



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO MEDIO PARA PREVENIR EL BULLYING EN
ALUMNOS DE UNA ESCUELA SECUNDARIA**

TESIS

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

P R E S E N T A N:

CAROLINA PEÑALOZA POBLANO

ELIZABETH MARINA PORTAL HERNÁNDEZ

ASESOR: DR. ARMANDO RUÍZ BADILLO

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE 2011

Dedicatorías

A Sam:

Por ser el motor de vida..., ejemplo a seguir en posturas y actitudes, en respuestas hacia las inequidades.

A mis padres: Lucy y Juan

Por sus vidas dadas sin esperar nada.

Agradecimientos:

A Tete, Pao, Abi y Are, mi familia cercana siempre apoyándome.

A Hilda, Marco Alejandro, Rosa María y Marycarmen; por impulsar esta aventura muy pedagógica.

A mis profesores de la UPN; por hacer válido el lema de esta institución "Educar para transformar".

Especialmente a Ely, por ser parte de la aventura en el mismo barco esperando que haya otros "Elizabeth dice...", además de otras andanzas en el mundo de la mejora personal y profesional.

Gracias.

Caro.

Este logro lo agradezco y se lo dedico:

A mi hermana. A Betty por ser la luz del camino, la lucha constante, la admiración viva. Porque tu amor es de día y de noche (aún cuando te duermas).

A mis padres. A Doña Mary y a Don Mago por su respeto y apoyo a mis locuras. Por su ejemplo y educación que son lo que guía mis pasos. Por su calor, por su amor, por su vida.

A mi amado poeta travieso. A Roberto, por tu compañía, por tu paciencia, por tu amor. Por la hermosa vida que hemos hecho y la que nos espera.

A Oscar por ser nuestra alma y mejor compañía.

A Karina, Saúl, Víctor, Monse y Gustavo por ser la alegría viva, mi eterna eterna sonrisa ante la vida.

A Caro. Por el sueño y lucha compartida para que la educación sea algo mejor, por el compromiso, por nuestra hermosa amistad.

A Evelin, Ita, Adriana, Martha y Blanca por su apoyo y amistad incondicional.

Ely.

Índice

| | Página |
|--|--------|
| RESUMEN | 6 |
| INTRODUCCIÓN..... | 7 |
| Justificación | 10 |
| Pregunta de investigación | 12 |
| Objetivo general | 13 |
| CAPÍTULO 1. ADOLESCENTES Y ESCUELA SECUNDARIA..... | 14 |
| CAPÍTULO 2. BULLYING O ACOSO ESCOLAR | 18 |
| Concepto de Bullying o Acoso Escolar | 21 |
| Tipos del bullying..... | 23 |
| Elementos del bullying | 24 |
| Consecuencias del bullying..... | 29 |
| CAPÍTULO 3. FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN DEL BULLYING | 31 |
| La familia como factor de riesgo | 32 |
| Instituciones educativas como factor de riesgo para la violencia..... | 33 |
| Factores de protección..... | 35 |
| Conducta prosocial..... | 37 |
| Cohesión e interacción grupal | 38 |
| Convivencia | 39 |
| APRENDIZAJE COOPERATIVO | 40 |
| Beneficios y comparación con aprendizaje individualista y competitivo..... | 40 |
| Principios del aprendizaje cooperativo | 42 |

| | |
|---|----|
| Elementos | 42 |
| Estrategias de aprendizaje cooperativo | 43 |
| CAPÍTULO 4. MÉTODO..... | 47 |
| Participantes | 47 |
| Tipo de estudio..... | 47 |
| Instrumentos..... | 47 |
| Variables de estudio..... | 49 |
| Escenario..... | 49 |
| Procedimiento..... | 51 |
| Tratamiento de datos | 51 |
| CAPÍTULO 5. RESULTADOS | 53 |
| Sociodemográficos | 53 |
| Resultados obtenidos en el grupo experimental..... | 54 |
| Conductas de convivencia antes y después de la aplicación del taller | 54 |
| Conductas de Bullying antes y después de la aplicación del taller en el grupo experimental | 56 |
| Víctima | 56 |
| Agresor..... | 57 |
| Testigo..... | 58 |
| Transgresión social..... | 59 |
| Resultados del grupo control | 61 |
| SOCIOMETRÍA..... | 64 |
| CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES | 74 |
| REFERENCIAS..... | 84 |
| ANEXO 1. CUESTIONARIO “Percepción y frecuencia de manifestaciones de Bullying en la escuela secundaria” | 90 |
| ANEXO 2. PREGUNTAS SOBRE PREFERENCIAS DE TRABAJO, JUEGO Y PARTICIPACIÓN | 97 |
| ANEXO 3. CARTA DESCRIPTIVA DEL TALLER..... | 98 |

RESUMEN

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO MEDIO PARA PREVENIR BULLYING EN UNA ESCUELA SECUNDARIA

La violencia es parte de la problemática social actual; desde el ámbito personal, comunitario, familiar y escolar; tiene repercusiones principalmente en jóvenes, mermando su desarrollo social, afectivo y cognitivo, es por ello se hace necesario buscar alternativas que permita disminuirla, en específico conductas asociadas al acoso escolar o bullying, por medio de innovaciones pedagógicas, por ello el objeto del presente trabajo fue determinar si existe un cambio positivo en los estudiantes de primer grado de secundaria en las conductas de los componentes del bullying después de la aplicación de un taller basado en el aprendizaje cooperativo para prevenir el mismo.

Participaron en el estudio un total de 93 alumnos de primer año de educación secundaria con edades entre los 12 y 14 años; 48 hombres y 45 mujeres, del turno matutino de una escuela secundaria de la Ciudad de México. Con un diseño cuasiexperimental, con evaluación inicial y una final, con grupo experimental y control.

Se aplicó antes y después del taller el instrumento **“Percepción y frecuencia de manifestaciones de Bullying en la escuela secundaria”**, de Ruiz, Muñoz y Rosales (2010), y la técnica de sociograma, para indagar preferencias de trabajo, juego y participación y cohesión grupal. El taller, constó de 12 sesiones apoyadas en técnicas y actividades grupales basadas en la teoría del aprendizaje cooperativo para fomentar la convivencia, cooperación, cohesión y el trabajo grupal.

Se encontraron cambios estadísticamente significativos en el índice que evalúa el componente víctima disminuyó de 21.14 a 19.60 ($t=3.133$, $p=.002$), el de agresor disminuyó de 19.62 a 18.68 ($t=2.904$, $p=.005$) y el de testigo paso de 14.47 a 13.21 ($t=2.953$, $p=.004$). En la convivencia se registro un incremento, de 26.03 a 26.47. ($t=2.013$, $p=.041$). El realizar trabajo mediante un proceso de aprendizaje cooperativo, permito mejorar el clima del aula y las relaciones entre compañeros, y se pudo disminuir los actos de violencia entre iguales.

INTRODUCCIÓN

Aunque el bullying es un fenómeno poco reciente, ha sido recientemente reconocido como problema serio y fuerte entre los niños y jóvenes. El primero que empleó el término "bullying" en el sentido de acoso escolar en sus investigaciones fue Dan Olweus, para definir así a "toda conducta agresiva, negativa, repetitiva, realizada por un individuo o un grupo contra otro individuo que tiene dificultades para defenderse a sí mismo, produciendo un desequilibrio de poder" (Olweus, 2005).

En nuestro país se han dado diversos casos de violencia, por exponer algunos: la detención de un alumno de primaria ocurrida en Pachuca en el año 2004, al ser encontrada en su mochila una pistola con la cual confesó tomaría venganza en contra de tres estudiantes que habían golpeado a su hermana; esta también el caso de una secundaria diurna en el Distrito Federal donde "existe violencia sexual entre alumnos del plantel, llegando a intentos de violaciones entre los hombres, como una señal de poder y fuerza entre grupos creados dentro del plantel", (Revista Emequis, 2006) en este segundo caso se puede hablar de lo que se denomina Bullying.

De acuerdo con los resultados de un estudio realizado en 29 escuelas primarias y secundarias, y 16 centros de desarrollo infantil de nivel preescolar, entre la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal y la Universidad Intercontinental, (SEP, 2009), se encontró que 44% de los niños y niñas de las escuelas están en situación de *bullying*, ya sea como testigos observadores, como víctimas de la violencia o como quienes la ejercen, y que en la Ciudad de México se atienden en promedio 80 casos al día de víctimas de bullying en las escuelas (SEP, 2009).

Desafortunadamente este fenómeno implica consecuencias personales, familiares y escolares, entre los que se encuentra bajo rendimiento escolar, ausentismo, deserción, así como, baja autoestima, enfermedades psicosomáticas e incluso en casos extremos, el suicidio.

Para llegar a superar este problema se hace necesario crear y fomentar factores de protección hacia los niños y jóvenes que les permitan tener las herramientas necesarias para afrontarlo, a mediano plazo prevenirlo y así eliminarlo.

En cuanto al ambiente escolar, es necesario constituirlo como un medio donde sea posible. Prevenir conductas de bullying, a través de la incorporación de innovaciones pedagógicas por ejemplo, las basadas en el aprendizaje cooperativo que es un medio por el cual los alumnos conviven de acuerdo a reglas determinadas y normas establecidas, siendo así la manera de crear vínculos y relaciones, de tal suerte que estas relaciones sean la forma en la cual los educandos puedan aprender relacionarse alejados de la violencia. Entre las estrategias del aprendizaje cooperativo, está el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, mejorar la convivencia, el desarrollo personal y la adquisición de competencias básicas, tanto sociales como instrumentales (García, Traver y Candela, 2001).

La realidad diaria de las escuelas citadinas es preocupante y requiere de la pronta atención de diversos especialistas, incluyendo a los psicólogos educativos para buscar, entre otros aspectos, la prevención de este tipo de conductas y promover en los alumnos un sano desarrollo. La presente investigación, es una propuesta de intervención, diseñada para jóvenes que cursan el primer grado en una escuela secundaria de la Delegación Xochimilco.

El objetivo de esta investigación es determinar en los alumnos, la existencia de un cambio positivo de actitudes en los componentes de bullying (Víctima, Agresor y Testigo) después de la aplicación de un taller basado en el aprendizaje cooperativo.

Se diseñó un taller el cual busca fomentar la convivencia, interacción y cohesión grupal, favoreciendo las relaciones interpersonales como factores positivos ante el contexto de violencia escolar que se detecte. Este taller se pretende aplicar y evaluar en la fase de campo de esta investigación.

Para lograr lo anteriormente enunciado se tomaron en consideración diversos aspectos teóricos y metodológicos que sustentan esta investigación.

En el Capítulo 1 se hace referencia a la población con la que se trabajó, es decir, adolescentes de secundaria, así como una panorámica general de la educación secundaria en nuestro país y cómo se vive dicha problemática en estos centros escolares.

En el Capítulo 2 se desarrolló el tema relativo al Bullying, desde sus orígenes, definición, alcances y consecuencias, así como algunos ejemplos nacionales e internacionales de esta problemática con la finalidad de tener una visión panorámica del problema que nos permita contextualizarlo para así poder entenderlo y desarrollar una posible solución.

El Capítulo 3 se enuncian los factores de riesgo y de protección del bullying, en el primer caso se analiza más detalladamente lo que corresponde a la familia y al entorno escolar, pues es parte del objeto de estudio del presente trabajo de investigación. Con relación a los factores de protección se abordan desde la teoría ecológica y se refiere principalmente al Aprendizaje Cooperativo, partiendo de su definición y componentes, así como sus modalidades y aplicaciones.

En el apartado de Método, se describen los participantes, el escenario, los instrumentos que se utilizaron: un cuestionario sobre conductas de bullying, y convivencia y un sociograma para identificar la cohesión del grupo, así como las características generales del taller diseñado.

Este trabajo de investigación está orientado a fortalecer el conocimiento sobre el acoso escolar en la escuela secundaria y por tanto contribuir a prevenir el bullying, puesto que como Psicólogas Educativas nos debemos al bienestar del entorno escolar, de los alumnos en específico en este trabajo. Nuestra labor profesional solicita nuevas formas de enfrentar las actuales problemáticas y por tanto fomentar ambientes de cordialidad que permitan a los adolescentes tener las herramientas necesarias para evitar la violencia escolar y en un futuro próximo dejar la violencia fuera de las aulas.

Justificación

La convivencia entre compañeros es un medio de socialización puesto que a través de ésta los niños y los jóvenes desarrollan sus competencias sociales tanto en el plano emocional como en el cognitivo, más no siempre los compañeros son un factor positivo para el desarrollo, y esto sucede cuando se rompe la simetría que debe regular las relaciones de convivencia generando situaciones de conflicto, las cuales en muchas ocasiones desencadenan en violencia.

La situación de acoso o intimidación entre iguales a la que se denomina bullying está presente en nuestro país como lo revela el estudio realizado por Aguilera, Muñoz, y Orozco, (2007) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual entre sus resultados principales muestra que el 14.1% de los alumnos de secundaria han sido lastimados físicamente por otro estudiante o grupo de estudiantes, que el 13.1% ha sido víctima de amenazas, que el 13.6% ha sufrido de las burlas constantes de sus compañeros de clase y que al 43.6% le han robado un objeto o dinero dentro de la escuela.

Así pues, se hace necesario que las autoridades escolares no pasen por alto estos eventos de violencia, ya que tienen la obligación, incluso jurídica de velar por los intereses y bienestar del educando, sin embargo, además de ser una tarea de política educativa también lo es de política preventiva inmediata por parte de la comunidad educativa, es decir, si bien las autoridades tanto federales como locales tienen la responsabilidad de planear la pronta solución a esta problemática a partir de políticas públicas, será un proceso que implicará en primer término una gran inversión en cuanto a tiempo se refiere, por lo que es necesario iniciar cuanto antes la aplicación de estas políticas, puesto que es un problema tangible que requiere una acción expedita por parte de los actores de dicha problemática.

Es entonces cuando las autoridades más cercanas como directivos y administrativos del centro escolar, padres y madres de familia y los mismos alumnos deben iniciar acciones de prevención inmediata. Una función

sustantiva de los Psicólogos Educativos como formadores y estrategas, es crear las condiciones para lograr un mejoramiento del entorno educativo, involucrando a los actores antes mencionados.

Asimismo, existe acuerdo y recomendaciones internacionales que, de tiempo atrás abordan este tipo de problemáticas, por ejemplo: la *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*, suscritas en París, Francia el 17 de octubre - 23 de noviembre de 1974, respectivamente y el *Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz los Derechos Humanos y la Democracia*, París, Francia, noviembre de 1995, donde se señala que es necesario crear un clima escolar propicio para el desarrollo del alumno; en este caso, joven de secundaria, objeto de nuestro trabajo, y por tanto la necesidad de no pasar por alto el fenómeno de la violencia en las escuelas y sobre todo aquella que se da entre iguales, evitar por tanto lo que ahora se denomina como Bullying. (Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, CDHDF, 2007)

Partiendo de la responsabilidad que tiene el centro escolar para evitar todo tipo de situaciones de violencia, principalmente la ejercida entre iguales, la presente investigación se realizó con el propósito de buscar soluciones a este fenómeno, por lo que promovió un cambio positivo en los estudiantes de primer grado de secundaria en las conductas de los componentes del bullying: Víctima, Agresor y Testigo (VAT) después de la aplicación de un taller basado en el aprendizaje cooperativo.

La finalidad es crear las herramientas necesarias en el alumnado para que distinga, analice y no sea parte del bullying, así como incrementar esfuerzos para prevenirlo a través de la incorporación de innovaciones educativas a cualquier materia, por medio del aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, ya que este proceso ayuda a adaptar la educación a la diversidad, desarrollar la motivación del alumnado por el aprendizaje, mejorar la cohesión del grupo y las relaciones que allí se producen, distribuir las oportunidades de protagonismo académico y proporcionar a todos los alumnos

experiencias de igualdad de estatus, promoviendo su sentido de progreso personal, incluso en contextos en los que el nivel de rendimiento es muy desigual (Ovejero, 1990).

Un elemento importante a analizar es la interacción entre compañeros, puesto que es de suma importancia para la vida escolar, ya que en caso de que estas relaciones se produzcan inadecuadamente pueden ser fuente de estrés, inadaptación, abandono y bajo rendimiento escolar, además de rechazo y violencia entre los mismos alumnos o bullying.

En cuanto a su metodología, el presente trabajo propone instrumentos para identificar vínculos y conexiones de un individuo o grupo en relación al bullying, así como investigar qué factores generan las relaciones en el grupo por medio de una técnica sociométrica, para tener una visión general de la dinámica grupal, antes y después de aplicar el taller, como lo propone Olweus (1995) lo que consideramos sería una aportación metodológica de esta investigación.

Consideramos que una opción posible en la intervención para la prevención del bullying es el aprendizaje cooperativo, siendo nuestra labor en el presente trabajo el diseño, planeación y aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en alumnos de primer grado de una secundaria de la Delegación Xochimilco; esperando que esta propuesta sea de utilidad para la comprensión del fenómeno. Por ello este proyecto parte de la siguiente pregunta y objetivos de investigación.

Pregunta de investigación

¿Un taller de intervención basado en el aprendizaje cooperativo contribuye a disminuir el bullying en alumnos de primer grado, de una escuela secundaria de la Delegación Xochimilco?

Objetivo general

Determinar si existe un cambio positivo en los estudiantes de primer grado de secundaria en las conductas de los componentes del bullying (VAT) después de la aplicación de un taller basado en el aprendizaje cooperativo para prevenir el bullying.

OBJETIVOS PARTICULARES

- Diseñar, aplicar y evaluar un taller basado en técnicas de aprendizaje cooperativo para prevenir el bullying en alumnos de primer grado de una escuela secundaria de la Delegación Xochimilco.
- Identificar la frecuencia de conductas de los componentes del bullying (Víctima, Agresor y Testigo) antes y después de la aplicación de un taller basado en el aprendizaje cooperativo para prevenir el bullying en alumnos de primer grado de una escuela secundaria de la Delegación Xochimilco.
- Identificar la frecuencia y tipo de convivencia que tienen los participantes en el estudio con sus compañeros de escuela, amigos, sus padres y el uso de tiempo libre.
- Evaluar la interacción y la cohesión grupal en alumnos de primer grado, de una escuela secundaria de la Delegación Xochimilco; antes y después de la aplicación de un taller basado en el aprendizaje cooperativo para prevenir el Bullying.

CAPÍTULO 1. ADOLESCENTES Y ESCUELA SECUNDARIA

¿Quiénes son los jóvenes que cursan la educación secundaria? Por una parte la psicología evolutiva y las diferentes normativas nacionales e internacionales sobre los derechos de los niños nos ayudaran a encontrar respuesta a esta interrogante y, en cuanto a la escuela secundaria, la normativa oficial dará luz sobre este nivel educativo así como en quienes incide directamente.

En México los estudiantes que finalizan la primaria, inician la secundaria, sus edades; entre los 11 a los 16 años, para la Ley para la protección de los Derechos de niñas, niños y adolescentes (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, 2011) y la Organización Mundial de la Salud, ellos se encuentran en la adolescencia que comprende de los 12 a los 19, sin embargo no existe en la actualidad una edad que determine el fin de la adolescencia (OMS, 2011).

Adolescencia

La adolescencia es una fase en el desarrollo humano en la que los adolescentes experimentan cambios físicos, emocionales, sociales y psicológicos transformando al niño en adulto. Estos cambios comienzan durante la pubertad donde la estatura, el peso, el cabello, la piel, la ropa, el humor, la popularidad; en fin la presencia en el grupo de coetáneos, son determinantes para todo adolescente

Durante la adolescencia se define la personalidad, se construye la independencia y se fortalece la autoafirmación, la persona joven rompe con la seguridad de lo infantil, corta con sus comportamientos y valores de la niñez y comienza a construirse un mundo nuevo y propio. Para lograr esto, el adolescente todavía necesita apoyo: de la familia, la escuela y la sociedad, ya que la adolescencia sigue siendo una fase de aprendizaje (UNICEF, 2010).

