano de la desarrollada por Batson, Fultz, Vanderplas e Isen (1983). Este índice se compone de 25 términos referidos a diferentes emociones y sentimientos. El sujeto debe responder en qué medida experimenta el sentimiento o emoción descrita en una escala de 1 a 7. Para la aplicación es necesario emplear un estímulo de contenido emocional previamente.

El test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA, Lopez-Perez, Fernandez-Pinto y Abad, 2008). Esta escala muestra una adecuada fiabilidad y validez; el TECA es una medida global de la empatía compuesta por 33 reactivos, presenta una estructura de cuatro factores. La primera dimensión, adopción de perspectivas hace referencia a la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar de otra persona. La dimensión Comprensión Emocional se refiere a la capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de otras personas. El estrés empático es la capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona y finalmente la alegría empática hace referencia a la capacidad de compartir las emociones positivas de otra persona. Los ítems se responden en una escala tipo likert que oscila entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

3.4 Intervenciones para el desarrollo de la Empatía

A lo largo de esta investigación se han revisado varios trabajos de intervención para generar el desarrollo de la empatía y conductas prosociales disminuyendo la agresividad, a continuación se explican tres intervenciones, las cuales nos servirán como ejemplo para desarrollar una propuesta de intervención.

INTERVENCION CON ADOLESCENTES: UN PROGRAMA PARA EL DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL Y PREVENIR LA VIOLENCIA.

Autora: Maite Garaigordobil Landazabal.

España, 2012.

En esta intervención se expone el diseño, implementación y evaluación de un programa que fomenta el desarrollo socio-emocional, la conducta prosocial e inhibe la conducta violenta en los adolescentes. El programa está constituido por 60 actividades distribuidas en siete módulos cada uno de los cuales incluye de 8 a 10 actividades. Estos módulos son: autoconocimiento-autoconcepto, comunicación grupal, expresión y comprensión de sentimientos, relaciones de ayuda y cooperación, percepciones-estereotipos, discriminación-etnocentrismo y resolución de conflictos. La intervención consiste en la aplicación de una sesión semanal de 2 horas de duración durante un curso escolar.

La propuesta utiliza diversas técnicas de dinámica de grupos para el desarrollo de la acción escolar (juegos de comunicación, cooperación, dramatización, dibujo, pequeños grupos de discusión, frases incompletas, estudio de casos, rol-playing entre otras) así como otras técnicas de estimulación y regulación. En el estudio experimental para evaluar los efectos

de la intervención se utilizó un diseño multigrupo de medidas repetidas, pretest-intervención-posttest, con grupos de control. La muestra estuvo constituida por 174 estudiantes, 125 experimentales divididos en 4 grupos y 49 control divididos en dos grupos. Se administraron 16 instrumentos de evaluación para estudiantes, padres y profesores.

El conjunto de actividades que configuran este programa de intervención para fomentar el desarrollo de la empatía, conductas prosociales y otras habilidades son en total 60 divididas en siete bloques (autoconocimiento, comunicación, expresión y comprensión de sentimientos, relaciones de ayuda y cooperación, percepciones, discriminación y resolución de conflictos) algunas de las dinámicas son: roles o papeles en la vida, abanico de sentimientos, el miedo, la ira, imágenes, situaciones problema, frases incompletas, mirada en el espejo, el impacto: el divorcio, bolsa de sentimiento, autobiografía, entrevistas, etc.

Los resultados de la intervención confirmaron un aumento significativo en las relaciones amistosas y prosociales, en la capacidad de empatía o capacidad afectiva y cognitiva para percibir y hacerse cargo del estado emocional de otros, el auto concepto y autoestima, en las conductas de consideración y preocupación por los demás sobre todo de los tienen problemas y son rechazados, la imagen de los compañeros del grupo, estrategias cognitivas, afrontamiento de situaciones conflictivas, la capacidad de analizar sentimientos negativos y las conductas de liderazgo. También se confirmó una disminución de las conductas antisociales, los problemas conductuales de timidez y retraimiento, las conductas de ansiedad y las cogniciones prejuiciosas hacia otros grupos culturales.

El instrumento con el que se midió la empatía fue el Cuestionario de la Evaluación de la Empatía (Merhabian y Epstien, 1972).

Un ejemplo de las actividades que se utilizaron para desarrollar la comprensión de sentimientos fue: la actividad de “el miedo”. En esta actividad, cada participante dibuja algún acontecimiento o situación que le haya hecho sentir esta emoción, escribiendo una frase de bajo que clarifique el contenido del dibujo. Posteriormente, por turnos, van comentado sus dibujos al grupo. Después de expresar diversas situaciones generadoras de miedo, se abre un debate sobre las reacciones o conductas que se derivan, es decir, las consecuencias del miedo y en último lugar, se reflexiona sobre formas de afrontar estos sentimientos.

Un ejemplo de juego para las relaciones de ayuda y cooperación entre los miembros, es decir, la esencia que consiste en dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común fue: “Localización de objetos” En esta actividad el grupo se divide en parejas, uno representa el rol de ciego y el otro el rol de guía. Posteriormente, se colocan muchos objetos distribuidos por todo el suelo del aula y se entregan una bolsa de basura a cada pareja. El guía de cada pareja deberá dar instrucciones verbales al ciego con la finalidad de que este recoja el mayor número de objetos. Después de 2 minutos, se invierten los roles.

EMPATIA Y CONDUCTA PROSOCIAL. PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EMOCIONAL PARA PREVENIR LAS RELACIONES VIOLENTAS EN EDUCACION PRIMARIA.

**Autora: Irene Vázquez Gutiérrez.
España, 2015.**

Este trabajo se estructura en dos apartados: Fundamentación Teórica y Aplicación Práctica, siendo esta última, la parte de nuestro interés para la elaboración de nuestra intervención.

La aplicación práctica constituye una propuesta didáctica centrada en el entrenamiento emocional como recurso para la adquisición de la consistencia afectiva que conduce a la empatía y a la no violencia. Se llevara a cabo bajo el Plan de Acción Tutorial y está dirigido al alumnado de 6º de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 10 y 12 años por tratarse de edades evolutivamente sensibles en la creación del vinculo social. Se divide en cuatro bloques, identificación emocional o toma de conciencia, expresión emocional, comprensión emocional y regulación emocional, divididos en sub habilidades de acuerdo al Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997) son 27 sesiones en total con diferente actividades, con una duración de 50 minutos aproximadamente, dichas sesiones se llevaran a cabo de forma grupal, el profesor siempre estará presente para guiar y mediar las actividades.

Este modelo de intervención demuestra que las habilidades emocionales están relacionadas, de modo que para conseguir una apropiada regulación emocional y llegar a la empatía, antes se requiere una adecuada comprensión emocional y para ello, es necesaria una percepción y/o expresión emocional optima (Berrocal & Pacheco, 2005).

Algunos ejemplos de actividades para desarrollar la Empatía son:

“El sonido de las emociones”

Tiene como objetivo ponerse en el lugar del otro a través de la música.

Desarrollo: para realizar esta actividad los participantes van a tener que expresar como se sienten, para que su compañero le ayude a sentirse mejor, en el caso tener alguna emoción negativa.

Para comenzar la actividad lo alumnos se colocaran por parejas. Saldrán en orden a la mesa del profesor donde encontraran diferentes instrumentos. Su compañero debe prestar mucha atención y una vez que escuche cómo se siente su compañero le tiene que responder haciendo ruido con otro instrumento para ayudarle a que se sienta mejor, en el caso de que este mal o preocupado, o por lo contrario, para que se siga sintiendo bien si este compañero esta alegre, motivado etc. Y después cambiar los papeles entre ellos, el que expresa escucha y viceversa.

“Mapa empático”

El objetivo es poder ser capaz de intuir como se sienten los demás para ayudarlos si es necesario.

Para realizar esta actividad se tiene que repartir a los participantes un mapa de emociones que cuenta con cinco preguntas ¿Qué crees que piensa? ¿Cómo lo ayudarías? ¿Qué dice? ¿Qué hace? ¿Cómo crees que se siente? Cada participante deberá elegir a un compañero que quiera y lo tiene que observar durante el recreo, después llenara el mapa con las conclusiones que ha sacado de la observación que le ha hecho a su compañero y según las actitudes y acciones de ese niño, tiene que averiguar cómo se siente. El observador tiene que anotar que piensa sobre su compañero y que haría para ayudarlo en caso que necesite ayuda.

DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIOEMOCIONAL PARA PROMOVER LA CONDUCTA PROSOCIAL Y PREVENIR LA VIOLENCIA.

**Autora: Maite Garaigordobil Landazabal
España, 2013.**

El estudio tiene tres grandes objetivos: 1) diseñar un programa de intervención configurado con juegos cooperativos y creativos, para niños y niñas de educación primaria de 10 a 12 años, con la finalidad de promover la conducta prosocial; 2) realizar una aplicación experimental del programa durante un curso escolar; y 3) evaluar sus efectos en factores socioemocionales del desarrollo infantil relacionados con la educación, los valores y la prevención de la violencia, así como sus efectos en factores cognitivos como la inteligencia o la creatividad.

El estudio empleó un diseño experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo de control. En la fase pretest, durante las primeras semanas del curso escolar, se administró una batería de instrumentos de evaluación con la finalidad de medir las variables dependientes sobre las que el programa iba a tener efectos positivos en factores sociales, emocionales e intelectuales. Los instrumentos fueron complementados por los sujetos, sus padres y profesores, lo que facilitó obtener información desde distintos observadores.

Los participantes experimentales (dos grupos) llevaron a cabo el programa de intervención socioemocional, que consistió en la realización de una sesión de juego semanal de dos horas durante todo el curso escolar. La sesión se estructuraba con una secuencia de actividades lúdicas y sus subsiguientes debates. Las sesiones de juego se desarrollaron en el mismo espacio, un aula libre de obstáculos, y el mismo día y hora de la semana. La intervención la dirigía la profesora habitual de cada grupo con la colaboración de un observador. En la fase postest, durante las últimas semanas del curso escolar, se administraron los mismos instrumentos que en la evaluación pretest para medir el cambio en las variables dependientes. Además, los sujetos experimentales complementaron un cuestionario de evaluación del programa.