Desde hace muchos años se han desarrollado diversas teorías que intentan describir y explicar los procesos evolutivos durante la adolescencia, estas teorías pueden agruparse en dos grandes grupos o corrientes de opinión:

- Corrientes organiscistas (Psicodinámicas/Biologicistas.) Tienden a resaltar el carácter universal de la crisis adolescente, atribuyéndolas a factores internos, y por ello, inevitables. Los autores que se encuentran dentro de esta corriente son: Hall, Freud, Kestenber, Blos, Erikson entre otros.
- Corrientes psico-sociales y antropológico-culturales. Ponen el peso en el entorno y relativizan la generalidad de los fenómenos relacionándolos con un contexto histórico-cultural determinado. Los autores de esta categoría: Mead, Benedict. Lewin, Elder, Piget, entre otros.

Marcelo Urresti menciona desde el enfoque sociológico a la adolescencia como, “un período en la vida de las personas que se define en relación al lugar que uno ocupa en la serie de las generaciones”, es decir, es posible mencionar adolescentes de los 60's, 70's, generaciones “X” o “ninis”; ya que hay una experiencia compartida por haber nacido en esa época y no en otra. En la perspectiva psicológica, la adolescencia está considerada como una etapa en la vida del ser humano que le permitirá alcanzar autonomía y hacerse responsable de su propia vida. Son precisamente las formas en que alcanzan estas metas que están supeditadas a las características de la época en que al adolescente le toque vivir, además de su particular situación familiar, de lugar, de género y de clase social. (citado en Weisman, 2007)

Por otro lado en estudios realizados en México por Josefina Díaz Sánchez, (2006) en los que se describe a la adolescencia como una categoría teórica y como referente de la juventud, sugiriendo un abanico de roles en los que los jóvenes actuales se encuentran inmersos (hijo, hija, amigos, consumidores, trabajadores, campesinos, ciudadanos, estudiantes, etc.) y que, en determinado momento les establece una identidad y/o un significado del ser joven.

La adolescencia actual es producto, de nuestros cambios como adultos, sin embargo no se ha perdido la necesidad de figuras que ocupen el papel de adulto, diferentes de aquel adulto que creía saberlo todo y no permitía la crítica;

lo necesario es, un adulto que acompañe, que ponga límites, que contenga la angustia que ayude enfrentar los grandes cambios de la etapa; a veces el chico sortea esa dificultad quedándose en la adolescencia para siempre. Bajo el barniz de "juventud dorada" viven angustias, tristezas que a menudo no tienen quien las reconozcan como tales, desapareció en la era del placer, cambió de lugar. Si antes había que ser "trabajador/a" en la escuela, honesto/a y formal en la casa, hoy hay que ser hermoso – hermosa, divertido –divertida, capaz de conseguir el aspecto que abre la puerta de la fama. Todas ellas pueden tener consecuencias negativas aunque las primeras sean mucho más justificadas socialmente (Obiols, 2007).

Los adolescentes del S.XXI absortos en diferentes tareas o niños multitareas con esta facilidad de saltar de una cosa a la otra; estudio, trabajo y a las relaciones interpersonales, *no terminan de engancharse con nada; no arraigan; les cuesta lograr que mantengan el interés o el compromiso con algo* (Howe, 2000).

La convivencia actual de jóvenes y adultos que quieren ocupar un lugar, supone un doble juego: que los y las adultos/as nos acerquemos a conocer el clima que los y las rodean y que no renunciemos a transmitir nuestros intereses y nuestra experiencia; que creamos un campo de comunicación en el cual compartir y encontrarnos, que sea lo suficientemente elástico para que permita la novedad pero no se diluya en la nada ni en la confusión.

La tarea no es fácil pero sí indispensable para todo adulto que conviva con jóvenes o trabaje con ellos y ellas.

La escuela secundaria

La escuela, juega un papel esencial en el desarrollo de los jóvenes, e incide de manera decisiva en la actualización de potencialidades que se abren a lo largo de la transición adolescente. Justamente, las prácticas educativas no son sino formas particulares de interacción, diseñadas precisamente para facilitar a quienes participan en ellas el acceso al amplio conjunto de capacidades necesarias para su desarrollo personal y constituirse así en contextos privilegiados de desarrollo (SEP, 2002).

La educación secundaria fue establecida en 1925 para atender a la población comprendida entre los 12 y 15 años, y con una finalidad de preparar a aquellos que aspiraban a estudiar una carrera profesional. Durante los últimos 80 años el servicio de educación secundaria se ha extendido en todo el país, adoptando distintas modalidades que atienden a la diversidad de estudiantes y sus contextos. La educación secundaria es considerada como el ciclo formativo con el cual termina la educación básica con un enfoque centrado en reconocer los saberes y las experiencias previas de los estudiantes, propiciar la reflexión y la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actitudes para la convivencia democrática y para la participación, y de manera relevante, en desarrollar las capacidades y competencias (Zorrilla, 2004).

La educación secundaria tiene finalidades y propósitos que están planteados en la Constitución Política Mexicana (D.O.F. 2010) en su Artículo Tercero, así como en la Ley General de Educación en los cuales se describen las características de una educación básica considerada plataforma común para todos los mexicanos (SEP, 2006).

La secundaria tiene carácter de obligatoriedad permitiendo: que el Estado proporcione los mecanismos necesarios para que los egresados de primaria ingresen, permanezcan y concluyan la secundaria en un ideal de tres años y; se construyan actitudes, valores y habilidades para la vida en la diversidad cultural.

La escuela secundaria, como sistema tiene la obligación de hacer cumplir dichos criterios para llevar a cabo los fines para los que está planteada; es decir en hacer cumplir los contenidos curriculares para cubrir los perfiles de egreso y niveles de cobertura y acreditación propuestos por el Gobierno Federal. La secundaria como etapa de transición, debe implicar más el aspecto formativo que el informativo, es decir que el adolescente adquiera responsabilidad, fortalezas para enfrentar adversidades, representando, de alguna manera, la realidad comunitaria; en ella autoridades, reglamentos, responsabilidades determinan su aceptación y reconocimiento social (Macias-Valadez Tamayo, 2000).

CAPÍTULO 2. BULLYING O ACOSO ESCOLAR

Los alumnos de un centro escolar como integrantes de un entorno educativo, son influidos por las diversas relaciones interpersonales que en este se forman y de las conductas que allí se fomentan.

Algunas de estas conductas pueden ser consideradas, socialmente adaptativas y otras inadecuadas socialmente como lo son: conductas disruptivas, antisociales y violentas; de ahí la necesidad de definir los diversos términos para evitar confusiones conceptuales.

Aquellas conductas negativas o inapropiadas que los alumnos manifiestan, que se dan dentro del aula y que afectan la normal convivencia entre los miembros de la comunidad educativa y la tarea docente, son lo que se conoce como conductas disruptivas, por ejemplo: levantarse a destiempo, hablar cuando explica el profesor, etc. Estas conductas representan un problema académico, pues no permiten ampliar ni reforzar los conocimientos debidos y se identifican como problema de disciplina (Fernández, 2002).

El vocablo “disruptivo” se toma prestado de las ciencias físicas. Un disruptor es un dispositivo que se utiliza para provocar un estallido. Del mismo modo ciertas conductas del alumnado provocan el estallido de conflictos en las aulas (Barri Vitero, 2006) por ejemplo, el ausentismo escolar (irse de pinta), y conductas para burlar las normas de los exámenes como copiar o sacar “*acordeones*” (Moreno, 2001 citado en Del Barrio, 2003).

Ahora bien, las conductas mencionadas inapropiadas pueden extenderse en espacio y consecuencias, es decir, pueden llegar a convertirse en conductas antisociales, entiéndase por este tipo de conductas a las que infringen reglas sociales y/o sea una acción u omisión contra los demás, por ejemplo: aislamiento, disforia, ansiedad, (Silva Rodríguez, 2003), acciones agresivas, hurtos, vandalismo, piromanía, mentira, ausentismo escolar y huidas de casa (Kazdin, 1994).

Una conducta antisocial puede adoptar formas como el vandalismo dirigido a objetivos materiales, propiedad no de individuos particulares sino de instituciones, o bien de los individuos en su papel social, representando a las instituciones.

Entre los ejemplos anteriores es posible identificar algunas conductas que denotan un carácter destructivo, siendo ésta una de las características de la violencia.

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

La violencia comúnmente puede asimilarse o bien confundirse con *agresión*, sin embargo, es posible encontrar que la *agresividad* representa la capacidad de respuesta del organismo para defenderse de los peligros potenciales procedentes del exterior. Desde esta perspectiva, la agresividad forma parte de las estrategias de afrontamiento de que disponen los seres humanos, concluyendo por tanto que todas las personas son agresivas, pero no tienen, afortunadamente, por qué ser necesariamente violentas (Echeburúa, 2000).

Es conveniente distinguir el carácter positivo de la agresividad en la sobrevivencia y desarrollo humano y por otra parte, el aprendizaje socio-cultural de las conductas violentas donde la agresividad se vuelve negativa para la sociedad, es posible asegurar por tanto que, la agresividad es una potencialidad de todos los seres vivos y la violencia es un producto esencialmente humano (cultural). Frente a la agresividad como potencia innata, las culturas intervienen con la socialización y la adaptación social.

Se puede definir a la violencia como una modalidad cultural conformada por conductas destinadas a obtener el control y la dominación sobre otras personas. La violencia opera mediante el uso de acciones que ocasionan daño

o perjuicio físico, psicológico o de cualquier otra índole, incluso la violencia por omisión (Corsi y Peyrú, en Nájera, 2004).

La *violencia* añade la cualidad de la fuerza y supone una destrucción extrema, no sólo aplicada a los fenómenos sociales (hay ejemplos en la naturaleza como el de las tempestades). Por tanto no todas las agresiones, ni todas las formas de maltrato, ni todas las conductas antisociales son violentas.

Considerar violencia a cualquier conflicto, cualquier conducta que no se atenga a las normas explicitadas o esperables, cualquier provocación, cualquier gesto que atente al necesario respeto entre los miembros de la comunidad educativa no ayuda a mejorar el clima de convivencia de un centro. Son conflictos, pero no necesariamente violentos.

De allí el considerar un tipo particular de agresión, al que en las dos últimas décadas se ha dedicado mucha investigación es la **victimización o maltrato** por abuso de poder, conocido en las publicaciones internacionales con el término Bullying (Olweus, 1986); el caso del maltrato entre escolares se considera como un caso particular, con el agravante de producirse entre quienes se consideran desde muchos criterios, como iguales.

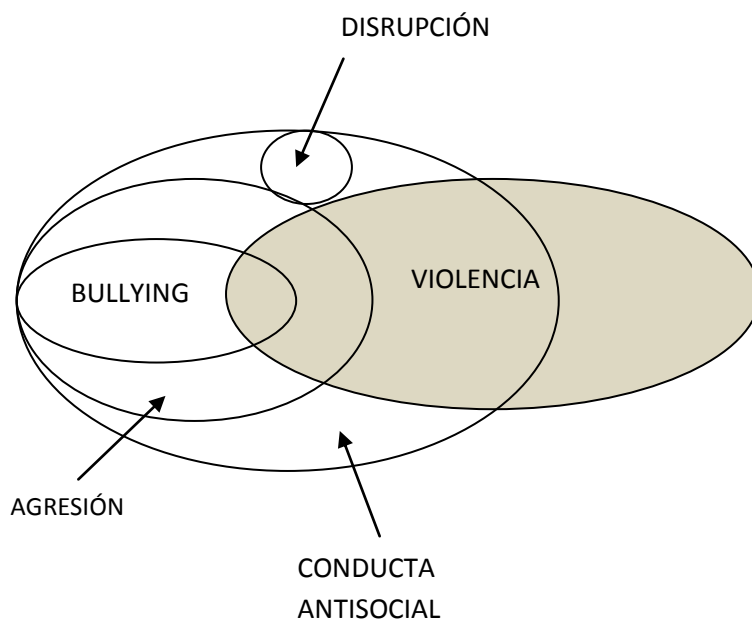


Figura 1: Conceptos relacionados con el Bullying (adaptado de Del Barrio, Barrios, Van der Meulen, y Gutiérrez, 2003)

En la figura 1, se puede identificar que la violencia atraviesa los otros fenómenos a los que califica pero los trasciende también. El Bullying es un ejemplo de agresión que puede adoptar muchas formas, y por tanto también es un ejemplo de conducta antisocial. Cualquier comportamiento agresivo o antisocial puede ser violento o no. No todas las agresiones, ni todo el bullying, ni todas las conductas antisociales son violentas (Del Barrio, Barrios, Van der Meulen, y Gutiérrez, 2003).

Concepto de Bullying o Acoso Escolar

En general el término Bullying tiene un origen europeo y su significado es acoso laboral (moobing); sin embargo las concepciones latinas se inclinan hacia significados como bravucón.

Aunque el bullying es un fenómeno viejo, ha sido recientemente reconocido como problema serio y fuerte entre los niños y jóvenes; fue hasta principios de la década de los 70's que Dan Olweus comenzó un estudio a largo plazo que culminaría con un completo programa antiacoso para las escuelas de Noruega, después de que fueron dados a conocer los suicidios de varios jóvenes víctimas de bullying (Down, Singer, Robin, Wilson, 2006).

“En la década del ochenta e inicio de los noventa, y a partir de los estudios preliminares de Olweus en Noruega y Suecia, investigadores e investigadoras de Finlandia (Lagerspetz et al., 1982), Estados Unidos (Perry et al., 1988), Inglaterra (Smith, 1991), Canadá (Ziegler&Rosenstein-Manner, 1991), Japón (Hirano, 1992), España (Ruiz, 1992), Países Bajos (Haese-Lager & Van Lieshout, 1992), Irlanda (O'Moore&Brendan, 1989), y Australia (Rigby&Slee, 1991) obtuvieron datos que confirmaban la existencia del bullying en sus respectivos países, concluyendo que se presentaba en igual proporción a la de los estudios pioneros (5% a 10%) o en muchos casos superior, y en algunos países hasta el 30% de los estudiantes y de las estudiantes eran víctimas de agresiones frecuentes.” (Olweus, 1995, p. 29)

Entre las definiciones más representativas del término se encuentran:

La definición que da Ortega (1998) citando a Olweus: *“El Bullying es un comportamiento prolongado de insultos, rechazo social, intimidación y/o agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañero”*.

Olweus acuña una definición, tomando en consideración sus repercusiones en ámbitos escolares ya que de manera regular este tipo de comportamientos se ha presentado con mayor regularidad en escuelas y con niños de entre los 7 y 17 años.

“Bullying es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa la víctima en una posición de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: ansiedad, descenso de la autoestima, y cuadros depresivos, que dificultan su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.” (Olweus, 2005)

Cerezo (2001) indica al respecto, que se trata de una forma de maltrato, generalmente intencionado y perjudicial, de un estudiante hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual. Suele ser persistente, y puede durar semanas, meses o años.

Bullying para *Smith y Sharp, (1994, citado en De la Herrán Gascón, 2008)* es la serie de *actos repetidos de agresión entre iguales que no pueden defenderse fácilmente, que adopta diferentes formas y que implican un abuso sistemático de poder.*

Por su parte Díaz Aguado (2005) puntualiza las características de este fenómeno:

1) Suele implicar diversos tipos de conductas: burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos.

2) No se limita a un acontecimiento aislado, sino que se repite y prolonga durante cierto tiempo. Razón por la cual se produce en contextos, como la

escuela, el barrio o el trabajo, que obligan a las personas a encontrarse con frecuencia y durante un período de tiempo de cierta duración.

3) Provocado por un individuo (el “matón”), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación.

4) Se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

Tipos del bullying

No todo tipo de acoso es evidente, algunas veces éste se presenta de manera sutil, como lo es la exclusión, donde las víctimas puede que no se den cuenta de este tipo de agresiones. Algunos autores elaboran una clasificación de las conductas por las cuales se manifiesta el acoso escolar o bullying, clasificándolo como indirecto o directo (cuadro 1).

| Acoso directo | Acoso indirecto |
|---|---|
| Provocaciones, burlas | Influir en los otros para que provoquen burlas |
| Apodos | Influir en los otros para que usen o asignen apodos |
| Crítica verbal injusta | Influir en los otros para que critiquen de forma injusta |
| Gestos de amenaza y obscenos | Extender rumores sobre otras personas |
| Miradas amenazantes | Hacer llamadas telefónicas anónimas |
| Golpes | Ignorar a los otros intencionadamente |
| Uso de arma o amenaza de usarla | Influir en los otros para que hagan daño físico a alguien |
| Robar o esconder las pertenencias de otra persona | Excluir a los otros a propósito |

Cuadro 1: Manifestaciones de Bullying, Adaptado de De Felippis, 2004

El bullying, puede presentarse en diferentes conductas (cuadro 2), según Avilés (2004, citado en De la Herrán Gascón, 2008):

| Tipo de Bullying | Ejemplos de conductas |
|------------------|---|
| Físico | Empujones, patadas, puñetazos. Más frecuentes en la educación primaria que en la secundaria. |
| Verbal | Insultos, apodos, menosprecios en público, resaltar condiciones físicas desfavorables. |
| Psicológico | Acciones encaminadas a minar la autoestima de la víctima como amenazas. |
| Social | Pretende aislar al individuo del resto, conductas de omisión que provocan indirectamente el aislamiento social. |
| Económico | Robo de pequeñas cantidades de dinero, material escolar, comida, etc. |

Cuadro 2: Algunos tipos de Bullying

Ahora bien, dado el contexto de las actuales tecnologías se hace necesario adicionar a los anteriores el cyberbullying, entendido éste como una conducta repetitiva de acercamiento, acoso y/o amenazas a otra persona, usando alguna de las herramientas de Internet (e-mail, messenger, foros, blogs, mensajes instantáneos, etc.), u otra vía o instrumento electrónico de comunicación. Una característica que diferencia este tipo de acoso del de la vida real es que el uso del lenguaje es mucho más fuerte en el ciberacoso, debido posiblemente al anonimato del acosador (Chacón Medina, 2003).

Todos estos tipos pueden combinarse y darse en mayor o menor medida en un caso concreto.

Elementos del bullying

En definitiva, en los contextos escolares se trata del poder que unos alumnos ejercen sobre otros en determinadas etapas educativas, y que

produce una victimización psicológica. Como se deduce esta violencia trasciende la mera conducta social y se convierte en un proceso interpersonal, e incluso grupal, que afecta a **dos protagonistas**; quien la ejerce y quien la padece, y un análisis posterior menciona a **un tercer involucrado**: quien la contempla sin poder o querer evitarla (Fernández García, 2006).

Así enunciamos a los tres elementos del bullying: Víctima, Agresor y Testigo (VAT), los cuales, tienen características particulares y su papel en el proceso de bullying, a su vez, tiene consecuencias específicas.

Las víctimas, suelen ser percibidas, aunque parezca obvio, como tales sin necesidad de serlo aún. Se suele señalar a las víctimas como inseguras, con baja autoestima y escaso éxito social. Llegan a valorarse a sí mismos y a sus propias reacciones ante las agresiones de manera muy negativa. Existe, por tanto, un alto riesgo de indicadores depresivos dada su percepción de indefensión (“no puedo hacer nada para defenderme, no sé cómo se hace, soy un tonto”). En otros estudios aparecen los estilos educativos paternos inhibicionistas (el padre que no le interesa la educación de su hijo y piensa que cada uno debe hacerse su propio camino más bien en solitario) e hiperexigente o castigador.

Según Olweus (1998) el aspecto físico de las víctimas suele ser más apagado, débil o inferior. En muchas ocasiones los agresores explotan y magnifican los rasgos físicos visibles en las víctimas para aumentar sus agresiones (usar lentes, obesidad, discapacidad física, color de piel, pelo, etc.).

Los alumnos que son víctimas de bullying se caracterizan por una situación social de aislamiento, sin embargo, pueden diferenciarse en dos condiciones (Díaz-Aguado, 2005).

- a) Víctimas pasivas o típicas: alumnos poco asertivos, vulnerables, muestran miedo a la violencia, ansiosos, inseguros y de baja autoestima, tendientes a culpabilizarse e incluso negar su situación.
- b) Víctima activa: alumnos impopulares, con tendencia excesiva e impulsiva a actuar, problemas de concentración, y cierta

disponibilidad a reaccionar mediante conductas agresivas e irritantes, motivo por el cual en ocasiones se les considera provocadores de su situación.

Por otra parte, **los agresores**, son descritos por Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004), a partir de una serie de características:

1) Están más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distinto tipo de relaciones, incluidas las relaciones entre iguales, manifestándose también como más racistas, xenófobos y sexistas. Es decir que tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio y la sumisión.

2) Tienen dificultades para ponerse en el lugar de los demás. Su razonamiento moral es más primitivo que el de sus compañeros, siendo más frecuente entre los agresores la identificación de la justicia con “hacer a los demás lo que te hacen a ti o crees que te hacen”, orientación que puede explicar su tendencia a vengar reales o supuestas ofensas. Y se identifican con una serie de conceptos estrechamente relacionados con el acoso escolar, como los de cobarde, que utilizan para justificarlo y mantener la *conspiración del silencio* que lo perpetúa.

3) Están menos satisfechos que los demás con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores.

4) Son percibidos por sus compañeros como intolerantes y arrogantes, y al mismo tiempo se sienten fracasados. El conjunto de las características en las que destacan sugiere que cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia, en los que se integrarían individuos que han tenido pocas oportunidades anteriores de protagonismo positivo en el sistema escolar.

5) Su frecuencia es mayor en la adolescencia temprana (13-15 años), cuando se experimenta una mayor dependencia del grupo de compañeros, en segundo y tercer grado, los cursos que suelen resultar más difíciles para el profesorado de secundaria.

6) Carecen de empatía; ellos no son conscientes de estar realizando tanto daño y lo ven más como un juego o diversión. La escasa autoestima no es un rasgo característico; ya que se ha comprobado que en ocasiones carecen de ella y agredir parece que les sirve para sentirse sujetos de acciones socialmente aprobadas; pero en otras ocasiones tienen un alto concepto de sí mismos y una valoración buena de lo que ellos hacen y son; pero que desean sentirse bien realizando dichas conductas. Poseen abundantes errores de pensamiento que les llevan frecuentemente a interpretar los gestos o acciones de los demás de una manera ofensiva contra ellos mismos. Carecen de control de la ira, y creen que deben responder violentamente ante una “agresión”, sea del tipo que sea. No responder no encaja con su autoconcepto de defenderse en todo momento.

En general no están tan integrados en el ámbito académico como los demás compañeros. Suelen carecer de fuertes lazos familiares y en ocasiones ellos mismos han sido objeto de burlas y mofas de tipo diverso. Han podido aprender el recurso de la violencia como arma de supervivencia (“pisa o te pisan”) porque la han podido aplicar con ellos.

La aceptación social no es excesiva pero en todo caso es mejor que la de las víctimas.

En el aspecto de lo personal, para ser acosador hay que verse en situación de superioridad. El agresor quiere ver que la víctima lo está pasando mal. Si no, deja de agredirle. Entre las víctimas y los victimarios, suele haber mala relación con los compañeros. De manera que si la víctima tuviera un grupo sólido que lo respalde no sería acosado. En los agresores, sin embargo, el rol varía "porque hay estudios que afirman que los violentos suelen ser líderes aunque basen su liderazgo en el miedo que provocan en los demás" (Díaz-Aguado, 2005).

Para llegar a entender por qué un alumno se convierte en instigador del acoso es necesario volver hacia la familia, donde los sentimientos de los padres del agresor son trascendentales, ya que modelan los comportamientos que más tarde serán repetidos por él.

De la Herrán (2008) propone tres factores que a su entender resultan decisivos y conducentes para que un niño desarrolle conductas de agresión, a saber:

- a. *Actitud emotiva de los padres o cuidador.* Una carencia de afecto facilitará las conductas agresivas y una presencia de cariño y comprensión hará menos posible las conductas agresivas posteriores.
- b. *Grado de permisividad de los padres ante la conducta agresiva del hijo/a.* Un estilo educativo excesivamente permisivo, tolerante o inhibicionista sobre dichas conductas favorece su presencia.
- c. *Modelos de afirmación de la autoridad.* El hijo/a interioriza las propias normas y estrategias que utilizan con él / ella para luego usarlas con sus iguales. El niño que vive castigado, castiga a los demás.

El tercer elemento del bullying es el **testigo o testigos**; estos alumnos pueden ver inhibida su capacidad de distinguir conductas positivas y negativas, aceptables o inconsistentes. Los espectadores están o sufriendo o aprendiendo unas formas de relación que son negativas.

Los observadores o testigos, son un componente esencial en la dinámica del bullying, ya que sus actos pueden influenciar en la relación agresor-víctima: cuando el observador asume una actitud pasiva, no interviene y solo es testigo de la agresión, se vuelve cómplice del agresor, influyendo así en el proceso de victimización, el cual crea una conciencia colectiva en la que la víctima es cada vez menos estimada y valorada favoreciendo que las agresiones aumenten en cantidad e intensidad (Parés, 2007).

En el caso de oponerse a las agresiones, los agresores perderán justificación y poder y tendrán que ejercer mayor número de agresiones a más víctimas o ceder en su empeño (Parés, 2007).

Éste involucrado, dado que no se encuentra sometido por el victimario de manera directa, puede tener mayores posibilidades que la víctima para solucionar la violencia, cuando toma el papel de mediador asume una actitud

empática, de solidaridad y autónoma, esto favorece la cultura de respeto y genera redes de apoyo, de organización, etc. (CDHDF, 2007).

Consecuencias del bullying

Es preciso pensar en que las formas en que el bullying se manifiesta son variadas, de manera que las consecuencias deben tener la misma variabilidad; la violencia no sólo es sufrida por las víctimas, también la sufren los profesores, los observadores, los compañeros del agredido, los hermanos, los padres, los directivos, en fin la sociedad entera sufre de sus consecuencias.

Sin embargo, no sólo las víctimas sufren repercusiones, los agresores y los testigos a su vez, también son afectados.

De acuerdo a Elliot (2008) las víctimas presentan:

1. Incapacidad para socializar
2. Incompetencia para enfrentar provocaciones
3. Baja autoestima
4. Padecimiento de depresión

En general, las víctimas, presentan bloqueos intelectuales y emocionales que los pueden llevar hasta los límites extremos (existen reportes de casos de bullying que terminan con la muerte del agredido), así como de alteraciones que no son pasajeras y que afectan el desarrollo humano normal.

Los cargos de conciencia y la vergüenza son también situaciones que están presentes en la víctima, de manera que es difícil que hablen después de un episodio de violencia.

De parte de los acosadores es difícil manejar la violencia como medio para obtener cualquier fin, además de poder convertirse en víctimas de su propia violencia y llegar a delinquir en un futuro.

Los agresores convierten en hábito la agresión, además de que son más propensos a involucrarse en actos delictivos ya que la violencia llega a

generalizarse y por tanto presentarse en otros contextos diversos al escolar (CDHDF, 2007).

Para los testigos también hay repercusiones negativas e incluso éstas se extienden al resto de la comunidad escolar, es decir, cuando los testigos actúan de forma pasiva (en algunas ocasiones por el temor a convertirse en las próximas víctimas) fomentan la indiferencia y la desensibilización hacia la violencia hasta incluso llegar a percibirlos como algo cotidiano.

CAPÍTULO 3. FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN DEL BULLYING

Los factores de riesgo del bullying permiten predecir cuándo se da una probabilidad alta de que ocurra el fenómeno. Se ha identificado que las variables que generan estas conductas suelen ser personales, familiares y escolares, lo cual no quiere decir que se tengan que dar todas ni tampoco que sepamos en qué medida afectan unas u otras.

El siguiente esquema muestra los elementos en los que descansa la responsabilidad para que surja un riesgo o se dé la protección y por ende el resultado de los mismos) (adecuaciones al texto de Loredó-Abdalá, 2008 y Valadez, 2008).

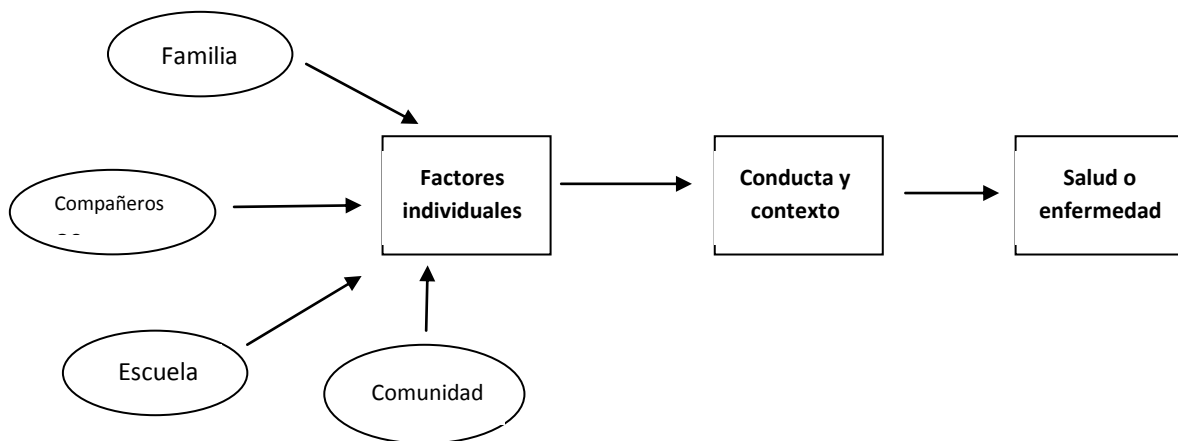


Figura 2. Factores de riesgo y protección para evitar el acoso escolar (El esquema muestra los elementos en los que descansa la responsabilidad para que surja un riesgo o se de la protección y por ende el resultado de los mismos) (Loredó-Abdalá, 2008).

- **Familiares:** los estilos de crianza, tipo y número de miembros, socialización, relaciones y conflictos familiares (Figuroa, 2010), inciden en el comportamiento del individuo.

- **Compañeros:** el sentido de pertenencia, la convivencia con sus pares, la afinidad en valores y en pensamiento.
- **Escolares:** desigualdad y entorno social, actitud del profesor, capacitación del docente para atender los problemas de disciplina en el aula, sistema y manejo de la disciplina, tamaño y estructura organizativa de la escuela, resolución violenta a conflictos, convivencia hostil, sin vínculos familia-escuela.
- **Socioculturales:** (comunidad): elevada tasa de violencia, suicidio, adicciones, accidentes, delincuencia.
- **Individuales:** sexo, edad, agresividad, rendimiento académico, personalidad, autoestima y habilidades sociales.

La familia como factor de riesgo

La familia es la institución por excelencia donde se construyen las relaciones interpersonales, acuerdos y reglas que rigen la convivencia; “en ocasiones suelen ser reproducidos consciente o inconscientemente de una generación a otra, hasta llegar a establecerse en la dinámica familiar patrones de comportamiento que definen quién es quién en la estructura del grupo” (Sánchez Jiménez, 2007).

La dinámica familiar es de gran influencia en el adolescente; los estilos de crianza y la estructura de las familias actuales repercuten en las relaciones que éste fomente en su entorno.

Craig (2009) enuncia y explica cuatro tipos de crianza a partir de los estudios de Diana Baumrind y Maccoby y Martin: Autoritativo, Autoritario, Permisivo e Indiferente, así como los efectos de las mismas.

La violencia puede estar fomentada en hijos de padres autoritarios (como reacción excesiva al ambiente restrictivo y punitivo), permisivos (debido a las pocas o nulas restricciones impuestas) e indiferentes (por la falta de límites y afecto).

La violencia intrafamiliar contra los niños y adolescentes es un problema grave, que se ve acentuado por el elemento reproductor de violencia ya que la

probabilidad de que los menores maltratados en su hogar sean a su maltratadores es alta, puesto que es el comportamiento que han interiorizado como natural en su proceso de socialización primaria (Asociación Pro Derechos Humanos de España, 1999).

Existen también supuestos o creencias que culturalmente influyen para que la violencia en la familia sea legitimada (Soriano, 2002):

- 1) “La familia está organizada en jerarquías de poder desiguales entre hombres y mujeres.
- 2) La desigualdad proviene de un ordenamiento biológico entre los sexos que otorga superioridad al hombre.
- 3) Las mujeres están destinadas a ejercer funciones maternas, más allá de su capacidad reproductiva.
- 4) Esta condición natural es la que les otorga características de debilidad, pasividad y sensibilidad.
- 5) Los hombres dominan la naturaleza por medio de la intrusión , la acción y la fuerza”.

Instituciones educativas como factor de riesgo para la violencia

Actualmente, la escuela como institución, se encuentra debilitada, sufre un cuestionamiento de su función de socialización. Françoise Dubet en su libro “El declive y las mutaciones de la institución” (2006), llega a sostener que la escuela no es ya una institución, puesto que los acuerdos tácitos sobre los que se fundaba antes de 1960 han resultado profundamente trastocados.

“La institución es definida entonces por su capacidad de hacer llegar un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo. En este sentido, la Iglesia, la Escuela, la Familia o la Justicia son instituciones porque inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, porque institucionalizan valores, símbolo, y una naturaleza social de los individuos. Según esta acepción, la noción de institución no designa

solamente un tipo de aparato o de organización, sino que también caracteriza un tipo específico de socialización y de trabajo sobre el otro” (Dubet, 2007).

A pesar del incremento del nivel del saber, la escuela se ha convertido en un lugar de segmentación continua en base a pequeñas diferencias, que establecen sutiles jerarquías entre las clases, las especialidades, los diplomas. La deserción y el bajo rendimiento escolar son riesgos frecuentes durante la crisis de la adolescencia, el problema es que el individuo está pasando por una crisis de valores cuya duración aproximada es de 6 meses a 2 años, para aquellos jóvenes en los que la crisis les ha pegado muy duro no es raro que pierdan la motivación al estudio, aunado a esto; la transición de la secundaria al bachillerato complica la continuidad en las instituciones educativas. De este modo se produce selección entre los mejores, los demás, y la regulación del sistema.

Los trabajos actuales de psicología y ciencias de la educación muestran la ruptura entre el mundo docente y el de los alumnos. Hoy día, la clase es descrita como un lugar de enfrentamiento entre: un adulto vs un grupo de adolescentes solidarios; un individuo omnipotente vs otros individuos que negocian el poder, por la maña o por la fuerza, un individuo exigiendo el respeto vs otros reclamándolo. La clase se convierte, en el mejor de los casos, en un lugar de encuentros interpersonales y aleatorios, en el que resulta preferible no destacar.

Los etnometodólogos también hacen hincapié en las estrategias que los alumnos utilizan en la institución educativa que pueden reflejar, a través del vandalismo y de las acciones violentas, heridas identitarias (Peter Woods, 1990 citado en Zorrilla 2004).

Los insultos, apodos, menosprecios, alimentan las relaciones de fuerza, como intercambios físicos entre adolescentes (roces, peleas, venganzas de honor, novatadas) en las que lo esencial es tener la última palabra. Frente a los adolescentes que se pelean, la institución escolar presenta un reglamento y un abanico de sanciones no siempre fáciles de aplicar (Tessier, 2004).

Los docentes están poco preparados para comprender cómo funcionan los modelos de resolución de conflictos de las familias que viven en grandes aglomeraciones: el culto popular a la fuerza viril es valorado y, por otro lado, los

padres golpean con facilidad a sus hijos. En este entorno los niños aprenden precozmente a imponerse por la violencia y a practicar la venganza y la reparación de los ultrajes.

En concreto, el resultado principal de la instrucción secundaria es crear un entorno que brinde a los alumnos (as) las herramientas necesarias para alcanzar un nivel social, político y económico que le procure el desarrollo integral: físicamente, por medio de programas de fomento a la actividad deportiva; social, mediante actividades en grupos de compañeros y organizadas y personal, de manera que toda acción que se realice en la escuela deberá planearse para ser llevada a la práctica a partir de un conocimiento profundo de las características particulares de sus alumnos, considerando su interacción permanente con la sociedad a través de la familia, la cultura, los grupos de pares y los medios de comunicación. Sólo entonces la vivencia escolar se convertirá en una experiencia altamente formativa, es decir, en un aprendizaje para la vida.

Factores de protección

Se entiende que son aquellos factores que contrarrestan los factores de riesgo o predicen una baja probabilidad de que un fenómeno ocurra, en este caso el bullying.

Así como son variados los factores de riesgo, también lo son los factores de protección, es necesario observar el fenómeno del bullying más que desde una dimensión individual, la que ejercen o padecen personas concretas, desde su dimensión de fenómeno vincular o interactivo, ya que éste acontece siempre en el interior del vínculo interpersonal de las redes de iguales o acompañantes escolares (Elliott, 2008); por ello es importante analizar bajo este parámetro y como factores de protección a la conducta prosocial, la cohesión e interacción grupal, la convivencia y el trabajo cooperativo.

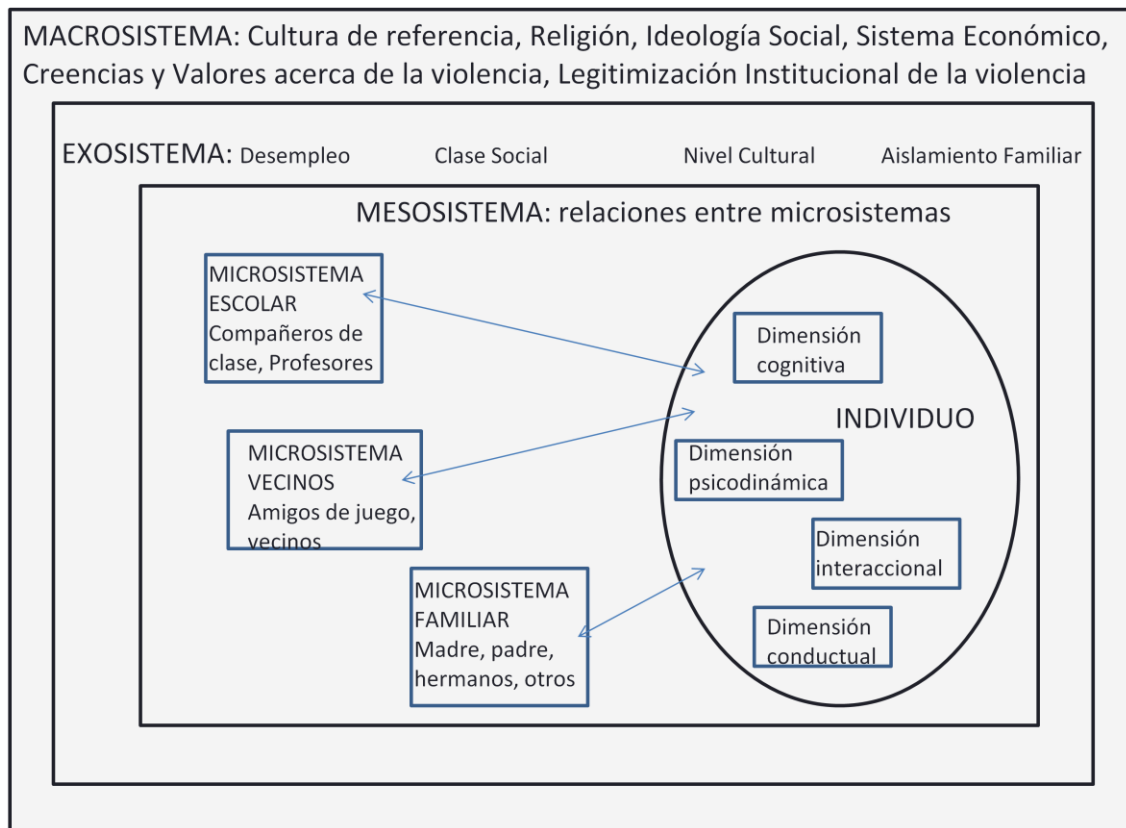


Figura 3: Modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico para el maltrato entre iguales (Valadez Figueroa, 2008).

- 1) **Microsistema:** o contexto inmediato en que se encuentra el individuo, como la escuela.
- 2) **Mesosistema:** conjunto de contextos en los que se desenvuelve y las relaciones que se establecen entre ellos, como las que existen entre la familia y la escuela.
- 3) **Exosistema:** estructuras sociales que no contienen en sí mismas a las personas pero que influyen en los entornos específicos que sí las contienen, como la televisión.
- 4) **Macrosistema:** conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas.