La muestra estaba constituida por 86 sujetos de 10 a 11 años, distribuidos en cuatro grupos, pertenecientes a dos centros escolares de la provincia. 54 sujetos fueron asignados aleatoriamente a la condición experimental (dos grupos), mientras que 32 desempeñaron la condición de control (dos grupos). En cuanto al género, en el conjunto de la muestra, 34 eran varones y 52 mujeres. Los sujetos pertenecían a un ámbito socioeconómico y cultural medio-alto. El 39% de los padres tenían un nivel de educación universitario, un 35% estudios superiores y un 26% estudios primarios. Después de seleccionar al azar dos centros escolares, se realizó una reunión con los directores de los centros y los profesores de los correspondientes grupos educativos, los cuales decidieron participar en el estudio después de la presentación general del proyecto. La decisión fue tomada con la aceptación de los padres implicados en el estudio, después de realizar con ellos una reunión en la que se les informó la investigación.

El programa está configurado con 110 juegos que estimulan la comunicación (hábitos de escucha activa, capacidad de diálogo), la conducta prosocial (dar, ayudar, cooperar, compartir) y la creatividad. En su conjunto, los juegos que contiene el programa estimulan la comunicación, la cohesión, la confianza y la creatividad, subyaciendo a ellos la idea de aceptarse, cooperar y compartir, jugando e inventando juntos. Los juegos seleccionados para configurar este programa tienen cinco características estructurales:

1. La participación, en estos juegos todos los miembros del grupo participan, no hay eliminados, nadie gana o pierde; el objetivo consiste en alcanzar metas grupales, y para ello cada participante tiene un papel necesario para la realización del juego.
2. La comunicación, todos los juegos estructuran procesos de comunicación que implican escuchar, dialogar, tomar decisiones, negociar.
3. La cooperación, los juegos del programa estimulan dinámicas que conducen a los jugadores a ayudarse mutuamente para contribuir a un fin común, o una meta de grupo.
4. La ficción y creación, se juega a hacer el “como si” de la realidad, como si fuéramos animales, elementos de la naturaleza, objetos, artistas así como a combinar estímulos para crear algo nuevo.
5. La diversión, estos juegos tratan de divertir a los miembros del grupo, interactuando de forma amistosa, positiva, constructiva con sus compañeros de grupo.

Las actividades del programa se estructuran a partir de interacciones cooperativas que fomentan la conducta prosocial y se distribuyen en 4 grandes módulos o tipos de juegos: juegos prosociales de creatividad verbal, dramática, gráfico-figurativa y plástico-constructiva. Las fichas técnicas elaboradas de las actividades del programa incluyen seis indicadores de contenido:

- 1) Los objetivos de ese juego, es decir, el análisis de las dinámicas afectivas, sociales, intelectuales y psicomotrices que el juego estimula; 2) la descripción de la actividad en lo que se refiere a las instrucciones y al procedimiento para llevarla a cabo; 3) una batería de preguntas para la fase de debate posterior al juego cuya finalidad es fomentar la reflexión sobre lo sucedido en el grupo. 4) los materiales que se requieren; 5) el tiempo estimado de duración del juego; y 6) la forma de estructuración del grupo para su ejecución. Las técnicas de grupo utilizadas por el programa tienen la función de estimular el desarrollo de

la acción lúdica (juego, dibujo, pequeños grupos de discusión, torbellino de ideas y del debate).

Ejemplo de una sesión de intervención

Con la finalidad de clarificar en qué consiste una sesión de juego cooperativo, a continuación se describe una sesión a modo de ejemplo. La sesión se inicia con una actividad denominada “cuentos morales”, que tiene por objetivo fomentar: el placer de inventar historias y representar, la expresión de emociones, los hábitos de escucha activa, la cooperación, la reflexión moral y la creatividad dramática. En este juego los miembros del grupo son distribuidos en equipos de cuatro o cinco participantes, los cuales deben inventar cooperativamente, un cuento que contenga alguna enseñanza moral, un mensaje moral implícito, que posteriormente representarán dramáticamente. Cuando los equipos representan los cuentos morales que han inventado, se abre una fase de debate en la que se plantean preguntas como: ¿Ha resultado difícil inventar un cuento con mensaje moral? ¿Todos han contribuido en la elaboración del cuento? ¿Ha sido divertido representar? ¿Cuáles han sido los mensajes morales de las historias representadas?

La segunda actividad de la intervención, “música y asociaciones”, tiene como objetivos estimular: la comunicación, la cooperación y la creatividad verbal. En esta actividad los participantes se sientan en el suelo en posición circular y escuchan relajadamente una pieza musical. Se solicita que escuchen la música atentamente, que se fijen en todos los matices y en las sensaciones que les produce escucharla. Después se detiene la música y se indica a los participantes que piensen sobre las situaciones que asocian con esa música, situaciones que les producen los mismos sentimientos, o situaciones que se imaginan con esa pieza musical.

Primero, cada participante describe en tres o cuatro líneas la situación o escena imaginada. Después se introducen todas las papeletas en una bolsa. En un tercer momento, la bolsa va pasando de un participante a otro y, por turnos, el alumno que tiene la bolsa extrae una papeleta y lee la situación escrita. Así se van leyendo las situaciones asociadas a esa música y el maestro fomenta la reflexión sobre las asociaciones que los participantes han tenido a partir del mismo estímulo musical. Para ello se plantean preguntas como: ¿Qué asociaciones nos han parecido más originales, más sorprendentes y más divertidas? ¿Tienes muchas sensaciones al escuchar la música? ¿Te ha costado asociar la música con diferentes situaciones?

CAPITULO 4

Propuesta de Intervención

4.1 Justificación.

Como se mencionó en la introducción de este trabajo en México hay aproximadamente 18 millones 781 mil 875 alumnos de nivel primaria y secundaria que se ven afectados por el acoso escolar. Las repetidas humillaciones y actos de violencia que sufren los alumnos, causan en gran mayoría un bajo rendimiento, deserción y una alta probabilidad del suicidio, la población más afectada son los niños, niñas y adolescentes.

En la actualidad el acoso escolar no es un fenómeno nuevo, se ha investigado y se ha recabado la información suficiente para poder combatirlo y desarrollar en la población afectada habilidades para un mejor desarrollo personal, familiar, social y escolar.

Lamentablemente en México la cifra de los alumnos que sufren este tipo de acoso va en incremento cada año y se seguirá incrementando mientras sigan existiendo las creencias de que las acciones violentas son formas de relacionarse entre los niños y los adolescentes, que es una situación natural, que los niños y las niñas se llevan así porque es propio de su edad, porque es un juego, y que en frecuentes ocasiones la violencia en contra de alguien está justificada porque se lo buscó o porque se trata de una broma.

Es preocupante que se siga justificando y creyendo que la violencia es natural, esta falsa idea que ha sido transmitida a través de las generaciones y se ha reproducido por todos los sectores de la sociedad de manera consciente o inconsciente y en este caso, por los miembros de la comunidad educativa. Ahora depende de las estrategias que se utilicen en los contextos escolares para interiorizar en los niños los valores y las conductas que los van a beneficiar en su desarrollo.

Como se plantea en el marco teórico, todo indica que los estudiantes que trabajan la habilidad empática, aprenden a conocer y entender los sentimientos ajenos, son flexibles ante las opiniones de los demás y adquieren un autocontrol necesario que les permite regular sus emociones, de este modo la empatía se postula como una herramienta con funciones clave.

Es necesario hacer conciencia en la sociedad sobre la gravedad de la violencia. Sería complicado hacerle ver a cada alumno, maestro y padre de familia que la violencia no es normal y nunca es justificable. Se debe señalar que desde un apodo o comentario despectivo entre individuos crea y es violencia; no se debe esperar a que el daño ocasionado a cierto individuo sea irreversible para hacer algo.

Atendiendo a lo que señala la literatura en relación a esta temática y la eficacia de las intervenciones para el desarrollo de las conductas prosociales, la intervención aquí propuesta es lograr concientizar a la comunidad escolar de lo que es y lo que implica la

violencia o el acoso escolar, las consecuencias que trae consigo y avanzar en la inhibición de este fenómeno a través del desarrollo de diferentes habilidades sociales como la empatía, las escuelas están integradas por alumnos, maestros y padres de familia, que poco a poco pueden ir desarrollando lo que sus hijos aprendieron en las actividades que se llevan a cabo dentro de la formación escolar.

4.2 Objetivo general.

- Fomentar diferentes tipos de conductas prosociales como la empatía, la solidaridad, la cooperación y comportamientos que puedan beneficiar a otros, prevenir y concientizar a los estudiantes para que no incurran en eventos o actividades violentas e identificar las diferentes áreas y niveles de intervención en alumnos que están cursando quinto y sexto grado de primaria.

4.3 Objetivos específicos.

- Sensibilizar a los alumnos acerca de las consecuencias y alcances que trae el acoso escolar.
- Explicar los principios de las conductas prosociales.
- Desarrollar en los alumnos una identificación afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro a través de conductas cotidianas en beneficio de sus compañeros.
- Enseñar a los alumnos a tomar decisiones, hacerse responsables de sus actos y a convivir respetando el derecho de los otros.
- Expresar de forma adecuada una emoción determinada.
- Ser capaz de imaginar cómo se sienten los demás para ayudarlo si es necesario.
- Afrontar conflictos de forma positiva.

4.4 Participantes.

Las actividades de este programa están diseñadas para alumnos que estén cursando el 5° y 6° grado de primaria, con una edad aproximada de 10 a 12 años. Se considera que cada grupo este integrado por 35 alumnos entre hombres y mujeres.