“Estos escenarios, tal como lo plantean Bronfenbrenner (1987) y Belsky (1980), pudieran contribuir al desarrollo de la conducta prosocial del individuo, si éstos son positivos” (Valadez Figueroa, 2008).

Para Johnson y Johnson (2002) los programas para prevenir la violencia en las escuelas deben ir encaminados a reemplazar la conducta violenta por una conducta no violenta o positiva y emplear algunos de los siguientes componentes:

1. Eliminan armas
2. Suprimen la conducta violenta
3. Entrenan al cuerpo docente y al personal para intervenir
4. Apuntan a los estudiantes que cometen los actos más violentos
5. Desacreditan la violencia y elevan la autoestima
6. Enseñan a manejar la cólera a estudiantes seleccionados.
7. Alientan a alumnos a abstenerse de la violencia.
8. Crean una fuerza de tareas del distrito para identificar las causas de la violencia.
9. Adoptan una política de manejo de las amenazas.
10. Organizan sesiones de indagación para los alumnos traumatizados por incidentes violentos.
11. Instalan una línea telefónica para denunciar armas.

Conducta prosocial

La conducta prosocial es “toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con/sin motivación altruista” incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar (Landazabal, 2006).

La conducta prosocial se concibe como alternativa a la conducta antisocial, básicamente por el interés de nuevas formas de explicación y abordaje acerca de fenómeno psicosociales como la agresión, la delincuencia, la desintegración social, etc.

Aplicando la teoría del aprendizaje social de Bandura (1982), es posible desarrollar habilidades prosociales como respuesta alternativa a la conducta agresiva o violenta. Este método para reemplazar la conducta agresiva por conductas prosociales se basa en tres técnicas: Primero, por el modelado, la persona puede ver cómo otros se comportan en forma socialmente aceptable.

Segundo, por la práctica reiterada, esa persona practica dicha conducta reiteradamente y en forma guiada. Tercero, por la planificación del éxito, es decir que esa persona compruebe que comportarse de esa manera reditúa beneficios o éxitos. Aplicando tal esquema se han obtenido buenos resultados no solo en delincuentes sino también en niños de comportamiento agresivo (González, 2000).

Para Moñivas (1996) la conducta prosocial es cualquier comportamiento que beneficia a otros o que tiene consecuencias sociales positivas, toma muchas formas, incluyendo las conductas de ayuda, cooperación y solidaridad.

Como se puede observar, este tipo de conducta esta sumamente relacionada con la enseñanza de valores, como habilidades alternativas para afrontar y resolver conflictos.

Cohesión e interacción grupal

Las redes sociales de los estudiantes constituyen una de las estructuras sociales más importantes tanto para la comprensión de los conflictos y problemas que se encuentran en los centros escolares como para participar en la solución de éstos. Cuando se produce un fuerte desequilibrio en el reparto del poder social de los iguales, comienza un proceso que puede terminar en fenómenos de acoso, hostigamiento y maltrato. Es importante prestar atención permanente a los grupos de estudiantes y sus influencias en la convivencia escolar (Mora y Merchan 1996 citado en Krauskopf, 2006).

De acuerdo a Díaz-Aguado (2004) el establecimiento de vínculos sociales no violentos que desarrollen esquemas y expectativas sociales básicos alternativos a la violencia, a través de los cuales el alumno aprenda a confiar en sí mismo y en los demás, constituye un medio por el cual la educación puede evitar y en algunos casos eliminar la violencia.

Dichos vínculos hacen referencia a la cohesión de un grupo, ya que remite a la unión que existe entre sus miembros, haciendo que las personas permanezcan integradas y el grupo no se disuelva, facilitando la participación

de los miembros en las actividades del grupo, tendiendo al logro de sus objetivos y contribuyendo a realzar las potencialidades de los miembros en su conjunto (Urbano, 2003).

La cohesión y la interacción que se dan en un grupo escolar son de suma importancia ya que marcan la aceptación o rechazo dentro de un grupo social elemental en el alumno, como lo es la escuela, para los niños rechazados o ignorados por sus compañeros es una fuente de estrés e inadaptación escolar (Díaz-Aguado, 1996), que los puede llevar a convertirse en víctimas o agresores en el proceso de bullying.

Convivencia

La mayor parte del comportamiento humano no depende exclusivamente de las características personales ni de las ambientales, sino de su interacción, la cual a su vez posee un carácter único, ya que ninguna vivencia o situación es idéntica a otra (Parés, 1998).

La convivencia en nuestra cultura implica, no sólo vivir en compañía de otros como lo conceptualiza la Real Academia Española (2009), sino que implica sentimientos y emociones para *relacionarse* con los demás; sentimientos de empatía emocional y cognitiva, adquiridos cuando el aprendizaje y el desarrollo siguen pautas de apego, reciprocidad afectiva y elaboración de criterios morales sólidos (Álvarez, 2006).

Un clima de convivencia es una condición necesaria para una tarea educativa eficaz y una alternativa a las situaciones más graves de violencia que se pueden producir en algunas escuelas, una forma eficaz de contrarrestar situaciones de violencia indirecta (a través del rechazo y la exclusión social) que muchos adolescentes experimentan en el contexto escolar (Cava, 2002), de ahí la importancia de desarrollar en los alumnos, desde la escuela, los valores de convivencia y la aceptación de la diversidad, el respeto mutuo, la cooperación y la tolerancia.

El aprendizaje de la **convivencia**, es inherente a cualquier proceso educativo, el aprender a convivir en un marco de reglas determinadas es una de las funciones asignadas a la educación, tanto en los marcos familiares como educativos formales (Jares, 2006).

Convivir no significa ausencia de conflictos ni debe tener por objetivo su eliminación. Igual planteamiento debemos tener en relación al proceso de aprendizaje de la convivencia. Es más, éste va a tener todo su sentido en la forma de encarar los conflictos. Aunque pueda resultar paradójico el conflicto debe ocupar un lugar central en el aprender a convivir. Como se ha señalado, “si en la escuela tradicional la principal tarea era evitar la aparición de conflictos, en una escuela democrática el conflicto es un momento singular y privilegiado de la dinámica interpersonal o institucional que debe aprovecharse y del cual debe extraerse al máximo todo el juego educativo que lleva implícito” (Massague, 2000 p.65).

APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo es un medio por el cual los alumnos conviven de acuerdo a reglas determinadas y normas establecidas, siendo así la manera de crear vínculos y relaciones. De tal suerte que estas redes sean la forma en la cual los educandos puedan aprender relaciones sociales alejadas de la violencia. Es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, mejorar la convivencia, el desarrollo personal y la adquisición de competencias básicas, tanto sociales como instrumentales (Ovejero, 1990).

Beneficios y comparación con aprendizaje individualista y competitivo

El trabajo en el aula se da desde diversos ambientes y con diferentes tipos de interacción, los cuales pueden entorpecer o potenciar el aprendizaje de los alumnos.

Los hermanos David y Roger Johnson (en Ferreiro, 2009) distinguen básicamente tres tipos de interacciones en el aula:

- a. Individualista
- b. Competitiva
- c. Cooperativa

| | Aprendizaje individualista | Aprendizaje competitivo | Aprendizaje cooperativo |
|---------------------------------|---|--|---|
| Objetivos | Los alumnos trabajan con independencia, a su propio ritmo para lograr metas de aprendizaje personales, desvinculadas de las de los demás alumnos. | Los alumnos trabajan comparándose con los demás y con el empeño de lograr la máxima distinción. | Los alumnos trabajan juntos en grupos reducidos para maximizar su aprendizaje y el de los demás. |
| Motivación | Extrínseca. | Extrínseca. | Intrínseca. |
| Aplicación | No todas las tareas, materias o cursos se prestan para este tipo de aprendizaje. | Este tipo de aprendizaje presenta limitaciones con relación a cuándo y cómo emplearlo de forma apropiada. | El facilitador puede promoverlo en cualquier tarea, materia o programa de estudios. |
| Evaluación | El facilitador evalúa con sus propios criterios el trabajo individual de cada alumno. | El facilitador evalúa el trabajo de cada alumno de acuerdo a una norma basada fundamentalmente en el desempeño. Ej. Del mejor al peor. | El facilitador evalúa el trabajo individual del alumno y el trabajo del grupo, de acuerdo a criterios cognitivos y actitudinales. |
| Responsabilidad ante el trabajo | Individual | Individual | Corresponsabilidad |
| Meta | Cumplir con la tarea | Obtener una recompensa y/o reconocimiento | Aprendizaje propio y de todos. |
| Esquema de interacción | Los estudiantes trabajan independientemente y tienen libertad para decidir si ayudan o no a los otros. | Los estudiantes obstruyen el éxito de los demás, intentan disminuir su rendimiento y se rehúsan a ayudarlos. | Los estudiantes estimulan el éxito de los demás, se escuchan y se prestan ayuda. |

Cuadro 3: Adecuación de la comparación de los tipos de aprendizaje: Cooperativo, Competitivo e Individualista (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Enesco y Del Olmo, 1992 en Díaz y Hernández, 2001).

Principios del aprendizaje cooperativo

Ferreiro (2003) expone diversos principios que el docente debiera conocer y considerar para llevar a cabo su práctica educativa desde el ámbito del aprendizaje cooperativo.

- A) El principio de mediación. El maestro aprende mientras enseña y el alumno enseña mientras aprende: maestro mediador.
- B) El principio de liderazgo distribuido. Todos los estudiantes son capaces de entender, aprender y desarrollar tareas de liderazgo.
- C) El principio de agrupamiento heterogéneo. Los equipos de alumnos efectivos son aquellos que son heterogéneos y que incluyen alumnos de uno y otro sexo, procedencia social, niveles de habilidad y capacidades físicas.
- D) El principio de interdependencia positiva. Una interdependencia positiva se promueve con base en tareas comunes, pedirse cuentas individual y grupalmente, dar recompensas y emplear material de trabajo de manera compartida o la creación de un producto grupal.
- E) El principio de adquisición de habilidades. La habilidad de los alumnos para trabajar en grupo en forma efectiva está determinada por la adquisición de habilidades sociales específicas que promueven la cooperación y el mantenimiento del equipo.
- F) El principio de autonomía grupal. Los equipos de estudiantes podrán solucionar mejor sus propios problemas si no son “rescatados” por el maestro. Los alumnos que solucionan sus problemas son más autónomos y autosuficientes.

Elementos

El trabajo cooperativo es un buen instrumento de socialización ya que permite articular la diversidad en base a una tarea concreta y común. Para que un método o técnica de grupo pueda ser considerada realmente cooperativa debe incluir los siguientes elementos (Esteve, 1997):

La interdependencia positiva: lo cual es el compromiso entre los integrantes del grupo, por obtener el beneficio propio y el demás.

La interacción de alumnos y alumnas, cara a cara. Algunas actividades importantes cognitivas e interpersonales solo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, compartiendo recursos, experiencias, aprendizajes, enseñanzas, respaldándose y motivándose. Esto implica, por tanto, un apoyo o interacción no solo académica sino emocional también.

La responsabilidad individual y grupal. Implica asumir como grupo la responsabilidad de obtener objetivos y que cada miembro a su vez se responsabilice de cumplir con su parte de trabajo, sin aprovecharse del trabajo de los otros; evaluando el progreso individual y de los otros.

La utilización de habilidades interpersonales y grupales por parte de los miembros del grupo. Ejercer liderazgo y toma de decisiones es fundamental para la organización de un grupo de trabajo cooperativo, puesto que hay que lograr y mantener un clima de confianza, comunicación y respeto ya que no están eximidos de que surjan conflictos y para ello se hace indispensable el conocer, aprovechar y fomentar las capacidades de los integrantes del grupo.

Johnson y Johnson (2004) añade: evaluación grupal. Cuando los miembros del grupo analizan en que medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces.

Estrategias de aprendizaje cooperativo

Los principales métodos de aprendizaje cooperativo y sus creadores son:

- Jigsaw (rompecabezas): Aronson y cols 1978
- Learning Together (aprendiendo juntos): D. Johnson y F. Johnson 1991; D. Johnson y R. Johnson 1991
- Group Investigation / GI (investigación en grupo): Sharan y otros, 1985; Sharan y Sharan, 1990

- Numbered Heads Together (Kagan, 1990, 1992)
- Finding Out (Descubrimiento) E.G. Cohen, 1986
- Scripted Cooperation (cooperación estructurada) Hythecker, Dansereau y Rocklin, 1988; O'Donnel y Dansereau, 1992
- Co-op Co-op: Kagan.
- Student Team Learning / STL (aprendizaje en equipo): De Vries, Edwards y Slavin. Del cual se derivan:
 - a) Student-Teams-Archivement Divisions / STAD (equipos de aprendizaje por divisiones de rendimiento) Stevens, Slavin y Fanish, 1991
 - b) Teams-Games-Tournament / TGT (torneos de aprendizaje por equipos) Chambers y Abrami, 1991
 - c) Team Assisted Individuacion / TAI (aprendizaje individual asistido por un equipo, para matemáticas en cursos de 3º a 6º de enseñanza primaria; Slavin, 1985; Slavin, Leavey y Madden, 1986)
 - d) Cooperative Integrated Reading and Composicion / CIRC (redacción y lecturas cooperativas) para lectura y escritura de 3º y 5º, también de enseñanza primaria, Stevens, Slavin y Fanish, 1991 (Fernández y cols, 1995).
 - e) Jigsaw II Mattingly y Sikle, 1990, de carácter general en cuanto a temas y cursos escolares, y otros dos diseños para contenidos particulares en cursos determinados.

De las mencionadas anteriormente no fueron utilizadas en su totalidad, a continuación se describen solo las estrategias utilizadas durante el taller.

Aprendiendo juntos (Learning Together): se da a partir de equipos de entre dos a cinco personas que abordan una única tarea en la cual todos deben procurar el éxito del grupo y de cada individuo. Éste método ha sido el mayormente investigado y en relación con resultados académicos y la mejora

de las relaciones sociales (Johnson y Johnson, 1998 y 2000 en Trujillo Sáez y Ariza Pérez, 2006).

Cooperación estructurada (scripted cooperation): se forman díadas de alumnos y se entrega la lección a los alumnos con la intención de que los miembros de cada pareja lean un fragmento individualmente, uno de los participantes repite la información sin ver la lectura. Y el otro retroalimenta, ambos trabajan la información, leen la segunda sección del texto e intercambian los roles para la segunda sección, hasta completar el texto.

Equipos de aprendizaje por divisiones de rendimiento (STAD): los estudiantes son asignados a equipos heterogéneos de trabajo de cuatro miembros, el profesor presenta la lección, y los estudiantes trabajan con sus equipos para asegurarse que todos los miembros del equipo han dominado la lección o el tema. Finalmente, todos los estudiantes responden a una serie de preguntas sobre el tema de forma individual sin poder recibir ninguna ayuda.

Aprendizaje individual asistido por un equipo (TAI): Se combina la cooperación y la enseñanza individualizada. Los alumnos primero deben recibir enseñanza individualizada, a su propio ritmo. Después se forman parejas o tríos e intercambian los conocimientos con los compañeros. Los compañeros se ayudan entre sí a examinarse y revisar las soluciones a los problemas planteados. Por semana se deben de otorgar recompensas grupales.

Torneos de aprendizaje por equipos (TGT): los estudiantes de un equipo compiten con otro, con la finalidad de ganar puntuación para su equipo. Los equipos se forman heterogeneamente

Investigación en grupo (GI): los alumnos trabajan en grupos pequeños en los que realizan una planificación conjunta del proyecto de trabajo a desarrollar, mediante la investigación cooperativa y discusión de grupo.

Por tanto, para la aplicación de las estrategias de aprendizaje cooperative se hace necesario diferenciar entre aprendizaje cooperativo formal, aprendizaje cooperativo informal y grupos de base cooperativos.

| TIPO DE GRUPO | DURACION | TIPO DE TRABAJO | ¿CÓMO? |
|-------------------|--------------------------|--|---|
| FORMAL | 1 hr. a semanas de clase | Logro de objetivos comunes | Apoyo en la finalización de la tarea |
| INFORMAL | De minutos a 1 hr. | Actividad directa (centrar la atención) | Organizar, explicar, resumir, integrar el material o estructuras conceptuales existentes durante las actividades directas |
| BASE COOPERATIVOS | Permanente | Posibilita que sus integrantes se brinden apoyo, ayuda que cada uno necesita para obtener buen rendimiento escolar | Estableciendo relaciones responsables y duraderas que los motivaran a esforzarse y a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares y obtener un buen desarrollo cognitivo y social |

Cuadro 4: Grupos de trabajo (García, 2001).

Para emplear con eficacia el aprendizaje cooperativo hay que tener en cuenta que no todos los grupos son cooperativos, agrupar a varias personas en la misma habitación y decir que eso es un grupo cooperativo no basta para que lo sea. Los grupos de estudio, los equipos de investigación y los grupos de lectura son grupos, pero no necesariamente cooperativos. Aún con las mejores intenciones, un docente puede terminar por tener grupos de aprendizaje tradicionales en su aula. Uno de los principales aspectos de su tarea es integrar a los alumnos en grupos de aprendizaje, diagnosticar en que punto de rendimiento se encuentran, fortalecer los elementos básicos de la cooperación y hacer avanzar a los grupos hasta que lleguen a ser realmente cooperativos (Jhonson y Jhonson, 2004).

El aprendizaje cooperativo es una estrategia recomendable para construir las relaciones en la escuela secundaria, ya que permite crear redes entre los alumnos sin importar condiciones socioeconómicas, étnicas y culturales. Slavin dice que muchas amistades interculturales sólidas y duraderas tienen su origen en los grupos de aprendizaje cooperativo (citado en Harris, 2006)

CAPÍTULO 4. MÉTODO

Participantes

Participaron en el estudio un total de 93 alumnos de primer año de educación secundaria cuyas edades fluctúan entre los 12 y 14 años; 48 hombres y 45 mujeres, que conforman los grupos escolares “E” y “D”, en el ciclo escolar 2009-2010 del turno matutino de una Escuela Secundaria, ubicada en la Delegación Xochimilco del Distrito Federal. Se seleccionaron a estos participantes con el criterio que sean del primer año, ya que su estancia en la secundaria sería más prolongada, esperando que el taller reduzca conductas de Bullying.

La selección de los sujetos se realizó de forma no probabilística, accidental, cumpliendo los criterios de inclusión; estar inscrito en el primer año, en alguno de los grupos previamente seleccionados.

Posteriormente, el grupo E, fue el grupo experimental y el grupo D, el control, por asignación simple.

Tipo de estudio

El presente estudio es de tipo cuasi experimental, de un grupo experimental y otro control, al que se aplicó una evaluación inicial y una final (Colás Bravo, 1998). Al grupo experimental (grupo E) se le aplicó la intervención diseñada para el presente proyecto.

Instrumentos

Para evaluar las elementos de bullying, se utilizó un primer instrumento que es un Cuestionario denominado **“Percepción y frecuencia de manifestaciones de Bullying en la escuela secundaria”**, en la versión realizada por Ruiz, Muñoz y Rosales (2010), que fue una adaptación que incorporó ítems del cuestionario titulado “Lucha contra la exclusión, intolerancia

y violencia en las escuelas de Educación Media Superior” (Instituto Nacional de Educación Pública y SEP, 2008) y del cuestionario elaborado por Paloma Cobo y Romero Tello (2008). Este instrumento fue adaptado y validado para población mexicana por sus autores (Ver Anexo 1).

Dicho instrumento evalúa la frecuencia de uso de medios electrónicos (internet, videojuegos y televisión), relaciones interpersonales con sus compañeros de la escuela y familia, conductas de agresor, agredido o víctima dentro del bullying; contiene preguntas de opción múltiple y de tipo escalar en formato de respuesta tipo Likert, con 4 opciones que van de siempre a nunca, así como los correspondientes datos personales y socioeconómicos del alumno.

El segundo instrumento lo constituyen cuatro preguntas, que requieren las preferencias de trabajo, juego y participación (Ver Anexo 2) que se aplicaron mediante la técnica de sociograma, para conocer las interacciones entre los miembros del grupo y la cohesión grupal. Tanto el primero como el segundo instrumento se aplicaron antes y después del taller.

El tercer instrumento lo constituyó el propio taller, con 12 sesiones apoyadas en técnicas y actividades grupales basadas en la teoría del aprendizaje cooperativo para fomentar la convivencia, cooperación, cohesión y el trabajo grupal y así disminuir el bullying (Ver Anexo 3).

Cada sesión se aplicó por ambas investigadoras, trabajando en equipos espontáneos, dirigidos y algunos individuales (debates) con duración desde 20 hasta 50 minutos, trabajando puntos como:

- Reflexión sobre medios para la solución de conflictos.
- Sesiones informativas sobre la problemática.
- Análisis sobre la influencia de los estereotipos en la comunicación, identificando la carga de violencia cuando éstos se emplean.
- Afirmaciones personales de los alumnos y su parte como formadores de un grupo.

Variables de estudio

- Variable independiente.

Técnicas de aprendizaje cooperativo.-conjunto o sistema de medios y procedimientos esenciales en el proceso de enseñanza aprendizaje que, empleados en una situación de grupo, contribuyen a lograr los objetivos planteados (Ferreiro, 2003).

- Variables dependientes.

Convivencia.- acción humana en la que convergen valores y sentimientos necesarios para relacionarse con las personas con las que se está en interacción.

Cohesión grupal.-conjunto de actividades y proyectos comunes, así como de valores compartidos de los que se deriva el sentimiento de pertenencia y solidaridad (Díaz-Aguado, 2004).

Componentes del bullying:

Víctima.-cualquier alumno que muestre alguna vulnerabilidad y no disponga del apoyo de un grupo (Sullivan, 2005).

Agresor.-aquellos alumnos que cometen un acto o una serie de actos intimidatorios y normalmente agresivos contra otro u otros alumnos.

Testigo.- todos aquellos alumnos que observan la dinámica del bullying.

Escenario

Xochimilco es una de las 16 delegaciones del Distrito Federal ubicada al sureste y colindando con las delegaciones Iztapalapa, Tláhuac, Milpa Alta y Tlalpan, en su territorio se encuentran 18 barrios y 14 pueblos originarios, siendo en uno de estos últimos donde se llevó a cabo la investigación.

La escuela secundaria, escenario de la investigación, fue fundada en 1954 y ha ocupado diversos edificios, el espacio que ocupa desde 1962 ha visto varias construcciones, la actual data de 1986 y es un conjunto de edificios de una sola planta que combina los edificios de la fundación y la nueva generación de edificaciones que se construyeron después de los sismos de 1985 con la aportación de instituciones extranjeras. La escuela se encuentra

construida en una superficie de 4500 mts² aproximadamente, este espacio se encuentra dividido en grandes zonas ajardinadas y con una variedad de flores y árboles representativos de la zona chinampera de Xochimilco, así como árboles frutales.

Cuenta con 18 aulas distribuidas en cuatro edificios separados por andadores y pequeños espacios abiertos que le da a las aulas iluminación natural y buena ventilación. El patio central es el centro cívico del plantel, de la misma manera que el patio o zona deportiva es para los alumnos el alma de la convivencia deportiva y artística ya que es este espacio se encuentra un foro abierto y un frontón así como dos canchas de basquetbol. Los talleres que aún cuentan con su construcción de la época de su fundación son 8, los talleres son amplios y corresponden a cada una de las actividades tecnológicas que se desarrollan en este centro educativo. En este edificio se encuentran los módulos sanitarios para los alumnos y alumnas.

El área administrativa está compuesta de un edificio amplio, donde se encuentra también una biblioteca, el área de sanitarios para profesores la conserjería, el aula de Red Escolar y la entrada principal.

Las áreas para trabajar las actividades son variadas, van desde el salón de clase, el foro abierto de la escuela y el salón de usos múltiples.

El salón de clase es un espacio de aproximadamente 4 m², con iluminación y ventilación natural, ubicado en la parte más posterior de la escuela, amueblado con 48 bancas individuales no sujetas al piso, la parte frontal del salón se encuentra elevada aproximadamente 20 cm. lugar donde está el escritorio del profesor así como el pizarrón y un estante.

El foro abierto de la escuela está ubicado dentro de la zona deportiva escolar, espacio aproximado de 9x6 mts., de dos niveles y techado.

El salón de usos múltiples es de aproximadamente 9x4 mts. ubicado junto a la zona administrativa de la escuela fuera del contacto de aulas, siendo por tanto un lugar libre de distractores, con ventilación e iluminación natural, con instalaciones apropiadas para el uso de medios audiovisuales así como

espacio libre para el trabajo grupal por equipos, cuenta con mesas y sillas modulares suficientes para un gran número de asistentes.

Procedimiento

Esta investigación comenzó con la solicitud a los directivos de la Escuela Secundaria para la aplicación de ésta.

Una vez autorizado el tiempo y el espacio en la escuela respectiva se aplicaron los instrumentos 1 y 2 (véase anexos respectivamente), ambos con una semana de antelación a la realización del taller.

La aplicación del taller se realizó haciendo de previo conocimiento a los participantes sobre la libertad de acudir al mismo ya que no formaba parte del currículo escolar, así como de la confidencialidad con la que sería tratada la información obtenida.

Se llevaron a cabo, en total, 12 sesiones, planeadas bajo técnicas de aprendizaje cooperativo como: rompecabezas (jigsaw), cooperación estructurada, torneos de aprendizaje por equipos y descubrimiento.

Durante el taller se llevó un registro de las observaciones sustantivas de cada una de las sesiones para dar cuenta del desarrollo del grupo durante el mismo.

Con una semana de posterioridad al término del taller se aplicaron nuevamente los instrumentos 1 y 2.

Tratamiento de datos

Una vez obtenida la información correspondiente, ésta se procesó realizando una base de datos integrada por las respuestas de los cuestionarios y haciendo con ellas los respectivos análisis estadísticos, por medio de un programa electrónico (software SPSS), entre los cuales están: el análisis de frecuencias simples, la obtención de índices de cada variable y las respectivas

comparaciones entre antes y después del taller a efecto de verificar la eficacia del mismo.

Dadas las circunstancias del tipo de variables tratadas en esta investigación, se realizó el análisis correspondiente bajo métodos no paramétricos como lo son la *Prueba U de Mann-Whitney* y la *Prueba T de Wilcoxon*.

A su vez, con respecto a los resultados sobre las interrelaciones entre los estudiantes, los datos obtenidos se analizaron con el método sociométrico; el cual es estrictamente cuantitativo; nos proporcionó información sobre el número de elecciones o rechazos que un sujeto recibió y, por tanto, sobre su posición en el grupo de alumnos, pero sin ofrecernos datos relativos a las causas motivadoras de las decisiones tomadas por los sujetos en cuanto a sus preferencias o rechazos.

Los resultados obtenidos de los métodos anteriormente enunciados son expuestos en el capítulo siguiente, así como las tablas y gráficas respectivas, lo cual nos permite observar de forma simbólica las diferencias existentes en el grupo experimental antes y después de la aplicación del taller, objeto de la presente investigación.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

Sociodemográficos

La muestra inicial fue compuesta por 95 sujetos de entre 12 y 14 años de edad con una media de 13 años, quienes son alumnos del primer grado de educación secundaria.

El grupo control, se integró por 48 alumnos, divididos por género en exactamente el 50%, es decir 24 alumnas mujeres y 24 alumnos hombres a diferencia del grupo experimental compuesto por 47 alumnos, de los cuales 23 (48.9%) son mujeres y 24 (51.1%) hombres.

En cuanto al promedio del grupo control obtenido va entre 5 y 10 de calificación, como mínimo y máximo respectivamente, con una media de 8.5% en aprovechamiento.

En el grupo experimental el promedio obtenido varía entre 6 y 10 como mínimas y máximas calificaciones respectivamente, con una media de 8.3%.

De la totalidad de la muestra el 75.8% vive con ambos padres, el 20% solo con su mamá, el 1.1% sólo con su papá y 2.1% con otros familiares.

Los alumnos participantes reportan que el grado escolar de sus padres se encuentra distribuido de la siguiente forma:

- a) Con relación al padre de los alumnos entrevistados, 3 (3.2%) papás cursaron la primaria, 31 (32.6%) papás cursaron la secundaria, 22 (23.2%) papás cursaron el bachillerato, 1 papá (1.1%) curso una carrera técnica, 12 (12.6%) papás cursaron alguna licenciatura y 2 (2.1%) papás cursaron un posgrado.
- b) Con relación a la escolaridad de la madre de los alumnos entrevistados, 6 (6.3%) mamás cursaron la primaria, 16 (16.8%) cursaron educación secundaria, 32 mamás (33.7%) cursaron

bachillerato, 7 mamás (7.4%) cursaron una carrera técnica, 5 mamás (5.3%) cursaron una licenciatura y 1 (1.1%) mamá cursó un posgrado.

Resultados obtenidos en el grupo experimental

Conductas de convivencia antes y después de la aplicación del taller

De acuerdo a los datos que arrojó la prueba, los alumnos participantes en el grupo experimental en cuanto a situaciones de convivencia, es decir, las que se refieren a las actividades que los alumnos realizan entre clase y clase, actividades que se hacen con mayor frecuencia y como se sienten en diversos lugares y relaciones, los resultados se distribuyen de la siguiente forma (Tablas 1, 2 y 3 respectivamente):

Tabla 1. Actividades que realizan los alumnos participantes en el grupo experimental entre clase y clase, antes y después del taller

| Durante el último mes | Aplicación inicial % | Aplicación final % |
|--|----------------------|--------------------|
| Platico con mis amigos (as) | 85.4 | 81.4 |
| Voy a la biblioteca a buscar libros/repaso mis notas | 25 | 11.6 |
| Voy a jugar con mis amigos (as) | 67.5 | 72.1 |
| Platico con mi novio (a) | 7.9 | 16.3 |
| Escucho o juego con algún dispositivo (celular, Ipod, Etc) | 50 | 39.5 |

Las actividades que los alumnos del grupo experimental, de esta secundaria realizaban con mayor frecuencia antes de la intervención era platicar con sus amigos (85,4%) así como jugar con sus amigos (67.5%), una vez que se aplicó el taller, prácticamente las preferencias cambiaron, aumentando el jugar con amigos y platicar con su novio(a).

Tabla 2. Actividades que realizan los alumnos participantes en el grupo experimental antes y después de la aplicación del taller

| Durante el último mes | Algunas veces | |
|---|----------------------|--------------------|
| | Aplicación inicial % | Aplicación final % |
| ¿Con que frecuencia utilizaste juegos computarizados o electrónicos (maquinitas)? | 75.6 | 83.7 |
| ¿Con qué frecuencia ves la televisión? | 100 | 100 |
| ¿Con qué frecuencia utilizaste el internet para comunicarte con amigos, divertirte, etc.? | 82.9 | 88.4 |
| ¿Con qué frecuencia tuviste noches de reventón (ir a fiestas o reuniones con los amigos)? | 58.5 | 57.1 |
| ¿Con qué frecuencia ves videos de peleas de estudiantes? | 31.7 | 44.2 |

En cuanto a la frecuencia de las actividades, éstas aumentaron en su mayoría, a reserva del ver televisión que se mantuvo con el 100% y de la frecuencia de “noches de reventón” que disminuyó después de la intervención. El ítem referido a la frecuencia con la que ven videos de peleas de estudiantes también aumentó después de la intervención lo cual nos hace suponer el probable desconocimiento que los alumnos tenían sobre este tema.

Tabla 3. Cómo se sienten en diversos lugares (aplicación antes y después del taller)

| En los últimos 3 meses me siento: | Bien /Muy bien | |
|--|----------------------|--------------------|
| | Aplicación inicial % | Aplicación final % |
| En casa | 92.7 | 95.3 |
| Con mi padre | 74.4 | 83.3 |
| Con mi madre | 92.3 | 95.3 |
| Con mi tiempo libre | 93.6 | 95.3 |
| Con lo que aprendo en la escuela | 82.9 | 86.0 |

El sentirse bien o muy bien de los alumnos con respecto a diversos lugares (casa, padre, madre, tiempo libre y lo aprendido en la escuela) aumento en su totalidad después de la aplicación del taller, mostrando mayor cambio en la sensación hacia su padre, ya que aumentó 8.9%, seguida de su sensación con lo que aprende en la escuela y con su madre teniendo una diferencia del 3% y 3.1% respectivamente.

Conductas de Bullying antes y después de la aplicación del taller en el grupo experimental

Víctima

En la aplicación antes y después, del cuestionario a los alumnos que formaron el grupo experimental, se puede observar que se dieron cambios importantes en la presencia de conductas de victimización, ya que en la mayoría de los ítems, se ve una decremento en el porcentaje de presencia de estas conductas (Tabla 4), de los más substantivos están “Me esconden cosas” paso de 58 a 23%, “Me ignoran” pasó de 49 a 30%.

Con relación a los reactivos correspondientes a situación de víctima en el grupo experimental resalta que, 20 alumnos (48.7%) alguna vez se ha sentido ignorado por sus compañeros, 12 alumnos (30%) reportan que han sido rechazados, 10 alumnos (24.4%).

21 (51.2%) alumnos del grupo experimental manifestaron nunca sentirse ignorados por sus compañeros, 19 (46.3%) algunas veces y 1 (2.4%) frecuentemente.

También es necesario mencionar que hay ítems en los cuales hay una diferencia dada al aumento, es decir, antes de aplicar el taller los jóvenes no mostraban incidencia en conductas como: “me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas”, “me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar” y “me amenazan con algún objeto” y después de la aplicación del taller éstas situaciones reportaron un incremento, reacciones que pueden ser atribuibles a la honestidad con la cual los alumnos hayan contestado el instrumento considerando el conocimiento y confianza del mismo.

Tabla 4. Situaciones de víctima que reportaron los alumnos antes y después de la aplicación del taller

| | Algunas veces PRE % | Algunas veces POST % |
|--|------------------------|-------------------------|
| Me ignoran | 49 | 30 |
| Me rechazan | 30 | 14 |
| Me impiden participar en clases, actividades recreativas | 9.8 | 7 |
| Han hecho que me equivoque en clase en los deberes o tareas a propósito | 22 | 16.3 |
| Me insultan | 24.4 | 28.6 |
| Me llaman por apodos que me ofenden o ridiculizan | 24.4 | 27.9 |
| Hablan mal de mi | 32.5 | 26.2 |
| Me esconden cosas | 58 | 23 |
| Me han echado la culpa de algo que yo no había hecho | 24.4 | 16.3 |
| Me rompen cosas | 4.9 | 0 |
| Me roban cosas | 7.3 | 9.3 |
| Me pegan | 4.9 | 4.7 |
| Me amenazan para meterme miedo | 7.3 | 4.7 |
| Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas) | 0 | 4.7 |
| Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual | 4.9 | 2.3 |
| Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar | 0 | 2.3 |
| Me amenazan con algún objeto | 0 | 2.3 |

Agresor

En cuanto a la situación de agresor en el bullying, los alumnos del grupo experimental y de acuerdo a los datos obtenidos, se observó una diferencia significativa.

Relativo a los ítems correspondientes a la situación de agresor en el grupo experimental, se encuentra que la mayoría de los reactivos tuvo tendencia a la baja después del taller realizado.

Reactivos como “he rechazado a mis compañeros (as)”, “he ignorado a mis compañeros (as)” o “he insultado a mis compañeros (as)”, muestran una disminución considerable.

Es de resaltar que en general dentro del grupo control se nota una diferencia marcada entre las acciones verbales y físicas, es decir, mientras situaciones de rechazo, apodos, insultos, intimidación o hablar mal de los compañeros disminuyeron después del taller, acciones como robo o amenaza con algún objeto aumentó.

Es posible atribuir este incremento debido a que él o los alumnos que hacen la diferencia hayan contestado durante el postest con mayor honestad que en el pretest.

Es necesario resaltar que la situación relativa al robo de cosas incrementó en esta sección incrementaron así como en la situación de víctima.

Tabla 5. Situaciones de agresor que reportaron los alumnos antes y después de la aplicación del taller

| | Algunas veces PRE % | Algunas veces POST % |
|--|---------------------------|----------------------------|
| He rechazado a mis compañeros(as) | 34.1 | 28.6 |
| He ignorado a mis compañeros(as) | 34.1 | 27.9 |
| He impedido participar en la clase a mis compañeros | 9.8 | 9.5 |
| He hecho equivocarse a un/a compañero/a de clase en tareas a propósito | 14.6 | 9.3 |
| He insultado a mis compañeros(as) | 24.4 | 14 |
| Les pongo apodos que les ofenden o ridiculizan a mis compañeros(as) | 14.6 | 11.6 |
| Hablo mal de mis compañeros(as) | 22 | 14.3 |
| Les he escondido cosas a mis compañeros | 17.1 | 14 |
| Les he echado la culpa de algo que ellos(as) no habían hecho | 12.2 | 4.7 |
| Les he destruido sus pertenencias a mis compañeros(as) | 2.5 | 4.7 |
| Les he robado las cosas a mis compañeros(as) | 0 | 2.4 |
| He golpeado a mis compañeros(as) | 12.5 | 14 |
| He obligado a hacer cosas con amenazas (traer dinero, hacer tareas) | 4.9 | 2.3 |
| He intimidado con frases o insultos de carácter sexual a mis compañero(as) | 0 | 4.7 |
| He amenazado a hacer situaciones de carácter sexual a mis compañeros(as) | 2.5 | 2.3 |
| He amenazado con algún objeto a mis compañeros(as) | 0 | 2.3 |
| Amenazo a mis compañeros(as) para meterles miedo | 2.4 | 7 |

Testigo

Tabla 6. Situaciones de testigo que reportaron los alumnos antes y después de la aplicación del taller

| | Algunas veces PRE % | Algunas veces POST % |
|--|---------------------------|----------------------------|
| Intento parar la situación si es mi amigo(a) | 87.5 | 79.1 |
| Intento parar la situación aunque no sea mi amigo(a) | 72.5 | 51.2 |
| Intento hablar con las partes y analizar con ellos la situación para que hagan las paces | 72.5 | 54.8 |
| Pido ayuda a un profesor(a) | 69.2 | 50 |
| No hago nada, aunque creo que debería hacerlo | 38.5 | 32.6 |
| No hago nada, no es mi problema | 31.6 | 30.2 |
| Me meto con él, lo mismo que el grupo | 24.3 | 19 |
| En mi escuela no he visto o no he vivido ningún problema entre compañeros | 67.5 | 35.7 |

En general, en la condición de testigo hubo una disminución en los porcentajes, por ejemplo, mientras en el pretest 22 alumnos declaraban que

ante cualquier problema sucedido entre compañeros en la escuela pedirían ayuda al profesor en el postest disminuye a 16 alumnos.

El “no hacer nada”, ante situaciones de violencia de entre compañeros en la escuela, disminuyó; cuando la intencionalidad era el aumento de empatía entre los compañeros.

Transgresión social

Con relación a conductas de transgresión social se dieron cambios importantes, hubo un decremento en el porcentaje de presencia de estas conductas (tabla 7), entre los más significativos está “He provocado conflictos y problemas en clase” que pasa de un 12.5% a 2.3%.

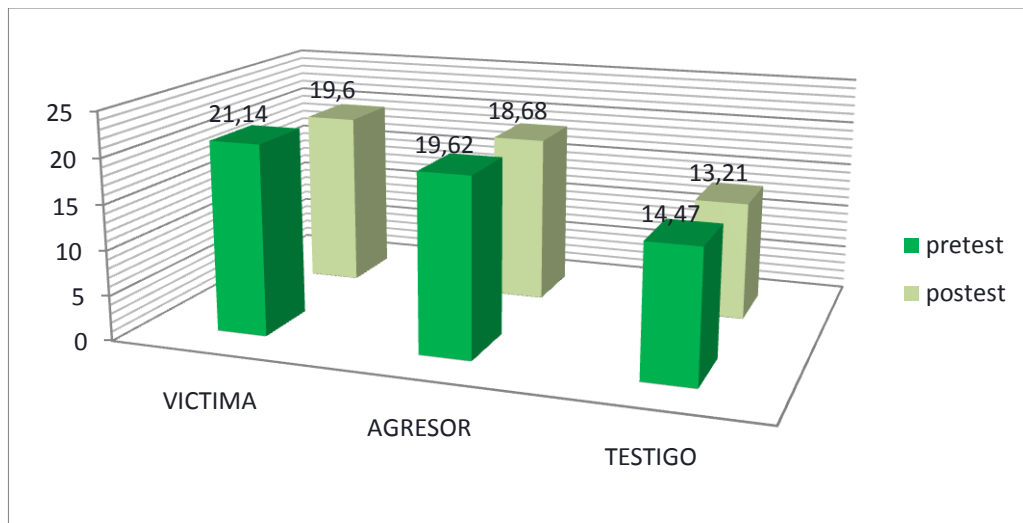
También es necesario mencionar la disminución ocurrida en ítems como “he consumido droga” y “he sido detenido por la policía”.