4.5 Materiales.

El material didáctico que se va a utilizar se describe posteriormente dentro de cada actividad y varía dependiendo la tarea que se va a realizar, la mayoría de los materiales son útiles escolares que se encuentran al alcance de los alumnos como:

- Lápices
- Libretas
- Bolígrafos

Otros materiales que les serán proporcionados a los participantes son:

- Tarjetas o fichas con la información de cada actividad
- Cuestionarios
- Instrumentos musicales
- Videos
- Carteles
- Historietas

4.6 Escenario.

Se sugiere que las actividades se lleven a cabo en las instalaciones de una escuela primaria pública, una vez a la semana con una duración de dos horas, durante tres meses. Dependiendo de la actividad será el lugar de trabajo, como el salón de clases, sala audiovisual, auditorio o el patio escolar. Se requiere hacer uso del mobiliario como el pizarrón, sillas y mesas suficientes para los participantes, en algunas actividades se proyectaran videos y se deberá utilizar el equipo necesario como: laptop, cañón, bocinas y pantalla.

4.7 Evaluación.

Se sugiere aplicar un instrumento para medir el nivel de empatía en los alumnos antes y después de concluir el taller y comprobar el impacto que se obtuvo.

Instrumentos:

La escala que se propone para evaluar la empatía es la *Escala Multidimensional de Empatía (EASE de Díaz-Loving, Andrade Palos & Nadelsticher, 1986)* en su versión para adolescentes y adultos (Anexo I).

Esta escala incluye 49 reactivos que se organizan en cuatro factores:

- 1- Compasión empática
- 2- Preocupación propia
- 3- Empatía cognitiva
- 4- Tranquilidad

Compasión empática con un alfa igual a .83; Preocupación propia con un alfa de .82; Empatía cognitiva con un alfa igual a .73 y Tranquilidad con un alfa de .64, los reactivos se responden utilizando 4 opciones de respuesta: 1= nunca, 2= pocas veces, 3= muchas veces y 4= siempre.

Es una escala traducida, desarrollada y validada en México que evalúa la empatía, definida como una respuesta cognoscitiva activada por el estado afectivo de otra persona y congruente con él, que orienta a la conducta.

La escala mexicana y la Escala de Reactividad Interpersonal de Davis compartieron constructos conceptualmente similares. Sin embargo, se presentaron algunas diferencias, en particular, un factor único, la Empatía Cognoscitiva, a la cual se le llamó Anticipación, no había sido identificada en otras escalas. Este factor mide la precisión empática, el conocimiento individual que implica aprendizaje sobre los sentimientos y estados de ánimo de los demás. La validación de este factor provee un mejor entendimiento de las propiedades cognoscitivas y motivacionales.

También se le aplicará a los alumnos un cuestionario de diez preguntas, para saber qué les pareció el taller, si les gusto las actividades o no y que fue lo que aprendieron en las dinámicas. Este cuestionario fue desarrollado por el autor de esta tesina (Anexo II).

4.8 Descripción general del taller.

El taller inicia reuniendo e informando a los padres de los alumnos el objetivo general, los temas que se van a desarrollar, las actividades a realizar y su duración. Se entrega un tríptico (Anexo III) donde se explica que es el acoso escolar y como se va a trabajar esta problemática. De igual forma se reúne a los participantes para explicarles las reglas y dejar en claro las indicaciones que son necesarias durante el taller, con la autorización y consentimiento de autoridades escolares y padres de familia se lleva a cabo la aplicación de los instrumentos necesarios.

La finalidad del taller es trabajar habilidades prosociales como la empatía en los alumnos que están cursando quinto y sexto grado de primaria y así puedan iniciar la educación secundaria con características aprendidas o reforzadas durante el taller, llevarlas a la práctica y tener un mejor desarrollo personal y social. Este taller está diseñado para que lo aplique un psicólogo en compañía del profesor del grupo.

Los temas a trabajar son: sensibilización, cooperación, ayuda, cuidado, socialización y comunicación. Los contenidos se van a desarrollar a través de técnicas como el juego de roles, dinámicas de grupos y debates. Se proyectarán videos mostrando diferentes situaciones y contextos en los que se lleva a cabo la violencia, no solo escolar, familiar y social, se van a realizar actividades cuya finalidad es trabajar con la percepción y expresión emocional, necesarias para la comprensión y el desarrollo de la empatía y regulación emocional.

El orden de las actividades es libre, con excepción de la presentación y el cierre del taller, es decir, pueden llevarse a cabo en función de las características, necesidades, intereses y rendimiento de los alumnos. Al final de cada sesión se le entrega al alumno una tarjeta en la que se le pide escriba que fue lo que aprendió, que le gusto y que no. Al término del taller se aplicaran nuevamente los instrumentos necesarios para saber el impacto que tuvo nuestra intervención.

A continuación se presenta la carta descriptiva del taller en la cual se indica la actividad a desarrollar, procedimientos, materiales y duración.

Sesión	Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo
1	“Presentación del programa”	<p>El taller da inicio al reunir e informar a los padres de los alumnos nuestro objetivo, se explican los temas que se van a desarrollar y las actividades que se van a llevar a cabo, se proyecta un video que ejemplifica la situación actual del acoso escolar en México. Se proporciona un tríptico con la información necesaria y las recomendaciones para reforzar las habilidades que se adquieran durante el taller (ver anexo III).</p> <p>Se va a realizar una pre evaluación de la escala de empatía, la información que se obtenga se va a comparar con la post evaluación de la misma escala que se llevara a cabo al final del taller (ver anexo I).</p> <p>En esta primera sesión también se proyectara a los alumnos un video para ejemplificar el tema del acoso escolar y las conductas violentas dentro de la escuela. Se explican las reglas y normas que se deben de seguir en cada actividad y la forma de trabajar a lo largo del taller.</p>	Videos Tríptico	90 min.
2	“Una tarde emocional”	<p>En esta actividad se les pide a los alumnos que anoten en una libreta todas las emociones que sienten a lo largo de la tarde, desde que salen de la escuela hasta que se duermen.</p> <p>Al día siguiente los alumnos tendrán que explicar a sus compañeros que actividades realizan por la tarde y como se sienten al realizar cada actividad. De esta forma los estudiantes toman conciencia de las diferentes emociones</p>	Libreta Bolígrafo	50 min. Aproximada mente

		que sienten sus compañeros a lo largo de un día.		
3	“Cuéntame un cuento”	Para iniciar la actividad se les proyecta a los alumnos un video con las problemáticas que se viven dentro de la escuela. Se forman equipos para representar dichas problemáticas y sus diferentes roles, para que todos vivan la misma experiencia. Al final de las representaciones de las historias se expresa al grupo el sentir de cada quien.	Videos	60 min.
4	“Historia emocional”	<p>En esta actividad los alumnos de la clase van a crear una historia sobre un personaje que va a ir sintiendo distintas emociones según los carteles que se vayan sacando de dos urnas. En una de ellas habrá emociones negativas y en otras emociones positivas.</p> <p>Los alumnos se sientan formando un círculo, el primer alumno comienza la historia de la forma que él quiera, sobre un personaje de libre elección. Al siguiente niño se le entrega ambas urnas y sacara un cartel de la que el elija y según la emoción que salga continuara la historia de una forma u otra (ver anexo IV).</p>	Dos urnas Carteles con diferentes emociones	50 min.
5	“Me quedo con lo bueno”	Esta actividad consiste en presentar a los alumnos un cuestionario sobre situaciones cotidianas que viven normalmente (ver anexo V), las respuestas presentan formas alternativas de reaccionar ante ellas (violencia-empatía). Posteriormente los alumnos tendrán que identificar cual es la mejor actitud que se debe tomar y explicar el porqué.	Cuestionario de situaciones cotidianas Lápiz	50 min.
6	“El sonido de mis emociones”	<p>Para realizar esta actividad los alumnos van a expresar como se sienten. Para que sus compañeros puedan ayudarlos a sentirse mejor en el caso de tener emociones negativas.</p> <p>Los alumnos trabajaran por parejas, cada estudiante va a tomar un</p>	Instrumentos musicales que se puedan llevar a la escuela.	60 min.

		<p>instrumento musical como un tambor, una flauta o una guitarra.</p> <p>La misión del alumno es mostrar a su compañero como se siente en ese momento, haciendo ruido con un instrumento. Su compañero debe prestar mucha atención y una vez que identifique como se siente su compañero le tiene que responder haciendo ruido para ayudarlo a sentirse mejor, en el caso de estar mal o sentir alguna emoción negativa o por lo contrario para que se siga sintiendo bien si esta alegre o motivado. Después se cambian los papeles entre ellos, el que expresa escucha y viceversa.</p>		
7	“Mapa empático”	<p>Para realizar esta actividad se debe repartir a cada alumno un mapa de emociones (ver anexo VI). Cada estudiante deberá observar a uno de sus compañeros en el horario escolar durante ciertos días.</p> <p>Se responderá el mapa con las conclusiones que se hayan sacado de la observación, según las actitudes y acciones de su compañero, se tiene que averiguar cómo es que se siente (ver anexo VI).</p> <p>El observador tendrá que anotar que piensa de su compañero y que haría para ayudarlo en el caso que lo necesite.</p>	<p>Bolígrafo Mapa empático</p>	60 min.
8	“Historietas”	<p>Para iniciar la actividad, en una pared se va a colocar una serie de carteles que llevan escritos diferentes emociones y lo que significa cada una de ellas (ver anexo VII).</p> <p>Los alumnos se colocaran en grupos de 5, el profesor repartirá a cada grupo cinco historietas. En cada una de ellas se viven emociones diferentes. Cada alumno debatirá con su grupo con que emoción relaciona cada historieta y una</p>	<p>Carteles Historietas</p>	60 min.