Tabla 7. Situaciones de transgresión social que reportaron los alumnos antes y después de la aplicación del taller

| | Algunas veces PRE % | Algunas veces POST % |
|--|---------------------------|----------------------------|
| He pintado o dañado las paredes de la escuela | 17.5 | 26 |
| He molestado o fastidiado al profesor(a) en clase | 7.5 | 20.9 |
| He roto los cristales de las ventanas de la escuela | 7.5 | 2.4 |
| He provocado conflictos y problemas en clase | 12.5 | 2.3 |
| He respondido agresivamente a mis profesores(as) | 10 | 4.7 |
| He provocado conflictos entre mis compañeros(as) | 10 | 4.7 |
| En mi escuela he visto o he vivido problemas entre compañeros(as) | 67.5 | 50 |
| He tomado cosas que no me pertenecen | 5 | 7.1 |
| He forzado cerraduras para entrar a algún lugar que no sea mi casa | 5.1 | 4.8 |
| He vendido alguna droga | 0 | 0 |
| He tomado parte en peleas | 7.5 | 16.3 |
| He reprobado más de dos materias | 12.5 | 9.3 |
| He tenido dificultades con alguien de mi familia | 40 | 30.2 |
| He consumido alguna droga | 7.5 | 2.4 |
| He experimentado la muerte de alguna persona muy cercana | 35 | 23.8 |
| He sido detenido por la policía | 2.5 | 0 |

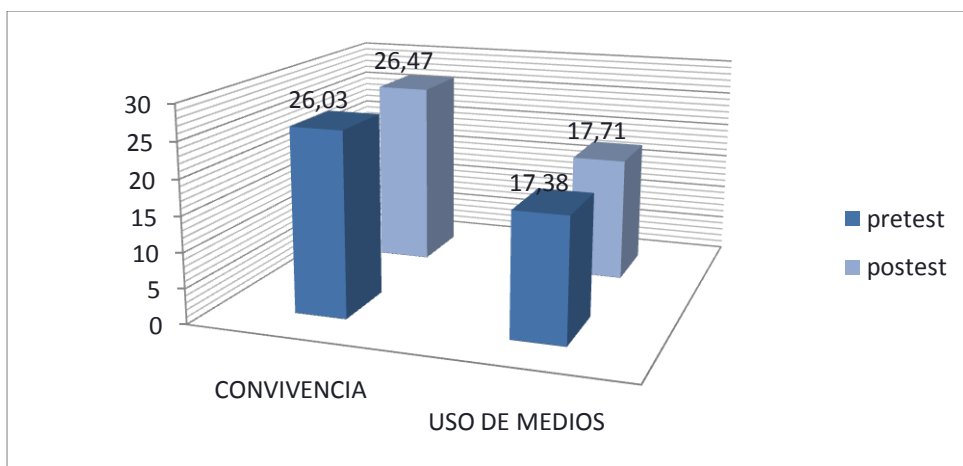
De acuerdo a los datos obtenidos se encontró que después de la intervención se mostraron cambios que estadísticamente son significativos en los componentes del bullying: En el elemento víctima en el pretest el promedio fue de 21.14 y en el posttest disminuyó a 19.60 ($t=3.133$, $p=.002$), en el agresor la media disminuyó de 19.62 a 18.68 ($t=2.904$, $p=.005$) y en testigo fue de 14.47 a 13.21 con significancia ($t=2.953$, $p=.004$) (Véase gráfico 1).

Gráfico 1. Componentes del Bullying en el grupo experimental



En el ámbito de la convivencia se registró un ligero incremento en las medias, donde al inicio de la intervención el promedio era de 26.03 y al término fue de 26.47, al aplicar el estadístico de comparación de medias, se encontró una diferencia estadísticamente significativa ($t=2.013$, $p=.041$). También se encontró un ligero cambio en cuanto al indicador de uso de medios; antes de la intervención el promedio fue de 17.38 y después de la intervención aumento a 17.71, aunque en este caso la diferencia no fue significativa ($t=2.070$, $p=.369$), (Ver gráfico 2).

Gráfico 2. Convivencia y medios electrónicos en el grupo experimental



Resultados del grupo control

El grupo control también mostró diferencias en sus resultados; estos alumnos al igual que el grupo experimental disminuyeron sus conductas-elementos de Bullying en su totalidad, así como su convivencia.

En el índice de victimización en el pretest la media fue de 21.61 y en el posttest disminuyó a 19.76 ($t=4.785$, $p=.023$), en cuanto al agresor el promedio disminuyó de 19.92 a 19.08 ($t=2.478$, $p=.047$) y en el testigo fue de 14.82 a 13.71 ($t=3.384$, $p=.05$). En cuanto a la conducta antisocial, también existió una disminución de 19.14 en el pretest al 18.76 en el posttest ($t=2.073$, $p=.274$).

En este grupo la convivencia también disminuyó: en el pretest 27.03 al 26.84 en el posttest con una significancia de ($t=4.145$, $p=.786$), véase Tabla 8.

Tabla 8. Resultados comparativos del grupo experimental y control

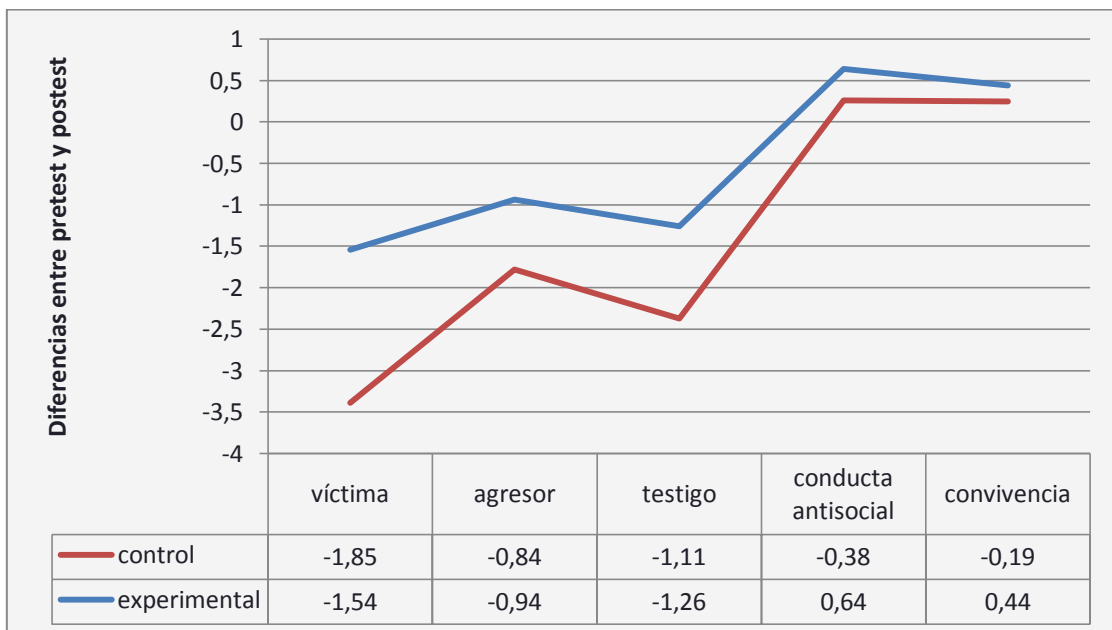
| GRUPO | ELEMENTOS DE BULLYING | TIEMPO DE APLICACIÓN | MEDIA |
|---------------------|------------------------------|-----------------------------|--------------|
| CONTROL | VÍCTIMA | Antes de la intervención | 21.61 |
| | | Después de la intervención | 19.76 |
| | AGRESOR | Antes de la intervención | 19.92 |
| | | Después de la intervención | 19.08 |
| | TESTIGO | Antes de la intervención | 14.82 |
| | | Después de la intervención | 13.71 |
| | CONDUCTA ANTISOCIAL | Antes de la intervención | 19.14 |
| | | Después de la intervención | 18.76 |
| | CONVIVENCIA | Antes de la intervención | 27.03 |
| | | Después de la intervención | 26.84 |
| EXPERIMENTAL | VÍCTIMA | Antes de la intervención | 20.63 |
| | | Después de la intervención | 19.43 |
| | AGRESOR | Antes de la intervención | 19.28 |
| | | Después de la intervención | 18.22 |
| | TESTIGO | Antes de la intervención | 14.06 |
| | | Después de la intervención | 12.63 |
| | CONDUCTA ANTISOCIAL | Antes de la intervención | 18.32 |
| | | Después de la intervención | 17.68 |
| | CONVIVENCIA | Antes de la intervención | 26.03 |
| | | Después de la intervención | 26.47 |

La diferencia entre los alumnos del grupo control y los alumnos del grupo experimental, quienes disminuyeron sus conductas-elementos de bullying, consiste en que éstos aumentaron su convivencia después de la intervención.

Para poder tener cierta claridad en las diferencias que hubo tanto en el grupo control y en el grupo experimental se obtuvo la diferencia entre las medias de cada uno de los componentes del bullying y de la convivencia en los dos momentos de la intervención, obteniendo así el gráfico 3 que permite identificar la magnitud de la diferencia en cada componente, por grupo, cabe señalar que los grupos son independientes y no se está haciendo diferencia entre ellos sino se está ilustrando la magnitud de la diferencia en cada grupo. Véase Gráfico 3.

Los posibles cambios en el grupo control pueden ser debido al efecto reactivo de la administración de la prueba donde ya hubo un aprendizaje sobre las respuestas esperadas así como el hecho de la inevitable comunicación entre los alumnos del grupo control con los del grupo experimental. Al existir contacto entre las muestras, el grupo control tiende a aprender conductas del grupo experimental con relación al taller realizado.

Gráfico 3. Ganancias relativas. Diferencia entre el pretest y el posttest respecto a componentes de Bullying







SOCIOMETRÍA

Descripción de mapas de sociometrías colectivas

Como técnica de medición de las interacciones entre los integrantes del grupo se eligió a la sociometría. Esto nos permitió visualizar la dinámica del grupo antes y después de la aplicación del taller.

La técnica consta de un instrumento de cuatro preguntas sobre elecciones de trabajo, juego, reconocimiento y rechazo para el trabajo y el juego sin especificar el tipo de escenario en el que se produce la interacción mencionada.

El siguiente cuadro explica la simbología usada en los mapas sociométricos.

| | |
|---|--------------------|
|  | Niño |
|  | Niña |
|  | Doble elección |
|  | Elección simple |

A continuación presentamos los mapas que se obtuvieron a partir del tratamiento de los datos y análisis de los mismos.

Para el primer ítem **¿Con quién te gusta trabajar en clase?** (Fig. 1), las interacciones que observamos antes de la aplicación del taller fueron de díadas y triadas principalmente, hay cuatro elecciones mutuas y solo un alumno (N. L. 29) tuvo más de tres elecciones, las interacciones son de niño-niño y niña-niña en su mayoría. El número de alumnas que no fueron elegidas ni hicieron elección es mayor al de los niños.

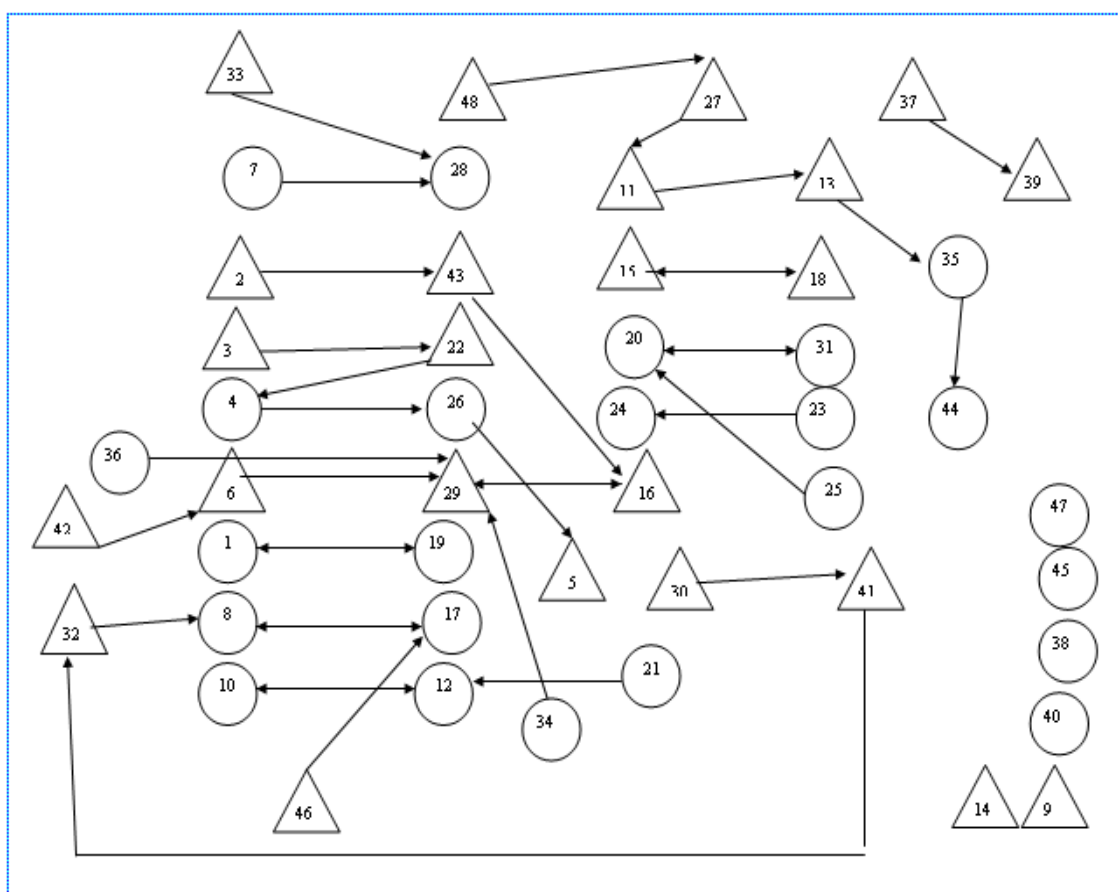


Fig. 1 Mapa de sociograma colectivo pretest, pregunta ¿Con quién te gusta trabajar en clase?

Para la misma pregunta después de la aplicación del taller se mantiene la organización por díadas y entre alumnos del mismo sexo. Se presentan elecciones en cadena sin que se llegaran a concretar los corrillos o subgrupos. Se mantuvo la múltiple elección de un miembro del grupo que es el mismo alumno elegido en el pretest, el alumno, identificado con el número 33 y que se

supondría como líder instrumental en la realización de tareas. Es de notar que en la aplicación de sociométrico después de la intervención, los alumnos sin elección aumentó, mientras el número de alumnas sin elección se mantuvo (Fig. 2).

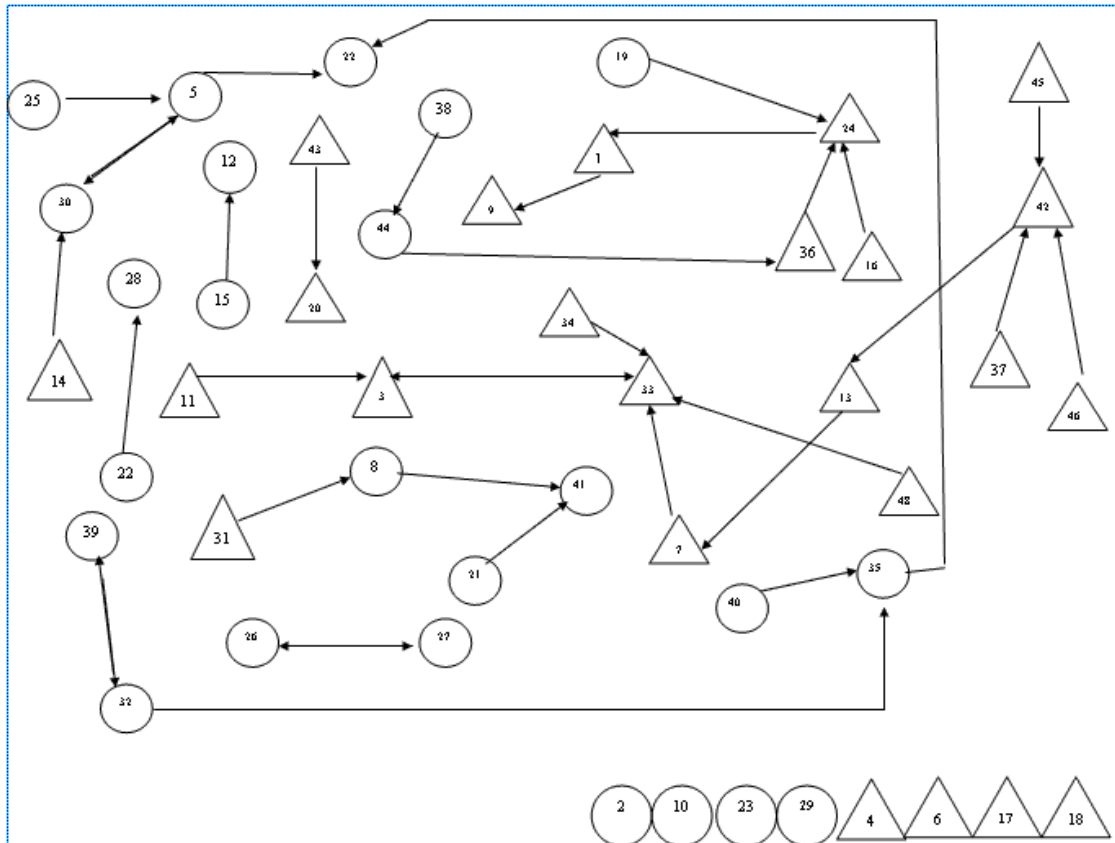


Fig. 2 Mapa de sociograma colectivo postest ¿Con quién te gusta trabajar en clase?

Con respecto a la pregunta 2, **¿Con quién de tus compañeros te gusta jugar en el receso?**, en el pretest se observa que la organización del grupo para el juego es de subgrupos de mínimo tres integrantes; aunque persisten las duplas. Un alumno (identificado con el número 14) fue elegido en más de tres ocasiones por sus compañeros para el juego en el receso (Fig. 3), dos niños y dos niñas no tuvieron elección de sus compañeros, al revisar los

El alumno identificado con el número 18 muestra varias elecciones, en el ítem del sociograma referente a rechazo, lo cual contrastado con los resultados del instrumento 1 se reconoce tendiente a la agresión tanto personal (alumno-alumno) como social (alumno-escuela).