		<p>vez que se hayan puesto de acuerdo deberán colocarla debajo de la emoción con la que creen que está relacionada.</p> <p>Una vez que se hayan terminado de pegar las historietas de cada grupo se les hace las siguientes preguntas a los alumnos.</p> <p>¿Recuerdas cuando has sentido algunas de las emociones pegadas en la pared?</p> <p>¿Cuál es la emoción que te gusta sentir?</p> <p>¿Y la que menos? ¿Por qué?</p>		
9	“Ponte en mi lugar”	<p>Se divide a los alumnos en grupos de cinco personas. A cada grupo se le entrega dos fichas con diferentes situaciones y el número de participantes necesarios. Los integrantes del equipo deben buscar respuestas positivas y asertivas a la situación planteada y representarlo mediante el juego de roles (ver anexo VIII). Se le pide a uno de los participantes que describa brevemente la situación problema. Las preguntas qué, cuándo y dónde son útiles para enmarcar la escena, así como para determinar la manera específica en que el sujeto quiere representar la escena.</p>	Fichas con diferentes situaciones.	60 min.
10	“Defender los propios derechos”	<p>Se explican los tres estilos de conducta (pasivo, agresivo y asertivo) y sus respectivas ventajas y desventajas, se divide a los alumnos en grupos de tres o cuatro participantes. A cada grupo se les asigna un estilo de comportamiento: asertivo, pasivo y agresivo. Los integrantes de cada grupo deben encontrar en las fichas de los grupos, las características de su conducta y la situación a representar que corresponda a su conducta y posteriormente llevarlo a cabo (ver anexo IX).</p> <p>Los grupos pasaran por turnos a realizar su participación, al final de las representaciones se debatirán las siguientes preguntas:</p>	Fichas con características de un estilo de conducta	60 min.

		<p>¿Cómo fue la representación de cada persona?</p> <p>¿Cómo se sintió cada actor con su papel? ¿Se identifico con el comportamiento representado?</p> <p>¿Cuáles son las ventajas y desventajas del estilo de conducta representado en cada situación?</p>		
11	“Responder a una acusación”	<p>Se lee en voz alta a la clase este comienzo de cuento:</p> <p>“Pedro va muy contento por el parque, de repente ve a Rafael, quien tiene una mirada muy rara. Pedro se pregunta que le estará pasando. Se acercan y se saludan, pero inmediatamente Rafael comienza a gritar. Dice que Pedro le ha hecho quedar muy mal con los otros chicos del barrio, que es mal amigo, que tiene la culpa de todo lo que le pasa. Entonces Pedro.....”</p> <p>Cada grupo en la clase tendrá que pensar y escribir como actuaría si fuera Pedro. Las respuestas no deben ser censuradas ya que se pretende que sean reacciones espontaneas.</p> <p>Los alumnos deben presentar sus ideas, se clasifica las respuestas en dos grupos: las que disminuyen la tensión y permiten una vía pacífica de resolución y las que provocan mayor conflicto. La actividad se termina tratando de deducir por las del primer grupo son consideradas como correctas</p>	Bolígrafos Papel	60 min
12	“Polarización eléctrica”	<p>En esta actividad una pared del aula representa el “SI” y la opuesta representa el “NO”. Los alumnos se colocan en el centro del aula, el profesor dice en voz alta una frase o afirmación y todos los miembros del grupo se desplazan o bien se sitúan en la pared que representa “SI”, si están de acuerdo con la afirmación, o en la pared del “NO” si están en contra. Nadie puede</p>		

		<p>quedarse en medio. Posteriormente el profesor pregunta las razones por las cuales se situaron en los respectivos polos.</p> <p>Cuando los alumnos hayan explicado los principales argumentos el profesor informa que aquellos que están de acuerdo con algún argumento dicho por el grupo de enfrente, pueden desplazarse hacia ese lado. Si la mayoría de los alumnos apoyan los argumentos, se puede tratar de llegar a una frase de consenso.</p>		
13	“Yo tengo tu problema”	<p>Cada alumno explica por escrito con el máximo número de detalles un conflicto que tiene o ha tenido con otra persona.</p> <p>Se tiene que explicar un conflicto que se pueda conocer en público. Cada persona escribe su nombre al final del escrito.</p> <p>Después mezclamos todos los papeles y cada alumno elige un papel al azar que no sea el suyo. Lo lee cuidadosamente y puede preguntarle detalles a la persona que lo escribió.</p> <p>Posteriormente algunas personas explican al grupo el problema que le ha tocado en el papel como si fuera propio entrando en sus sentimientos y sensaciones y ampliando la situación. Conviene hacer esta actividad despacio, con tiempo suficiente para cualquier tipo de comentarios.</p>	Papel Bolígrafos	90 min.

Sesión 14	“Cuestionario de emociones”	<p>Para llevar a cabo esta actividad se aplica un cuestionario de emociones (ver anexo X).</p> <p>El profesor entrega un cuestionario a los alumnos para resolverlo individualmente.</p> <p>Finalizando el cuestionario se hace una puesta en común con todas las respuestas proporcionadas trabajando en grupo.</p> <p>Una vez que se hayan compartido las respuestas de todos los alumnos se insiste en que es conveniente aprender a expresar cómo nos sentimos ya que es la mejor forma de eliminar temores, miedos y comprobar que “no pasa nada” y así mejoramos las relaciones con los demás.</p>	Cuestionario de emociones Colores Bolígrafo	50 min.
Sesión 15	“Cierre del taller”	<p>Para concluir se reúne a los alumnos y se les reconoce su participación a lo largo del taller. A los estudiantes de sexto grado se les explicara la importancia de poner en práctica lo aprendido en su nueva etapa escolar que está por iniciar.</p> <p>Se aplicara nuevamente la escala de empatía y un cuestionario que nos permitirá conocer la opinión que tienen los participantes del taller.</p>		

ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA PROPUESTA.

El taller tiene como alcance desarrollar conductas prosociales y empatía en los preadolescentes que están cursando 5° y 6° grado de primaria, interiorizar valores que los ayuden a tener un mejor desarrollo y una buena convivencia, que los alumnos lleven a la práctica lo que han aprendido, en la escuela, en la casa o el algún otro contexto social.

En todas las actividades se busca una participación equitativa, los alumnos podrán experimentar las diferentes posturas que se viven dentro y fuera de la escuela. A diferencia de otros talleres, los videos que se proyectan son una herramienta básica para ejemplificar situaciones reales que se viven en la actualidad no solo en la escuela si no en la familia, en el trabajo y la sociedad en general. El taller lo impartirá un psicólogo pero es necesaria la participación del profesor ya que él conoce más a cada alumno y en caso de que sea complicada la participación podemos iniciar con las actividades que el profesor considere pertinentes, aparte de la dinámicas propuestas se contara con otras opciones que se puedan realizar en caso de que alguna no funcione.

El respeto es la principal regla que se va a seguir durante el taller; los alumnos pueden expresar cualquier tipo de opinión o emoción sin el temor de recibir la burla o malos comentarios de sus compañeros. Los espacios serán cómodos, tendrán el material suficiente y se tratara de evitar distractores como el ruido.

En el taller también se trabaja la convivencia entre los padres e hijos, en la presentación, se les explica a los padres de familia las habilidades que se van desarrollar en sus hijos y se les pide de su colaboración, para reconocer aquellas acciones que comienzan cambiar o aparecer en su hijos.

Se busca cumplir con el objetivo del taller y tener un alcance mayor en los alumnos, cada dinámica va a dejar un aprendizaje, se va a concientizar a la comunidad escolar de lo que trae consigo la violencia y las alternativas o formas de enfrentarla. Una vez concluido el taller, los participantes podrán ingresar a la educación secundaria con habilidades para una mejor convivencia, tener una autonomía en el ámbito escolar, social y familiar y sobre todo tener un pleno desarrollo de su personalidad.

Las limitaciones que se podrían tener a lo largo del taller serían no contar con la cooperación de los padres, por esa razón es de suma importancia que en la presentación del taller se explique de forma clara los beneficios y se les proporcione la información necesaria. La participación de los alumnos podría ser otra limitación por eso es necesario que el profesor esté presente en las actividades y se tengan otras dinámicas preparadas. Todos los alumnos deben participar y para ello se tiene planeado revisar los materiales y los lugares de trabajo antes de comenzar con cada la actividad. Habrá una organización de tiempo para concluir todas las actividades en cada sesión.

CONCLUSIONES

Se ha comprobado que la preadolescencia marca el comienzo de una etapa vital entre la niñez y la adolescencia, es un período importante para la formación de la identidad, marca el comienzo de una nueva etapa de construcción y cambios.

En México, los niños y los adolescentes tienen derecho a llevar una vida libre de violencia, sin embargo en la familia, la escuela y en la sociedad, encontramos condiciones que no permiten alcanzar este objetivo social. Por ello, es de suma importancia concientizar a la sociedad sobre la gravedad del problema de la violencia.

La violencia es un comportamiento deliberado, que provoca, o puede provocar, daños físicos o psicológicos a otras personas, puede provenir de personas o instituciones y realizarse de forma pasiva o activa ya que, aparte de la violencia directa como son los golpes, también se encuentran formas indirectas o sutiles, como la violencia psicológica, que son cotidianas en ámbitos concretos como la escuela.

Es importante señalar que el fenómeno social de la violencia es mucho más amplio que el problema de la violencia en los centros educativos, pues, desafortunadamente, la violencia no se restringe a este sector, sino que la encontramos en la calle, en la vida familiar y en el trabajo, entre otros sectores; se puede decir que lo que acontece en los planteles educativos es sólo un reflejo de lo que ocurre en la vida pública y privada de nuestra sociedad.

México en la actualidad ocupa el primer lugar en casos de acoso escolar en educación básica. El acoso escolar (bullying) debe ser entendido como un fenómeno escolar, no solo porque se genera en la escuela, también porque la comunidad educativa es la que padece las consecuencias.

Los niños y adolescentes pueden sufrir cualquier tipo de acoso, el alumno está expuesto de forma repetida a acciones negativas, tanto físicas como verbales. La cantidad de alumnos que sufren de acoso seguramente seguirá incrementando mientras se siga considerando a la violencia como algo normal o cotidiano y no como un fenómeno importante que está afectando considerablemente el desarrollo de los estudiantes. Presentar procedimientos que apoyan el desarrollo de estrategias y mecanismos de intervención, para prevenir y erradicar el acoso escolar debería ser el objetivo de todos y con ello buscar acciones inmediatas de intervención.

El ambiente social desempeña un papel importante en el desarrollo de la violencia, aprendemos a comportarnos de forma pacífica o violenta en función del entorno cultural en el que vivimos. Por ello, se puede afirmar que existe una formación cultural de la violencia así como una construcción de nosotros mismos como violentos o pacíficos (Rojas Marcos, 1995).