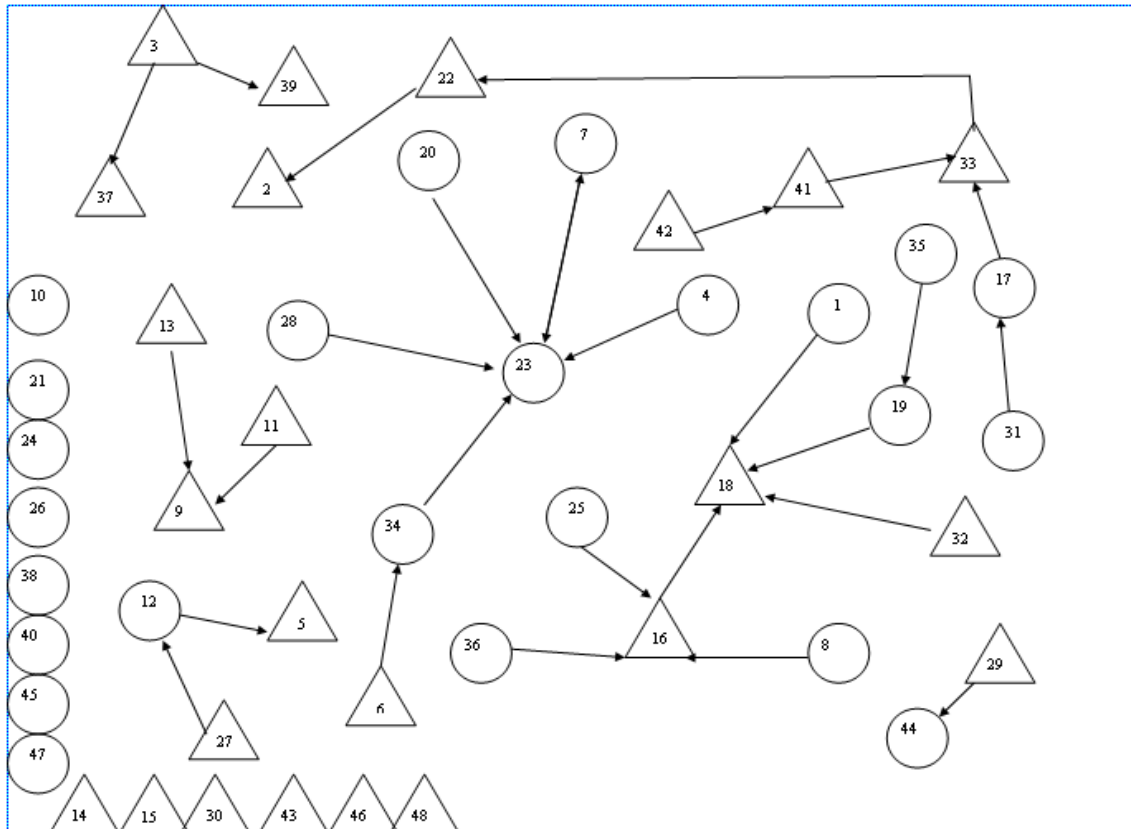


Fig. 5 Mapa de sociograma colectivo pretest ¿Con quién de tus compañeros no te gusta trabajar ni hacer trabajo de equipo?

En el postest el mapa de la fig. 6, nos muestra que las elecciones de rechazo se han centrado en varios alumnos como si fueran los núcleos focales u átomos de la interacción negativa. Se mantienen los alumnos que fueron elegidos en el pretest y que se identificaron con los números de lista 23, y 18 que en este mapa del postest están identificados con los números 26 y 20 respectivamente, aumentando a la lista de elecciones de rechazo la alumna identificada con el número 19 con cuatro elecciones.

El alumno identificado con el número 20 en los resultados del instrumento 1 responde de acuerdo a lo que podemos llamar lo “socialmente esperado”, ya que la mayoría de sus respuestas tanto en víctima, como agresor y testigo fueron “nunca”. Motivos que nos permiten suponer que este alumno no contestó con sinceridad al instrumento, más no podemos categorizar su posición en algún elemento de bullying, sin embargo, sus compañeros, que son quienes conviven con él sí lo identifican, ya que lo rechazan.

Con relación a las alumnas que no fueron elegidas tanto en el pretest como en el postest, cabe mencionar que son coincidentes 5 de ellas, quien al ser identificadas en el instrumento 1 se perciben con características de víctima.

La alumna identificada con el número 26 del postest tiene 4 elecciones de rechazo, con relación al instrumento 1 es posible ubicarla en la categoría de agresora ya que sus respuestas tienden hacia este parámetro, causa por la cual, tal vez, sea excluida.

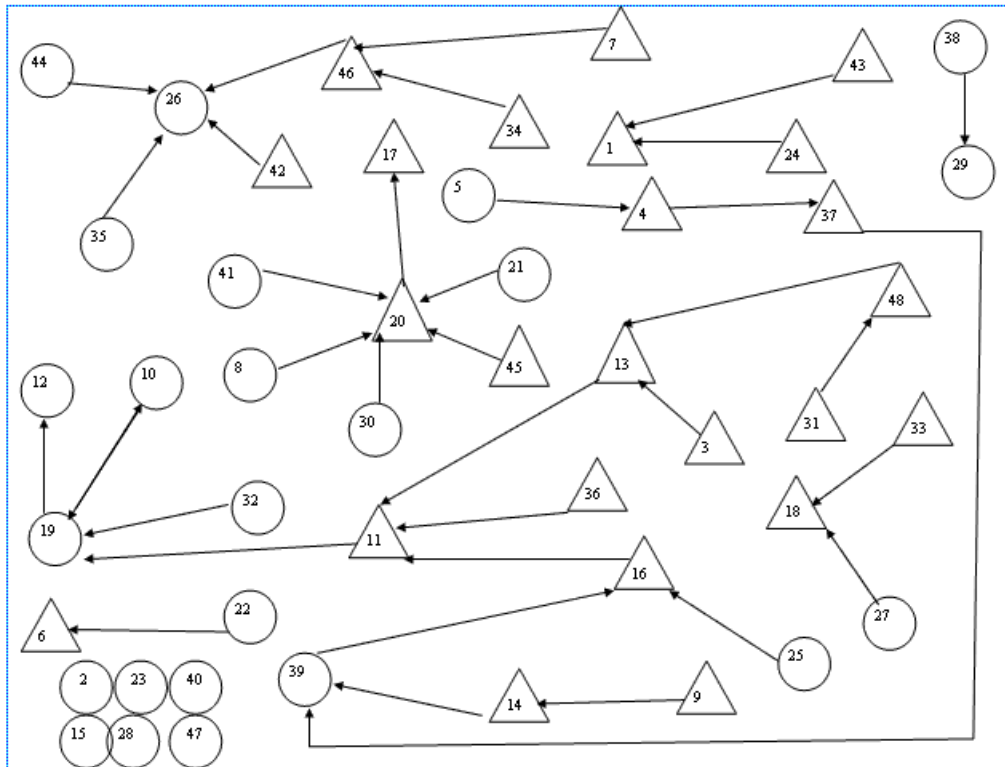


Fig. 6 Mapa de sociograma colectivo postest ¿Con quién de tus compañeros no te gusta trabajar ni hacer trabajo de equipo?

Para el ítem no. 4 “¿Quién de tus compañeros es el que siempre participa en clase?” el mapa muestra que en el pretest hay cuatro puntos focales en la elección de reconocimiento, de manera que las opiniones de los posibles líderes intelectuales del grupo estén centrados entre estos cuatro alumnos. Algunos alumnos hicieron más de una elección a pesar de la indicación que se les dio de sólo poner un nombre de compañero. Como en las otras opciones hay alumnos sin elección siendo las niñas en mayor número que los niños (Fig. 7).

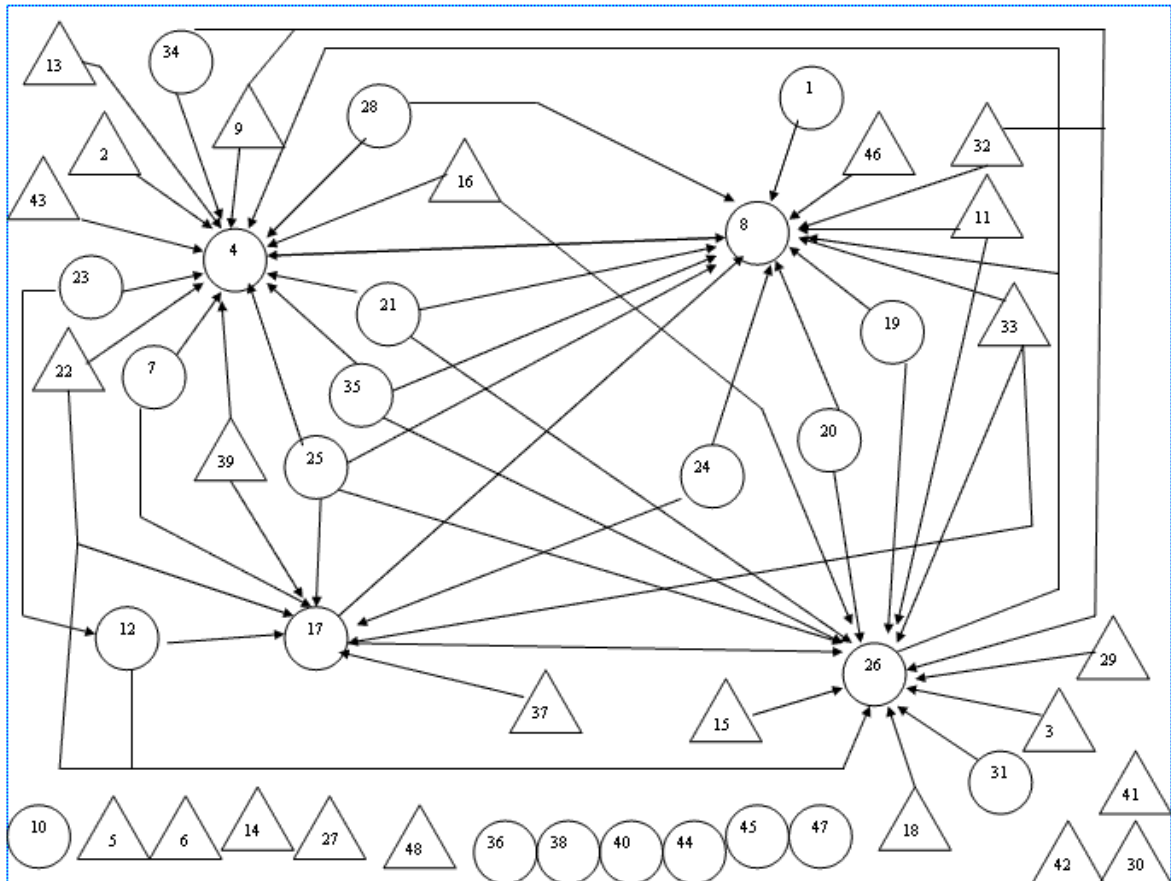


Fig. 7 Mapa de sociograma colectivo pretest ¿Quién de tus compañeros es el que siempre participa en clase?

En el mapa posterior a la aplicación del taller (Fig. 8), observamos un cambio notorio en las elecciones de reconocimiento que son para una sola alumna quien acapara este rubro. Ahora ella es la única líder instrumental para llevar a cabo tareas dentro del salón de clases; sin embargo esto no elimina por completo las elecciones hacia otros miembros del grupo.

La alumna identificada con el número 19 del postest es la más elegida en esta categoría por su participación en clase. Esta alumna tiene promedio de 10, sin embargo con respecto al instrumento 1 se percibe como víctima, aunque tiene ciertos rasgos tendientes a la agresividad, probablemente debido a su alto rendimiento con respecto a sus compañeros ya que esta alumna es de las más rechazadas para jugar y trabajar de acuerdo a dichos ítem del sociograma.

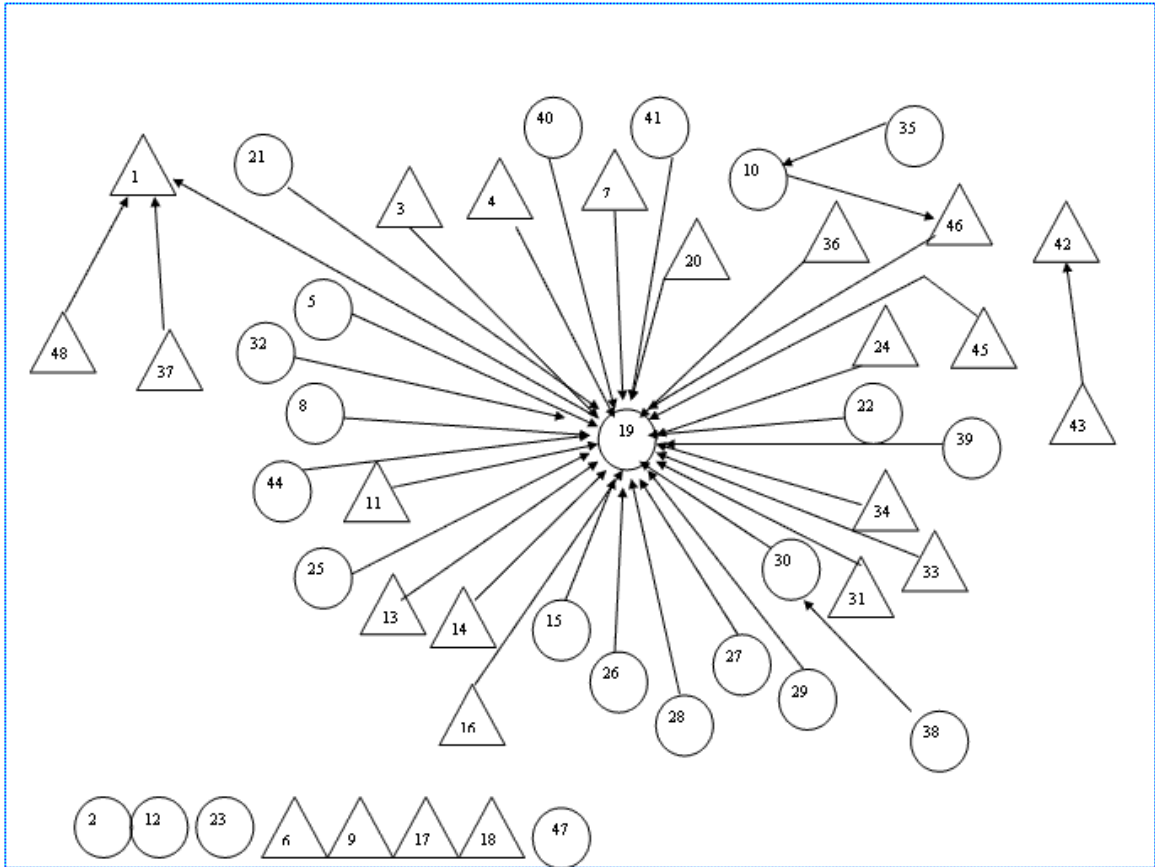


Fig. 8 Mapa de sociograma colectivo posttest ¿Quién de tus compañeros es el que participa en clase?

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

No hace muchos años, el que algún compañero o compañera fuese objeto de burlas, algunos golpes o bromas pesadas era considerado un juego entre los escolares, parte de las inevitables experiencias de ser integrante de la comunidad estudiantil, sin embargo, los estudios realizados desde 1973 por Olweus en Europa, dieron a conocer cómo es que estas conductas antes “inofensivas” pudieran convertirse en un problema de salud pública y de educación ya que es en estos ámbitos donde se observa con frecuencia que los alumnos atentan y vulneran la convivencia que proclaman las normas nacionales e internacionales vigentes para los jóvenes.

En México, de acuerdo al Informe de Violencia de Género, realizado por la SEP (2009), el 43.2% del personal docente menciona que ha detectado casos de bullying en su escuela. En el centro escolar donde se realizó este trabajo, se ha visto a lo largo de los años conductas que atentan contra la convivencia; pero que no llegan a ser tomadas como conductas peligrosas que infieran lesiones físicas graves y que tengan consecuencias negativas tanto para quien es agredido, para el agresor y quien es testigo de dicha agresión; esta aseveración se deriva de la aplicación del cuestionario (Anexo 1) en la primera etapa, momento en el cual algunos alumnos nos confiaron situaciones de violencia dentro del centro escolar y ante el cual “ni los profesores ni la directora hacen nada”.

El alumno que presenta alguna conducta que la autoridad escolar considere inapropiada, está sujeto a un largo andar entre reportes, suspensiones y ausencias de tipo coercitivo, lo cual no implica una solución a los conflictos que se presentan y sólo pueden provocar deserción, bajo rendimiento escolar; a nivel personal baja autoestima, ansiedad, depresión; y en algunos casos aunado a las dinámicas familiares presentes, se infiere la posibilidad de suicidio (Elliot, 2008).

En esta investigación encontramos que:

No existe una clara conceptualización en la comunidad escolar de lo que es éste fenómeno social, ya que; no cualquier agresión puede ser considerada dentro de la categoría de Bullying. Se debe buscar la presencia de las siguientes características en las conductas de acoso entre los alumnos:

- Desequilibrio de poder entre víctima y agresor, entendiéndolo como uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario sin estar legitimado para hacerlo.
- Frecuencia y duración de la situación de maltrato; estimándola con un mínimo de una vez por semana durante al menos seis meses.
- Intencionalidad y carácter proactivo de la agresión al buscar algún beneficio social, material o personal sin que medie provocación previa.

En la actualidad Bullying o Acoso Escolar, no es sólo el golpe, el robo de pertenencias, el apodo o la burla; a estas conductas se suman; el desprestigio, la desvalorización del individuo como parte importante de la comunidad; y sobre todo, la ausencia de amor y atención parental en vías de una mejor calidad de vida y la cotidianeidad de estas acciones sobre un individuo sin el asombro de lo pernicioso de la conducta o acción.

No es válido justificar, como algunos adultos de la comunidad escolar y familiar condescienden conductas de violencia entre los jóvenes como algo que es acorde a su edad, desarrollo biológico, social y psicológico, ya que si bien los jóvenes de primer grado de secundaria (13-15 años) están en el proceso de la formación de su identidad, la violencia no es parte de su naturaleza (Echeburúa, 2000). De acuerdo con Erickson (autores/investigadores de la corriente organicista) es hasta después de los 20 años que el individuo forma amistades fuertes y por tanto; sentido de compañerismo y fraternidad.

La escuela es un escenario donde los estudiantes viven y reflejan su dinámica familiar y social cotidiana: la violencia que hay en su contexto

adoptándola como un hecho habitual y común, sin embargo, en nuestro país el problema no ha sido abordado desde esta perspectiva.

En la educación básica mexicana, el bullying ha sido un problema abordado desde un sentido jurídico y político, es decir, se ha dado prioridad a proponer programas públicos para su erradicación sin considerar una evaluación diagnóstica del problema; basta recordar el programa de mochila segura implementado en el Distrito Federal a partir de mayo del 2010 y los resultados que ha dado, y actualmente la creación de la Unidad Especializada para la Atención de las o los estudiantes que sean menores de dieciocho años, víctimas de delito (GODF, 2011), encaminada a atender e investigar los delitos cometidos en agravio de estudiantes, que se encuentren cursando la primaria, secundaria o el nivel medio superior, en el interior de las instalaciones de los centros educativos, en su trayecto de entrada o salida de los mismos.

Los programas como los citados anteriormente, son implementados por autoridades competentes en materia de seguridad que en nada se relacionan con la educación ni prevención, sino sobre una corrección inmediata, más de tipo intimidatorio. Es la SEP quien debe asumir su responsabilidad preventiva desde el curriculum, tomar acciones en la dimensión cultural del diseño curricular de la enseñanza secundaria, dicha dimensión resalta no sólo los aspectos cognitivos, sino su articulación con el aspecto emocional, estético y social, que involucra a los alumnos, docentes (Leite Berge, Jr, R. 2001 en Tedesco, 2002) y a razón de lo analizado en esta investigación también involucra a las autoridades educativas, padres de familia y a la comunidad en una planeación estratégicamente compartida.

A la escuela secundaria se le ha olvidado su objetivo principal: el carácter formativo de los alumnos, para convertirse en el instrumento político que aporte estadísticas de un rendimiento académico globalizado sin importar las condiciones físicas, anímicas, familiares, sociales y/o económicas del alumno.

En esta secundaria los alumnos trabajan de forma individual, encaminados a obtener un resultado cuantitativo sin reforzar aprendizajes para

la vida significativos, en competencias para el aprendizaje continuo; al hacerles referencia al trabajo en equipo lo que se realiza es un “trabajo en grupos”, donde se potencializa y reafirma la importancia de la competitividad entre los miembros del grupo y la necesidad de una alta calificación.