Como menciona Chaves (2009) el contexto escolar es el lugar ideal para formar valores sociales a través de la interacción con iguales y adultos, es un espacio de socialización que beneficia el desarrollo de la comprensión e interiorización de sí mismos y del contexto

social por eso es necesario una formación que ayude a reforzar o generar este tipo de conductas y así los preadolescentes se puedan proyectar como individuos prosociales o modelos a imitar.

La familia es el primer contexto de socialización y enseñanza para el desarrollo personal, está comprobado que la forma en que son tratadas las personas en su infancia, impacta directamente la manera de como vivirán y se relacionarán con los demás. Es importante desarrollar una moral vinculada hacia el bienestar de los demás, logrando una autonomía de lo que es bueno y malo, tener la capacidad de ponerse en el lugar de los demás y considerar sus opiniones. Mientras más temprano se logre una intervención o se trabaje con el desarrollo de conductas prosociales como la empatía se considera hay mejores resultados (Kohlberg, 1976 en Santrock, 2005).

Confirmando lo que dice Berk (2001) el desarrollo de la empatía tiene diferentes etapas; en los niños pequeños, las respuestas empáticas se basan en los mecanismos de condicionamiento, conforme se va dando el crecimiento y se desarrolla la estimulación, los procesos cognitivos permiten que los niños reconozcan lo que sienten y necesitan los demás.

En los preescolares la comprensión emocional se complejiza, la experiencia empática se va completando a través del lenguaje que permite expresar emociones y asociarlas con las expresiones faciales. En la etapa de los seis y siete años de edad conocida como la infancia media se manifiesta un conocimiento completo de las emociones propias y las de los demás, los niños son capaces de expresar comprensión y demostrar importancia no solo de las acciones sino también de las intenciones.

Entre los ocho y nueve años de edad, el pensamiento lógico cuenta con una estructura más completa que en la edad preescolar, en este periodo los niños tienen la capacidad de asociar experiencias previas con emociones experimentadas y así poder pensar en situaciones futuras. En esta etapa se logra entender que un mismo acontecimiento puede provocar diferentes sentimientos como alegría o tristeza.

En el desarrollo cognitivo como menciona Piaget (en Flavell, Miller & Miller, 2002) se utiliza el pensamiento lógico que permite solucionar problemas relacionados con fenómenos o sucesos que ocurren en el presente, los preadolescentes se enfrentan a varios problemas uno de ellos es el acoso escolar, a esta edad el pensamiento egocéntrico disminuye, lo que permite que se den cuenta que hay opiniones, puntos de vista o problemas diferentes a los suyos. El desarrollo de las habilidades sociales es esencial, su conocimiento va a facilitar su aplicación en el contexto educativo y por lo tanto con sus compañeros.

En la preadolescencia la empatía se desarrolla en gran parte por las circunstancias en las que viven los demás, la preocupación ya no se centra solo en los estados emocionales o en lo que se observa sino en las condiciones de vida y aspectos generales de las personas. La capacidad de explicar y experimentar la empatía también se incrementa, aunque no todos desarrollan la capacidad de responder de forma empática.

Como Watson y Lindgren, (1991) mencionan, la estimulación en forma de conversaciones, atenciones y cariño ayuda al desarrollo cognoscitivo, a la estructura y al orden en la vida del preadolescente, desarrollando conductas maduras, tomando decisiones de acuerdo con su edad e interiorizando formas de proceder, como, respeto al otro, autonomía, expresividad de emociones y un conjunto de valores o recursos para abordar la vida social, evitando conductas de inhibición y confusión como la agresividad o la violencia.

En la adultez se espera que los procesos cognitivos y afectivos que conforman y permiten la empatía estén estructurados de forma completa y permitan reconocer y anticipar los estados emocionales de los demás. La aptitud de empatizar sigue desarrollándose a lo largo de la vida y la comprensión es lo que permite este desarrollo (Hoffman, 2002).

La violencia en las escuelas es actualmente un problema que merece la atención de la sociedad civil y de las autoridades. Es por ello que la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Seguridad Pública (SSP) en un intento por contrarrestar el efecto de la misma han apoyado y diseñado programas para abatir y eliminar la violencia y el acoso escolar.

Presentar procedimientos que apoyan el desarrollo de estrategias y mecanismos de intervención, por parte del personal docente y directivo en relación con los alumnos y sus familias, para prevenir el acoso escolar, desarrollar espacios libres de violencia, mediante mesas de diálogo y conferencias que involucren los principales aspectos, para prevenir y atender las situaciones de violencia. De ahí la importancia de conocer la evolución del fenómeno en los Centros Educativos con el fin de desarrollar un Modelo de Atención a la Violencia Escolar (bullying) que permita a las autoridades y a los padres de familia el poder prevenir y atender los casos de violencia escolar de forma oportuna y adecuada.

REFERENCIAS

- Arce, L. (1995). Dinámica familiar con hijos adolescentes. Teoría y metodología para la intervención en familia. Universidad Nacional de Costa Rica, 89-93.
- Arce, L. (1995). Conflictos en la evolución del adolescente. Teoría y metodología para la intervención en familias. Universidad Nacional de Costa Rica, 94-8.
- Arranz, F., E., & Oliva, D., A. (cords.) (2010). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid: Pirámide.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Eglewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bar-Tal, D. (1982). Sequential development of helping behavior: a cognitive learning model. *Developmental Review*, 2 (2), 101-124.
- Bavelas, J.B., Black, A., Lemery, Ch., & Mullet, J. (1987). Motor mimicry as primitive empathy. En Eisenberg, N., & Strayer, J. (Eds.) *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- Baumrid, D. (1971): Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 28, (30), 94-95.
- Berkowitz, L. (1969). *The frustration-aggression hypothesis revisited*. En Berkowitz, L. (ed.), *Roots of aggression*. New York: Atherton.
- Berk, L. (2001) (reimp). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Pearson educación.
- Bierhoff, H. W. (2002). *Prosocial Behavior*. United Kingdom: Psychology Press.
- Blos, P. (1981). *La transición adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu eds.
- Brooker, I., & Poulin-Dubois, D. (2013). Is parental emotional reliability predictive of toddlers' learning and helping?. *Infant Behavior and Development*, 36, 403-418.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168 (2), 147-176.
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2007). Prosocial Agency: the contribution of values and self-efficacy beliefs to prosocial behavior across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26 (2), 218-239.

- Cerrón Jorge, L.A. (2000). La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema. *Tarbiya*, 25, 7-19.
- Cialdini, R.B., Baumann, D.J., & Kenrick, D.T. (1981). Insights from sadness: A three-step model of the development of altruism as hedonism. *Developmental Review*, 1(3), 207-223.
- Coll, A. (2001). Embarazo en la adolescencia: ¿Cuál es el problema? En: S. Donas Burak. (Edt.) *Adolescencia y juventud en América Latina* (425-445). Cartago: Libro Universitario Regional.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos, *Programa Nacional de Prevención y Protección de los Niños, Niñas y Adolescentes Víctimas del Maltrato y Conductas Sexuales*. México, CNDH, 2005.
- Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence to a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-136.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Del Barrio, V. (1998). Educacion y nuevos tipos de familiar. *Psicologia Educativa*, vol. 4, nº 1, 23-47.
- Díaz-Loving, R., Andrade, P., & Nadelsticher, M. (1986). Desarrollo de la Escala Multidimensional de Empatía. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 2 (1), 1-11.
- Dollard, J. y otros (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Donas Burak, S. (2001). Protección, riesgo y vulnerabilidad: Sus posibles aplicaciones en la promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación de la salud integral de los adolescentes y las adolescentes. En: S. Donas Burak. (edt.) *Adolescencia y juventud en América Latina* (489-499). Cartago: Libro Universitario Regional.
- Echeburúa, E. (1994). Personalidades violentas. Barcelona: Pirámide.
- Eibl-Eibesfeldt (1993). Biología del comportamiento humano. Madrid: Alianza.
- Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, M., & Murphy, S. (2005) Age changes in prosocial responding and moral reasoning in Adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 235-260.

- Eisenberg, N., Eggum, N. & Di Giunta, L. (2010) Empathy-related responding: associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143-180.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Carlo, G., Speer, A.L., Switzer, G., Karbon, M. & Troyer, D. (1993). The relations of empathy-related emotions and maternal practices to children's comforting behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 131-150.
- Eisenberg, N., Fabes, R., & Spinrad, L. (2006). Prosocial Development. En Damon, W., Lerner R.M. (Eds.) *Handbook of child psychology*, 6a Ed., Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development (pp. 646-718), New Jersey: Wiley, Inc.
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24, 1-8.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive Development*. 4th. Ed., New York: Prentice Hall.
- Faver, C., Alanis, E. (2012). Fostering empathy through stories: a pilot program for special needs adoptive families. *Children and Youth Services Review*, 34, 660-665.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Florenzano, U. R. (1998). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania estado del arte, *Revista de Educación* (España), núm. 313, mayo-agosto, pp. 5378.
- Furlan, A. (1998). Problemas de indisciplina en las escuelas de México: el silencio de la pedagogía, *Perspectivas* (Francia), núm. 108, p.612.
- Garaigordobil, M. (2008) Evaluación de los efectos de un programa de juego cooperativo para niños de 10-11 años en la adaptación social y en la percepción que padres, profesores y compañeros tienen de las conductas prosociales de los niños. *Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 31 (3), 303-318.
- Garner, P.W., Mason, G., Dunsmore, J.C., & Southam-Gerrow, M. (2008). Motherchild conversations about emotions: linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development*, 17 (2), 259-277.
- Geen, R.G. (1990). *Human aggression*. Pacific Grove, Brooks/ Cole.
- Gergen, K.J., Gergen, M.M., & Metter, K. (1972). Individual orientations to prosocial behavior. *Journal of Social Issues*, 28 (3), 105-130.

- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós.
- Gómez Nashiki, A. (1996). *La violencia en la escuela primaria. Un estudio de caso*, tesis de maestría en Sociología política, Mexico: Instituto de Investigaciones “Dr. José María Luis Mora”.
- Gondoli, D.M., Grundy, A.M., Blodgett, E.H., Bonds, D.D.(2008). Maternal warmth mediates the relation between mother-preadolescent cohesion and change in maternal knowledge during the transition to adolescence. *Parenting: Science and Practice*, 8, 271-293.
- González Portal, M.D. (2000). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. 3ª edición, Madrid, España: Ed. Morata.
- Guía Básica de Prevención de la Violencia en el Ámbito Escolar/ SSP, SEP, SNTE
- Heinemman, P.P. (1972). *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hoffman, M.L. (2002). *Desarrollo Moral y Empatía: implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Idea Books.
- Jessor, R. Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action. *J Adolescent Health* 1991.
- Kumru, A., & Edwards, C.P. (2003). *Gender and adolescent prosocial behavior within the Turkish family*. Memoria del congreso Research in child development, Florida: EUA.
- Larson, R. The junior high school theme as an adolescent rite of passage. *J Youth Adolescent* 1988.
- López Jiménez, A. (2000). *Arte y parte. Jóvenes, cultura y compromiso*. Zaragoza: Prames.
- Lorenz, K. (1978). *Sobre la agresión, el pretendido mal*, México: Siglo XXI.
- Loubat, O. M. (2006). Conductas alimentarias: Un factor de riesgo en la adolescencia. Resultados preliminares en base a grupos focales con adolescentes y profesores. *Terapia Psicológica*, 24, 31-37.
- Mancilla, M. A., Vazquez, A. R., Mancilla, D. J. M., Hernandez, A., Alvarez, R. G. (2012). Insatisfacción corporal en niños y preadolescentes: una revisión sistemática. *Revista mexicana de Trastornos Alimentarios*, 3, 62-79.
- Martínez Álvarez, J. L., & Hernández Martín, A. (1999). Riesgos asociados a la conducta heterosexual adolescente: Pautas para la educación y prevención. En: J. Navarro

- Góngora, A. Fuertes Martín, & T.M. Ugidos Domínguez. (Edts.) *Prevención e intervención en Salud Mental*. (pp. 109-138). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Mestre, M., Pérez-Delgado, E., Tur, A., Diez, I., Soler, J. & Samper, P. (1999). El razonamiento prosocial en la infancia y en la adolescencia. Un estudio empírico. En Pérez Delgado & Mestre, M. *Psicología moral y crecimiento personal*. España: Ariel.
- Mestre, M., V., Tur, A.M., Samper, P., & Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad: factores predictores. *Ansiedad y Estrés*, 16 (1), 33-45.
- McGuire, A.M. (1994). Helping behaviors in the natural environment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20 (1), 45-56.
- McCoy, K., Cummings, M.E., & Davies, P.T. (2009). Constructive and destructive marital conflict, emotional security and children's prosocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (3), 270-279.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1973). *Personality and aggression*. En J.K. Cole y D.D. Jensen (eds.). *Nebraska Symposium on Motivation*. Hemisphere: Lincoln University of Nebraska Press.
- Ortega Ruiz, R. y Mora-Merchán, J.A. (1997). Agresividad y Violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-28.
- Ortega Ruiz, R. y Mora-Merchán, J.A. (1998). Violencia escolar. El problema del maltrato entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 46-50.
- Ortega Ruiz, R. y Mora Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*, Sevilla: Mergablum.
- Padilla-Walker L., & Christensen, K.J. (2010) Empathy and self-regulation as mediators between parenting and adolescents' prosocial behavior toward strangers, friends, and family. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 545-551.
- Palomero, P. J., Fernández, D. M. (2001). La violencia escolar: Un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38.
- Patrick, R. B., & Gibbs, J.C. (2007). Parental expression of disappointment: should it be a factor in Hoffman's model of parental discipline. *The Journal of Genetic Psychology*, 168 (2), 131-145.
- Penner, L.A., Dovidio, J.F., Pilavin, J.A., & Schroeder, D.A. (2005). Prosocial behavior: multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56, 365- 392.

- Pesonen, A-K, Raikkonen, K, Heinonen, K., & Komsu, N. (2008). A transactional model of temperamental development: Evidence of a relationship between child temperament and maternal stress over five years. *Social Development*, 17 (2), 326-340.
- Prieto Garcia, M.P. (2003). *Escuela secundaria y violencia. Un estudio de caso*, Tesis de Maestría en el Posgrado de Estudios Políticos y Sociales, México: FCPyS-UNAM.
- Prieto, Q. M., Carrillo, N.J., Jimenez, M.J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1027-1045.
- Randy, R., & Ottoni-Wilhelm, M. (2012). Family structure and income during the stages of childhood and subsequent prosocial behavior in young adulthood. *Journal of Adolescence*, 35, 1023-1034.
- Richaud, M.C., Lemos, V., & Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29 (2), 330-343.
- Rivarola, M. F. (2003). La imagen corporal en adolescentes mujeres: Su valor predictivo en trastornos alimentarios. *Fundamentos en Humanidades*, 4, 149-161.
- Rivarola, M. F., & Penna, F. (2006). Los factores socioculturales y su relación con los trastornos alimentarios e imagen corporal. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8, 61-72.
- Rojas Marcos, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Roldán, C. (2001). Adicciones: Un nuevo desafío. En: S. Donas Burak. (Edts.) *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 447- 467). Cartago: Libro Universitario Regional.
- Santrock, J. (2005). *Adolescence*. 10th. Ed. New York: Mc Graw Hill.
- Samper, P. (1999). Variables familiares y formación en valores. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Skinner, B.F. (1953). *A Science and human behavior*. New York: Mac-Millan.
- Smithson, M., Amato, P. R., & Pearce, P. (1983). *Dimensions of helping behavior*. Oxford: Pergamon Press.

- Stocks, E., Lishner, D., & Decker, S. (2009). Altruism or psychological escape: Why does empathy promote prosocial behavior?. *European Journal of Social Psychology*, 39, 649-665.
- Trianes Torres, M.V. y Fernández Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée.
- UNESCO, UNICEF (2008). Un enfoque de la EDUCACIÓN PARA TODOS basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación. Nueva York, EEUU: *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*.
- Van der Mark, I.L., van Ljzendoorn, M.H., & Bakermans-Kranenburg, M.J. (2002). Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament. *Social Development*, 11, 451- 468.
- Vargas Trujillo, E., Henao, J., & González, C. (2007). Toma de decisiones sexuales y reproductivas en la adolescencia. *Acta Colombiana de Psicología*, 10, 49-63.
- Vinaccia, S., Quiceno, J. M., & Moreno San Pedro, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 139-146.
- Watson, R.I. & Lindgren, H.C. (1991): *Psicología del niño y del adolescente*. Limusa
- Webster, G.D. (2003). Prosocial behavior in families: Moderators of resource sharing. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39,644-652.
- Zacarias, S. X. (2014). *Prácticas parentales, empatía y conducta prosocial en preadolescentes*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zarbatany, L., Hartmann, D.P., Rankin, D.B. (1990). The psychological functions of preadolescent peer activities. *Child Development*, 61, 1067-1080.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S.H., Fabes, R.A., Reiser, M., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Cumberland, A.J., Shepard, S.A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: a longitudinal study. *Child Development*, 73 (3), 893- 915.
- Zimmer-Gembeck, M.J., Waters, A.M., & Kindermann, T. (2010). A social relations analysis of linking for linking for and by peers: associations with gender, depression, peer perception and worry. *Journal of Adolescence*, 33, 69-81.

ANEXOS

Anexo I

Escala Multidimensional de Empatía (EASE, Diaz-Loving, Andrade-Palos & Nadelsticher, 1986)

I. INSTRUCCIONES: A continuación hay una lista de frases sobre la forma en la que piensan y sienten los niños y niñas de tu edad, te pedimos que marques con una X la opción que más se acerque a tu forma de ser. Por favor contéstalas todas.

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1. Me disgusta que ofendan a otros				
2. Me pongo nervioso (a) al presenciar una pelea				
3. Es injusto que existan pobres				
4. Me siento mal si otros están tristes				
5. Me importan los sentimientos de los demás				
6. Adivino cuando alguien tiene problemas				
7. Soy indiferente a los problemas de los demás				
8. Me preocupo por otros				
9. Me doy cuenta cuando le caigo mal a alguien				
10. Me siento mal al ver llorar a otros				
11. Soy una persona sensible				
12. Soy el (la) último (a) en enterarme de cómo le caigo a los demás				
13. Me gusta resolver los problemas de los demás				
14. Estoy tranquilo (a) aunque a mi alrededor estén preocupados				
15. No volteo si alguien sangra				
16. Me pongo nervioso (a) al hablar en público				

17. Me da pesar el ver sufrir				
18. Sé cuando alguien está enojado				
19. Me alegra ver la alegría				
20. Pierdo el control al dar malas noticias				
21. Me siento tranquilo (a) aunque alguien esté triste				
22. Me pongo nervioso (a) cuando otros tienen miedo				
23. Trato de ayudar a los menos afortunados				
24. Me inquieta ver a alguien lastimado				
25. Me afectan las escenas sangrientas				
26. Me enterece el calor humano				
27. Adivino lo que otros van a hacer				
28. Me conmueve el dolor de otros				
29. Cuando alguien sufre un accidente me pongo nervioso (a)				
30. Al ver llorar me dan ganas de llorar				
31. Me mantengo tranquilo (a) en situaciones emocionales desagradables				
32. Me gusta el calor humano				
33. Percibo cuando alguien no se lleva bien				
34. Me causa pesar ver llorar				
35. Tomo en cuenta los sentimientos de otros				
36. Me mantengo tranquilo (a) cuando alguien no se lleva bien				
37. Me doy cuenta cuando alguien tiene miedo				
38. Me mantengo tranquilo (a) en situaciones de emergencia				
39. Fácilmente entiendo los sentimientos de los demás				
40. Pierdo el control en situaciones de peligro				
41. Anticipo las reacciones emocionales de las personas				

42. Pierdo el control en situaciones desagradables				
43. Me asusta pensar en la violencia				
44. Me doy cuenta cuando alguien es sentimental				
45. Me pongo ansioso (a) si alguien se lastima				
46. Me aflige presenciar una injusticia				
47. Me doy cuenta del estado de ánimo de los demás				
48. Siento miedo al ver pelear a otros				
49. Me angustian las emergencias				

Anexo II

Instrucciones: Responde a las preguntas conforme a la experiencia que viviste en el taller.

Cuestionario

- 1- ¿Te gustó el taller? ¿Por qué?
- 2- ¿Qué dinámica te gusto más y por qué?
- 3- ¿En qué dinámica participaste menos?
- 4- ¿En algún momento te sentiste incomodo con las actividades o con los comentarios de los otros participantes? ¿Por qué?
- 5- ¿Te gustó trabajar en equipo? ¿Por qué?
- 6- ¿Hablaste del taller con tu familia o amigos?
- 7- ¿Qué emociones sentiste cuando estabas realizando las actividades del taller?
- 8- ¿Qué aprendiste?
- 9- ¿Has practicado en la escuela o en tu casa lo que aprendiste?

Anexo III

protección de las y los alumnos, para garantizar su interés superior.

Padres de familia, docentes, autoridades y comunidad escolar.

ESCUCHAR a sus hijas(os) y alumnas(os) ayudará a crear un ambiente de confianza y protección que les permitirá externar sus preocupaciones, temores y experiencias; eviten minimizar o ignorar la situación.

ENSEÑAR a niñas, niños y adolescentes a identificar qué conductas son *bullying* o transgreden sus derechos humanos, para evitar que asuman la violencia como una conducta normal.

IDENTIFICAR a niñas, niños y adolescentes que sufren acoso escolar y a los agresores(as), así como las razones por las que se genera el maltrato.

CANALIZAR a los alumnos y padres de familia a instituciones especializadas en la atención del *bullying*, a efecto de que reciban apoyo integral para atender y resolver el problema.

DIALOGAR con el padre y la madre de las personas agredidas y de los agresores, a efecto que conozcan la situación y tomen las medidas de atención necesarias para cesar la violencia.

SI DETECTAS que tu hija o hijo sufre acoso, enfrentalo con firmeza, no lo regañes o culpes o le digas que se defienda solo o con golpes, otórgale confianza y seguridad y hazle saber que puede contar contigo para enfrentar la situación.

DENUNCIAR de inmediato ante las o los profesores o las autoridades escolares, solicitando

que tomen medidas para salvaguardar la integridad del agredido(a); recuerda que ellos son corresponsables.

BUSCAR AYUDA. Si en la escuela no se atienden tus inquietudes, acude a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos o a la Comisión Estatal de Derechos Humanos más cercana a tu domicilio, o a las instancias especializadas en protección de niñas, niños y adolescentes para que te asesoren sobre las acciones para proteger a tus hijas, hijos, alumnas y alumnos. También puedes solicitar atención psicológica para lograr la recuperación del agredido(a) y del agresor(a).

COLOCAR buzones de denuncia en las escuelas que permitan a niñas, niños y adolescentes informar de situaciones de acoso escolar o violencia escolar en forma anónima y segura.

PROMOVER en las escuelas las acciones para prevenir, detectar y atender el *bullying*, lo cual permitirá un ambiente en que niñas, niños y adolescentes identifiquen las agresiones negativas, denuncien y no se conviertan en cómplices de las mismas.

¿Quiénes podemos denunciar?

No sólo niñas, niños o adolescentes que son o han sido acosados pueden denunciar, sino también:

- Sus padres, cualquier miembro de la familia o todos en conjunto.
- Maestras, maestros, directoras o directores de las escuelas.
- Su mejor amigo, o todos sus amigos de la escuela.
- Cualquier integrante de la comunidad escolar.

¡Niñas, niños y adolescentes pueden prevenir el bullying!

Tú puedes evitar el acoso escolar, sigue estas acciones básicas:

NO ESTÁS SOLO. Habla con tus papás o con un adulto que sea de tu confianza, ellos te ayudarán a enfrentar el problema. Cuéntales si has visto compañeros(as) que son maltratados(as) o si tú mismo(a) sientes que otra niña, niño o adolescente te molesta (acosa), expresa tus sentimientos!

DENUNCIA. Date a avisar a los maestros(as) que estás siendo maltratado(a) o que un amigo(a) está sufriendo maltrato, ellos se asegurarán de que nadie más sepa que tú les avisaste del *bullying*.

QUEDA. Si cualquier forma de violencia, no te puestas presente ni apenes a tus compañeros(as) cuando agreden a otros, ni lo hagas tú mismo(a) porque te lo piden, aunque sean tus mejores amigos(as) o te digan que si no lo haces te van a dejar de hablar o te molestarán. Piensa lo que sentirías si te hicieran lo mismo a ti.

NO DEJES que tus compañeros(as) te hagan sentir miedo o enojo, trata de contestar a sus agresiones pedidoses que no lo hagan, o bien, trata de ignorarlos(as), también puedes ir de inmediato con tus profesores para que te apoyen. No respondas con golpes, piensa que la violencia no es la forma correcta de resolver problemas. Es importante promover el diálogo.

RECUERDA que tú no tienes la culpa de lo que está pasando, no hay nada mal en ti, por eso no debes sentir vergüenza ni temor de contárselo a tu mamá, papá, maestra, maestro o adulto de tu confianza.

BAJACA también con tus amigos e invítalos a que no maltraten a otras niñas o niños, o cuéntales que te sientes mal por lo que te hacen.

DI NO AL
ACOSO
ESCOLAR

Guía para alumnos, padres de familia y comunidad escolar

En México, siete de cada diez niñas, niños y adolescentes de primaria y secundaria han sufrido *bullying* o acoso escolar por parte de sus propios compañeros o compañeras, con graves daños a su autoestima o salud psicoemocional.

Las agresiones entre alumnos no son nuevas, en consecuencia, es necesario adoptar medidas de prevención, atención y recuperación de quienes sufren y ejercen ese acoso, para asegurar su bienestar y fomentar una cultura de paz y rechazo a la violencia.

¿Qué es el acoso escolar?

El acoso escolar entre pares o *bullying* es una forma de comportamiento violento, intencional y dañino, que puede ser persistente. Consiste en la ejecución de conductas agresivas que se practican de manera reiterada por una niña, niño o adolescente o un grupo de ellos sobre otro(a), son de distintos tipos:

Verbales: insultar, humillar, esparcir rumores o decir palabras hirientes para lastimar a un compañero o compañera en público.

Físicas: golpear, jalonear, pellizcar, morder, empujar, escupir al otro(a), realizar conductas que lo avergüenzan frente a sus compañeras(os), como bajarle los

pantalones, levantar su falda, despeinarle, arrojarle agua, pintura, o quitarle sus zapatos.

Psicológicas: amenazar, manipular, chantajear o intimidar constantemente a otro compañero(a), bajo el argumento de persona lo que le hacen. Causarle un daño si pide ayuda o dice a otra

Exclusión social: ignorar y excluir a los compañeros de la amistad, convivencia o actividades escolares.

Sexuales: asediar, presionar o inducir a la simulación o práctica de actos sexuales, tocar partes del cuerpo del agredido(a) o levantar la falda a las niñas o adolescentes.

De daño: quitar pertenencias, patear o aventar las mochilas y objetos personales, exigir o sustraer dinero del otro u otra.

¿Cómo lo enfrentamos?

Las escuelas deben impartir talleres o actividades que permitan concientizar a la comunidad escolar de lo que es y lo que implica la violencia o el acoso escolar, las consecuencias que trae consigo y avanzar en la inhibición de este fenómeno a través del desarrollo de diferentes habilidades sociales como la empatía.

La comunidad escolar está integrada por alumnos, maestros y padres de familia, que pueden ir desarrollando lo que los alumnos aprenden en las actividades; como fomentar diferentes tipos de conductas prosociales la empatía, la solidaridad, la cooperación y comportamientos para poder beneficiar a otros, prevenir y concientizar a los estudiantes para que no incurran en eventos o actividades violentas e identificar las diferentes áreas y niveles de intervención en alumnos.

¿Taller para prevenir la violencia!

El taller tiene como finalidad trabajar habilidades prosociales como la empatía en los alumnos preadolescentes que están cursando quinto y sexto grado de primaria y así puedan iniciar la educación secundaria con características aprendidas o reforzadas, llevarlas a la práctica y tener un mejor desarrollo personal y social.

Los temas a trabajar son: sensibilización, cooperación, ayuda, cuidado, socialización y comunicación. Los contenidos se van a desarrollar a través de técnicas como el rol playing, dinámicas de grupo, juego de roles y debates. Se proyectarán videos mostrando diferentes situaciones y contextos en los que se lleva a cabo la violencia, no solo escolar si no familiar y social.

Se van a realizar 15 actividades una semanalmente, cuya finalidad es trabajar con la percepción y expresión emocional, necesarias para la comprensión y el desarrollo de la empatía y regulación emocional.

El orden de las actividades es libre, es decir, pueden llevarse a cabo en función de las características, necesidades, intereses y rendimiento de los alumnos.

Se pide la cooperación de los padres para participar de alguna manera desde casa; por ejemplo preguntándole a sus hijos que vieron en el taller y tratando de poner a la práctica los temas desarrollados.

Anexo IV

ACTIVIDAD “Historia emocional”

Emociones Negativas

Enfadado

Ira

Temor

Miedo

Tristeza

Emociones Positivas

Alegría

Sorpresa

Contento

Felicidad

Anexo V

ACTIVIDAD “Me quedo con lo bueno”

Cuestionario de situaciones cotidianas

- 1- Bajas al patio y preguntas a un grupo de niños si puedes jugar con ellos, su respuesta es no:**
 - a) Me enfado, les pego y los insulto.
 - b) Les digo que me gustaría divertirme con ellos.

- 2- Le pides a un compañero que te ayude a hacer una tarea que no se te da bien y te responde que no le interesa ayudarte:**
 - a) Se lo pido por favor y le explico que a él también le podría pasar algún día y necesitara mi ayuda.
 - b) Le rompo su tarea y lo empujo.

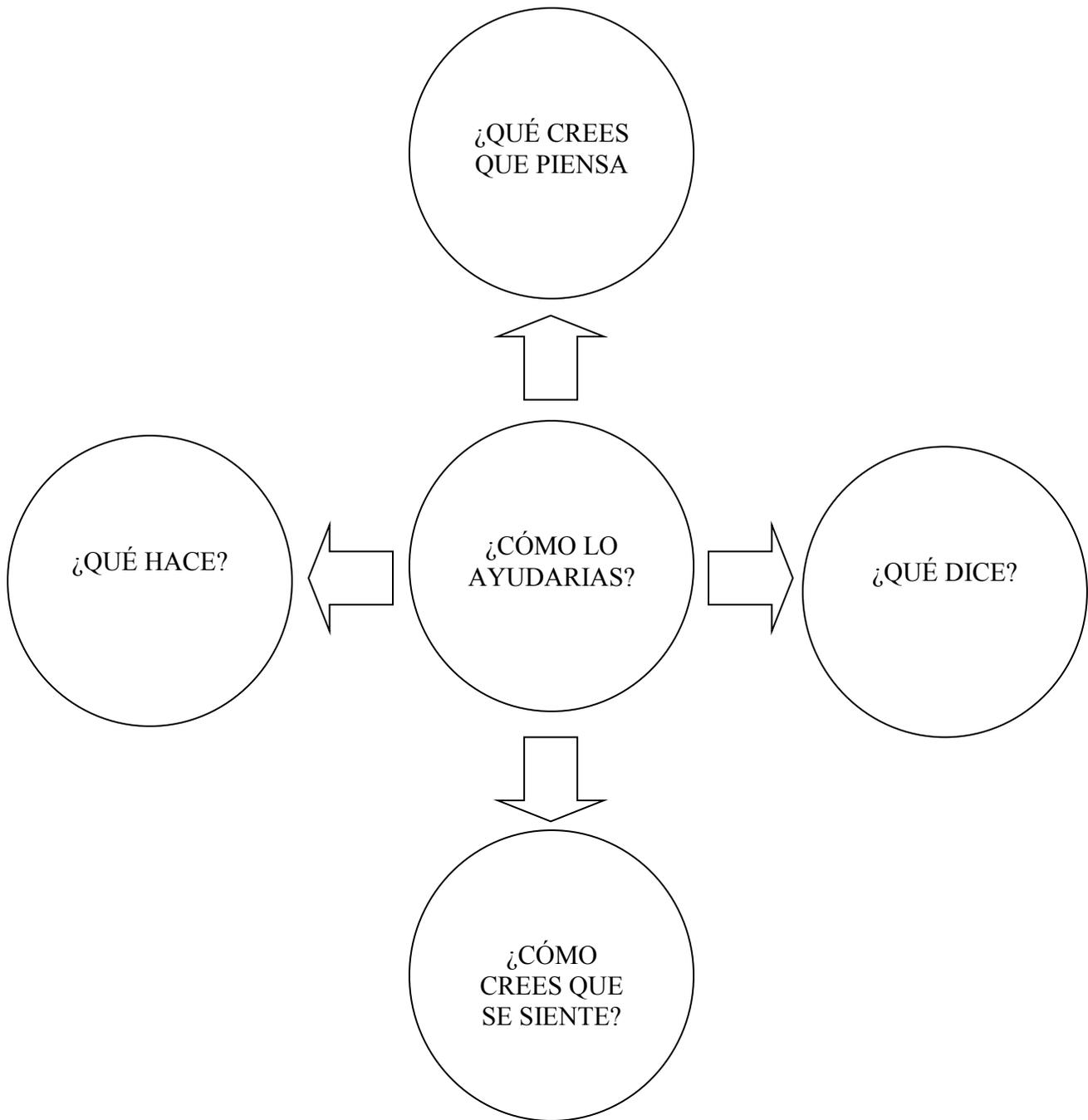
- 3- Pides prestado un bolígrafo en mitad de un examen porque el tuyo se termina y nadie te lo quiere prestar:**
 - a) Gritas diciendo que todos son unos egoístas.
 - b) Se lo dices al profesor para que te ayude a resolver la situación.

- 4- Tu hermano pequeño te pide ayuda, se siente mal porque discutió con un amigo:**
 - a) Te pones en su lugar y lo ayudas para que se sienta mejor.
 - b) Le dices que sus problemas los solucione él solo.

- 5- Vas por la calle con tus amigos y ves a un niño mayor que tu gritándole y pegándole a un niño de tu edad:**
 - a) Le dices que eso no está bien, que a él no le gustaría que se lo hicieran.
 - b) Ayudas al niño mayor a tratar mal al otro niño.

Anexo VI

Actividad “Mapa empático”



Anexo VII

ACTIVIDAD “Historietas”

TRISTEZA

Lo sentimos cuando perdemos algo importante o cuando nos han decepcionado. A veces da ganas de llorar.

MIEDO

Lo sentimos cuando estamos ante un peligro. Algunas veces es por algo real, pero otras ocurre por algo que nos imaginamos.

ENFADO

Lo sentimos cuando alguien no nos trata bien o cuando las cosas no salen como queremos.

SORPRESA

Lo sentimos como un sobresalto, por algo que no nos esperamos. Es un sentimiento que dura muy poquito y que sirve para orientarlos.

ALEGRIA

Ocurre cuando conseguimos algo que deseábamos mucho o cuando las cosas nos salen bien. Nos trasmite una sensación agradable.

Mini-historietas

Carla era una niña muy tímida, cada vez que participaba en su clase sus compañeros se reían de ella. Carla siempre regresaba a su casa llorando y sin ganas de ir a la escuela.

Un niño llamado Pablo iba caminando por la selva con su mascota colgada en el hombro, de repente cinco leones lo rodearon y le empezaron a rugir. Pablo salió corriendo para buscar un lugar seguro.

Patria es una niña que le gusta mucho andar en bicicleta, un día dando un paseo se cayó y la bicicleta quedó hecha pedazos. Llegó a su casa muy triste, pero al día siguiente cuando se levantó había una gran sorpresa, una bicicleta nueva.

Iván es un niño muy ordenado, tiene un hermano que siempre entra a su habitación y le desordena todo. Un día Iván se compró una guitarra con sus ahorros, al día siguiente buscó la guitarra y no la encontró, su hermano la tenía totalmente rota.

Todos los niños de una clase se fueron a una excursión a un parque de diversiones. Fue un día excelente donde bailaron, cantaron, se divertieron y sobre todo se rieron mucho.

Anexo VIII

ACTIVIDAD “Ponte en mi lugar”

En tu clase, tu compañero te pide constantemente cosas cuando el profesor está explicando un aspecto que a ti te interesa. ¿Qué le dirías?

El trabajo de ciencias naturales se tiene que hacer en grupos de tres personas, nosotros somos cinco personas y no podemos hacer un grupo de trabajo tan grande. ¿Qué le dirías a tus compañeros?

Mary parece no jugar limpio, cambia de planes sin tener en cuenta a los demás ante cuestiones que involucran al grupo. ¿Qué le dirías para poder aclarar la situación?

Hay gente dentro del grupo que constantemente que interviene para molestar a los otros. ¿Qué les harías?

Tu amiga Ángela ha tenido un curso académico bastante desastroso, tiene que mejorar mucho para aprobar el curso. ¿Qué le dirías para motivarla a trabajar más?

Se tiene que decidir entre los alumnos del grupo que le dirán a la profesora de matemáticas en relación a un examen que les pareció muy difícil, los alumnos están nerviosos, no escuchan y no le explican a la profesora tranquilamente como podrían resolver la situación. ¿Qué le dirías a tus compañeros?

El profesor distribuye tareas a hacer dentro del salón de clase, no considera a todos por igual, dando más trabajo a unos que otros. ¿Qué le dirías?

Tu pareja de trabajo no hace la parte que le toca. ¿Qué le dirías?

Anexo IX

ACTIVIDAD “Defender los propios derechos”

Debes de acercarte a dos personas que estén delante de ti en un evento público (cine, teatro, etc.) para decirle que no puedes escuchar estas personas llevan un buen tiempo hablando (estilo asertivo).

Tu grupo de compañero se reúne en los recreos y esta ocasión decide ofrecerte para que fumes. Pero a ti no te interesa (estilo pasivo).

Uno de tus profesores acostumbra a llegar tarde a la clase, para reponer el tiempo toma diez minutos del recreo. Tu grupo de amigos esta incomodo con esta situación y decide hablar con el profesor (estilo asertivo).

Tu compañero acostumbra invadir con sus cosas tu mesa, dejándote poco espacio para trabajar (estilo agresivo).

Estilo agresivo:

- Elevación de la voz.
- Insultos.
- “Ya no aguanto más”
- “No soy idiota”

Estilo pasivo:

- “Quedarse paralizado”
- “La mente en blanco”
- ¿Ahora qué hago”
- “Si le digo mi opinión, se va a enfadar”
- “Tengo que sonreírle”

Estilo asertivo:

- Seguridad.
- Relajación corporal.
- Expresión de sentimientos tanto positivos como negativos.
- Decir “no”.
- Saber aceptar errores.

Anexo X

ACTIVIDAD “Cuestionario de emociones”

Instrucciones: Responde las siguientes preguntas.

- 1- Cuando estoy contento, enfadado o algo me da miedo ¿me cuesta decirlo?
- 2- ¿Cuál de estas emociones me cuesta más expresar a los demás? ¿Y cuál menos?
 - Alegría
 - Miedo
 - Preocupación
 - Tristeza
 - Enfado
- 3- ¿Por qué crees que es importante saber manifestar lo que uno siente?
- 4- ¿Conoces a alguien (real o de ficción) que oculte sus emociones (con una máscara por ejemplo)?
- 5- ¿Conoces a alguien que exprese muy bien sus emociones y sus sentimientos?
- 6- ¿Crees que hay diferencias entre los niños y niñas para expresar sus emociones?