Esta forma de trabajo y de construcción del conocimiento es consecuencia de las formas tradicionales de enseñanza basadas en un constructivismo mal entendido y por lo tanto mal aplicado, donde no se refuerza una sana competencia, se estimula que los alumnos estén en constante comparación buscando lograr la máxima distinción; una alta calificación, un documento que la respalde, sin mediar un proceso real de aprendizaje, tanto académico, social, psíquico, físico, motivacional y emocional.

“Es de resaltar que los equipos trabajaron desorganizadamente, sin distribución de roles e incluso con una división interna: hubo un equipo donde uno de los integrantes solicitó a las coordinadoras cambiar de equipo ya que sus compañeros “sólo estaban jugando”; en otro equipo falta de integración por una de las alumnas-.” (Observaciones realizadas el día 27 de mayo de 2009 en la sesión “¿Qué me van a hacer papá”)

Aunado a lo anterior, el colectivo docente no refuerza acciones donde los estudiantes utilicen estrategias de convivencia y estimulen la tolerancia hacia la diversidad de pensamiento, religiosa o cultural; no se cuentan con las aptitudes docentes para detectar, prevenir o corregir una debilitada convivencia, las competencias docentes han estado reducidas y enmarcadas sólo al ámbito profesional (responsabilidad de enseñar competencias cognitivas), sin darle las herramientas para desarrollar y potenciar sus competencias emocionales (responsabilidad de crear vínculos con y entre sus alumnos) y éticas y sociales (responsabilidad con su contexto) (Marchesi, 2007).

Sobre las sanciones o formas disciplinarias rígidas, se hace necesario, sensibilizar a los docentes sobre la importancia de anteponer la convivencia como una forma eficaz de prevenir la violencia en el aula; potencializando su liderazgo al mismo tiempo que requiriere de los alumnos un alto nivel

intelectual basándose en el trabajo cooperativo (Roland y Galloway 2007, citado en Ortega 2005).

Para que los docentes integren a su labor educativa, referentes relacionados con el trabajo cooperativo y asuman la responsabilidad que ello implica, deben estar apoyados no sólo por las autoridades del centro escolar, otorgándoseles los espacios y tiempos necesarios, sino también por los padres de familia, es necesario formando un frente común en pro del aprendizaje cognitivo, conductual y emocional de los alumnos.

Los procesos de socialización tanto en la sociedad y como en la familia son de suma importancia en el desarrollo de los jóvenes para su rendimiento escolar, la promoción de valores, actitudes y comportamientos acordes a los derechos humanos (Traver, 2003).

La Psicología Educativa debe ser sensible a esta problemática puesto que desde una perspectiva educativa la violencia introduce riesgos potenciales que amenazan los objetivos de la educación escolar, constituyendo un reto posible de abordar desde esta disciplina, ya que el acoso entre iguales es un factor de riesgo para que se presenten trastornos conductuales en los alumnos agresores, víctimas y/o testigos que afectan el aprendizaje.

Consideramos que este fenómeno debe ser abordado desde un aspecto educativo-preventivo más que correctivo-punitivo, tomando en cuenta el papel que tiene la escuela, la familia y la comunidad para generarlo o prevenirlo y erradicarlo.

Manteniendo una visión integral del problema, se debe tener una visión sistémica de la solución, que todos aquellos que conforman a la comunidad educativa se comprometan a asumir las responsabilidades propias de su carácter y alcance.

El director escolar en equipo con los docentes de la escuela deben planear e incluir en el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), acciones encaminadas al conocimiento del acoso escolar y su disminución sin

olvidar su posible erradicación, por medio de presencia de profesionales como los psicólogos educativos.

Las autoridades educativas como entes con liderazgo y alcance administrativo deben tomar en cuenta el diagnóstico inicial para indagar la “ubicación” de los alumnos con respecto a conceptos de violencia y dónde se aplica con regularidad. Crear un clima escolar de comunicación, confianza, respeto, tolerancia y cooperación.

Los docentes, por su parte, deben ser los primeros promotores de dicha cooperación y de algunos otros valores que apoyen la convivencia, para ello deben recibir la capacitación necesaria que les permita realizar una función de mediadores y así favorecer el aprendizaje, estimular el desarrollo de potencialidades y corregir funciones cognitivas deficientes. Cumpliendo una doble función: pedagógica, relacionado con métodos, estrategias, procedimiento y psicológica: comunicación, comprensión y tacto con el alumno (Ferreiro, 2003).

A partir del taller diseñado, es posible confirmar que cuando la planeación pedagógica se basa o toma en cuenta los principios básicos para desarrollar una cultura de convivencia basada en el aprendizaje cooperativo es posible prevenir, y en este caso disminuir la violencia y por tanto los elementos de bullying (Díaz-Aguado 2002).

Es necesario mencionar que nuestro taller sólo fue un sondeo sobre las estrategias idóneas en el manejo de las conductas violentas, observando que es posible que a través de las estrategias como el rompecabezas (jigsaw), cooperación estructurada, torneos de aprendizaje por equipos, se logre la disminución de conductas como robo de objetos escolares y de valor, asignación de apodos, golpes, intimidación etc.

La elaboración y aplicación de un taller de horas de duración sólo sensibiliza a la población diana sobre la problemática a tratar en dicho taller;

para lograr cambios importantes en todo el alumnado, es necesario que el trabajo a realizar sea continuo y sostenido.

Por los resultados obtenidos en este taller, podríamos estimar que al aplicar las técnicas de trabajo cooperativo a largo plazo, tal vez durante todo el ciclo escolar, daría un efecto mucho más notorio y por tanto significativo.

Durante las actividades de convivencia previas al taller, los alumnos convivían más con sus amigos, sin embargo, para la realización de tareas preferían estar solos, ya que el trabajo en conjunto no es reconocido por los docentes ni por los estudiantes, es importante el uso de medios electrónicos como la computadora e internet como compañero de trabajo estando latentes las conductas de riesgo cuando trabajan con páginas, portales y redes en internet.

El instrumento (Anexo 1) nos permitió visualizar los componentes del Bullying de manera independiente (VAT), ubicando a los participantes que habían tomado parte en alguna situación de violencia escolar.

Al inicio de la aplicación del taller encontramos renuencia a la participación, expectación y ansiedad para conocer la razón de nuestra presencia.

En las sesiones posteriores encontramos gran participación ya que las “maestras” no calificarían las actividades por realizar; sin embargo, al conocer los objetivos para cada sesión la actitud de los alumnos cambió y se mostraron muy receptivos y dispuestos a participar.

Esta disposición no bastaba para trabajar en equipo ya que esta modalidad para ellos representaba mas juego que trabajo llegando casi al límite de la no convivencia.

Se logró que los alumnos cooperaran entre sí, llevándolos por el camino de la conceptualización y definiciones al tiempo que se trabajaba en las actividades de manera que comprendieran la finalidad de la forma de trabajo; aún cuando a partir de esto si hubo desorganización se alcanzaron los objetivos para cada sesión; otro punto importante fue que al integrar subgrupos

de manera dirigida se notó en los alumnos cierta renuencia a trabajar con compañeros con baja popularidad en el grupo, al final, se logró la integración de todos los participantes en las sesiones del taller.

Es necesario también considerar que los jóvenes que actualmente cursan la educación secundaria pertenecen a la llamada generación NET o como Diana G. Oblinger y James L. Oblinger (en Ferreiro, 2003) le llaman: *generación DIG (digital immediate gratification)*; ya que son jóvenes que están en constante contacto con las TIC, las dominan, se adaptan a ellas.

En las llamadas redes sociales donde intercambian “sentimientos”, imágenes, comentarios (positivos y negativos), es posible que se muestren vulnerables a una agresión y a su vez en la posibilidad de cometerla; el uso de estas tecnologías ha desarrollado en los jóvenes la habilidad de “conocer” a sus iguales y les ha negado la oportunidad de convivir con ellos.

Estos adolescentes pueden pasar mucho tiempo en la computadora sin percatarse de ello, olvidándose de tareas y obligaciones escolares, familiares, sociales, etc, “Esto suele alterar su horario de vida y afectar las horas de sueño, necesarias para que se restablezca la capacidad funcional del sistema nervioso y sus relaciones con el entorno social, lo que los hace propensos a trastornos emocionales como estrés, ansiedad, depresión, fobias, o cuadros psicológicos agudos con graves implicaciones para su salud física, mental y emocional” (Ferreiro, 2003).

Los alumnos de esta secundaria como miembros de dicha generación, reafirman lo anteriormente mencionado (gráfico 2), conforme el tiempo avanza se incrementa su curiosidad y desempeño por las tecnologías, y por lo contrario su convivencia no incrementa cuando no es estimulada (gráfico 3). El grupo control a diferencia del experimental no tuvo un incremento de su convivencia, lo cual se atribuye a que aún cuando probablemente recibían de sus compañeros de grado algunas experiencias por el taller otorgado no recibieron directamente el estímulo que en el grupo experimental provocó un incremento en la convivencia: aprendizaje cooperativo.

Las tecnologías que actualmente utilizan los adolescentes de secundaria deben no solo representar un riesgo sino una ventaja, no son las causantes de un incremento de violencia pero sí de su rápida difusión. Si bien no podemos permitir que las TIC eduquen a esta generación, cierto es que no es posible formarla sin emplearlas, por lo tanto la comunidad educativa debe preparar a los jóvenes para saber discriminar y seleccionar información dentro del universo que existe en internet para que ésta sea un instrumento de los jóvenes y no a la inversa.

Esta generación tiene necesidades distintas a las anteriores, aprender por el placer de hacerlo, construir el conocimiento y la interdependencia social, pero sobre todo que el aprendizaje cooperativo sea el que impulse nuevas formas de enseñanza, que el maestro sea mediador y se centre en el alumno para potencializar su desarrollo personal.

Lo anterior es un trabajo compartido entre la escuela y los padres de familia (como parte de la comunidad educativa), la convivencia familiar es un aspecto influyente en esta generación y en sus relaciones interpersonales.

La situación económica, social y política de nuestro país no ha permitido desde hace ya varios años, que los padres de familia asuman la responsabilidad de educar a sus hijos, y por tanto han delegado no solo la escolarización a la institución educativa, sino también la tarea de ser padres sustitutos ante actos de importancia vivencial para los jóvenes, como lo es la enseñanza de valores y la aplicación de estos a su cotidianeidad y por tanto a su comunidad con la que ya no tienen un sentido de pertenencia dando como resultado un conjunto de individuos que velan por sus intereses individuales perdiendo de vista que son parte de una común-unidad.

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación se puede concluir que la relación de los alumnos en casa y con sus padres es buena, sintiendo que tienen éxito y han realizado ciertas metas personales y escolares, lo cual resulta un área de oportunidad para construir una red de sensibilización y apoyo constante a los alumnos.

En cuanto a metodología podemos concluir que el uso de los sociogramas es una herramienta muy buena, pero es necesario tener un control de las variables y tiempos, el sociograma tiene mucho potencial pero es necesario reconocer que es difícil de aplicar e interpretar, pues es vital tener controlados los tiempos en los cuales se debe aplicar (sociograma, instrumento, taller, instrumento, sociograma) para alcanzar el objetivo propuesto.

Se debe controlar que el aprendizaje que los sujetos tengan sobre las preguntas del sociograma no sea tan importante como la secuencia del diseño, ya que esto permitirá que los resultados a obtener no estén viciados y por tanto no se obtengan datos esperados.

Es necesario crear las herramientas necesarias en el alumnado para que distingan, analicen y no sean parte del bullying, y así tampoco formen parte de las estadísticas; pasar desde una conceptualización teórica del bullying hacia un entendimiento del mismo y la vivencia de la escuela como un espacio para la construcción de alternativas de convivencia social pacíficas.

REFERENCIAS

- Aguilera García, M., Muñoz Abundez, G., Orozco Martínez, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud*. México. INEE.
- Álvarez Coso, P. (2006). *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. España. Ediciones Gráficas Arial.
- Alvaréz Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España. Morata.
- Asociación Pro Derechos Humanos de España. (1999). *La violencia familiar: actitudes y representaciones sociales*. España. Fundamentos.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid. Espasa.
- Barri Vitero, F. (2006). *SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Madrid. Praxis.
- Bernad, J. A. (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa*. Madrid. Narcea.
- Bonvecchio, M. (2004). *Evaluación de los aprendizajes, manual para docentes*. Buenos Aires, Argentina. Novedades educativas.
- Cardoumel, C. (1961). *Medida y evaluación del trabajo escolar*. México: Fernández Editores.
- Casamayor, G. (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona. Biblioteca de Aula.
- Cava, M. d. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona. Paidós.
- Cerezo Ramírez, Fuensanta. (2001). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid. Pirámide.
- Chacón Medina, A. (Julio de 2003). *UNA NUEVA CARA DE INTERNET: EL ACOSO*. Recuperado el 28 de Julio de 2010, de http://www.acosomoral.org/pdf/Art_NUEVA_CARA_INTERNET_ACOSO_ETI_C@NET_2003.pdf
- Colás Bravo, L., Buendía Eisman. M. y Hernández Piña, F. (1998) *Métodos de Investigación Psicopedagógica*. Madrid. Mc.Graw-Hill.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2007). *Manual para construir la paz en el aula*. México. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

- Craig, G. (2009). *Desarrollo psicológico*. México. Pearson.
- De Felippis, I. C. (2004). *Violencia en la institución educativa. Una realidad cotidiana*.
- De la Herrán Gascón, L. (2008). *¿Hay bullying en mi aula? Lo que puedo hacer*. Madrid. Centro Delta de Psicología.
- Del Barrio, C., Barrios, A., Van der Meulen, K. y Gutiérrez, H. (2003). *Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar*. Estudios de juventud.
- Delval, J. (2007). *El desarrollo humano*. México. Siglo XXI.
- Dewey, J. (1918). *Democracia y Educación*. Madrid. Morata.
- Díaz Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. Red de Revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. 004. 549-558. Extraído el 5 de febrero del 2009 desde <http://redalyc.uaemex.mx>
- Díaz-Aguado, M. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid. Pirámide.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R., Martín, G. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Recuperado el 10 de marzo del 2009 desde <http://www.injuve.mtas.es/contenidos.item.action?id=476576543>.
- Down, N. S. (2006). *Handbook of children, culture and violence*. USA: Sage publications.
- Dubet, F. (2007). *El declive y las mutaciones de la institución*. *Revista de Antropología Social*.
- Echeburúa, E. (2000). *Personalidades violentas*. Madrid. Pirámide.
- Eiserer, P. E. (1971). *El psicólogo escolar*. Buenos Aires. Centro regional de ayuda técnica.
- Elliott, M. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Emeequis. (2006). *Diagnóstico General de los Planteles Educativos Ubicados en el Centro Histórico*. México.
- Fernández García, I. (2006). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos; el clima escolar como factor de calidad*. Narcea.

- Fernández, I. V. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid. Libros de la catarata.
- Ferreiro Gravé, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. México. Trillas.
- Figuroa Campos, M. (2010). *Acoso e intimidación escolar*. México. az.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2011). UNICEF México. Recuperado el 01 de Mayo de 2011, de <http://www.unicef.org/mexico/spanish/unicefenmexico.html>
- García, R., Traver, J., Candela I. (2001). *Aprendizaje cooperativo, fundamentos, características y técnicas*. Madrid. CCS.
- Gímenez Rodríguez, J. (1997). *Evaluación en matemáticas. Una integración de perspectivas*. España. Síntesis.
- Harris, S. y. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona. Paidós.
- Howe, N. (2000). Milenial Risig. The next grat generation. US: Vintage Books.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. España. Popular.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona. Biblioteca de aula.
- Johnson, D y Johnson, R. (2004) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Paidós.
- Kazdin, A. E.-C. (1994). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid. Pirámide.
- Krauxkopf, D. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Recuperado el 11 de Abril de 2010
- Landazabal, M. G. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares : evaluación de programas de intervención para la educación infantil, primaria y secundaria* . Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa.

- Loredo-Abdalá, A., Perea-Martínez, A., López-Navarrete, G. (julio-agosto de 2008). *“Bullying”: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes.* Recuperado el 5 de Septiembre de 2010, de [http://www.nietoeditores.com.mx/download/actapediatrica/jul-ago2008/29\(4\)-210-14.pdf](http://www.nietoeditores.com.mx/download/actapediatrica/jul-ago2008/29(4)-210-14.pdf)
- Macías- Valadez Tamayo, G. (2000). *Ser adolescente.* México: Trillas.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores.* Madrid. Alianza.
- Martínez Montero, J. (1991). *Numeración y operaciones básicas en la educación primaria. Dificultades y tratamiento.* Madrid. Escuela Española.
- Musitu Ochoa, G. (2004). *Introducción a la Psicología comunitaria.* Barcelona. UOC.
- Nájera Martínez, E. (2004). *Violencia escolar, una lectura pedagógica.* Recuperado el 30 de marzo de 2009, de <http://www.pedagogiasocial.cl/DOCS/DOCS/pdf/violenciaescolar%5B1%5D.pdf>
- Obiols, S. D. (17 de Julio de 2007). CUEC. Recuperado el 25 de abril de 2011, de <http://www.cuec.org.ar/detallearticulos.php?id=40>
- Olweus, D. (1993). *Bullying.* Recuperado el 11 de Noviembre de 2008, de <http://www.peques.com.mx/bullying.htm>
- Olweus, D. (Marzo 1995). *Hostigamiento y vejaciones en la escuela, un programa de intervención.1* , 139-145.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza.* Madrid. Morata.
- Olweus, D. (09 de 10 de 2005). <http://www.acosomoral.org/olweus1.htm>. Recuperado el 18 de marzo de 2009, de <http://www.acosomoral.org/olweus1.htm>
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *¿Por qué debemos invertir en la salud de los adolescentes?* Salud y desarrollo del niño y del adolescente.
- OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen.* http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf. Recuperado el 30 de marzo del 2009 de Organización Panamericana de la Salud.

- Ortega Ruiz, R. (1998). *“La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla” Programa Educativo de Prevención del Maltrato entre compañeros y compañeras* Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, S.B., Ramírez, M.A., y Castelán, A. (2005) *Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en escuelas públicas de la Ciudad de México*, en Revista Iberoamericana de Educación No.38, pp. 147-169 recuperado de <http://www.campus-oei.org/revista> el 25 de mayo del 2011.
- Ovejero Bernal, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*, Barcelona: P.P.U.
- Padgett, H. (agosto de 2006). http://ipsnoticias.net/_focus/metas_milenio/concurso/premiados/Humberto_Padgett.pdf. Recuperado el 3 de Marzo de 2010 de Revista Emequis.
- Paredes, M. T. (Junio de 2008). http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2008000100010&script=sci_arttext. Recuperado el 27 de Febrero de 2010, de Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
- Parés Soliva, M. (2007). *PROCESOS GRUPALES Y SOCIALES EN EL BULLYING*. Recuperado el 21 de abril de 2010, de <http://www.acosomoral.org/pdf/bullying2007.pdf>
- Prats, J. (2007). *Escuela, La historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio*. España. Escuela.
- Robles, M. (1997). *Educación y sociedad en la historia de México*. México. Siglo XXI.
- Sánchez, J. D. (2006). *Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional*. Revista Mexicana de Investigación Educativa .
- Sánchez Jiménez. M.H y Valencia, S.M. (2007). *Lectura sistémica sobre familia y el patrón de la violencia*. Colombia. Universidad de Caldas.
- Sharan, Y. y. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Sevilla. Grafidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Desarrollo de los adolescentes II Crecimiento y sexualidad*. En Programas y materiales de apoyo para el estudio. 1° y 2° semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria. México: SEP.

- SEP. (2006). Plan de Estudios de Educación Secundaria. México: CONALITEG.
- Silva Rodríguez, A. (2003). *Conducta social. un enfoque psicológico*. México. Pax.
- Soriano Díaz, A. (2002). *Educación y violencia familiar*. Madrid. Dykinson.
- Sullivan, K., Cleary, M. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar : cómo se presenta y como afrontarlo*. Barcelona. Ceac.
- Tedesco, J.C. (2002). *Desafíos a la educación secundaria en América Latina*. En Revista de la CEPAL No. 76, pp. 55-69 Buenos Aires. Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación. Recuperado de http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/3/19333/lcg2175e_Tedesco.pdf el 10 de noviembre del 2010
- Tessier, G. (2004). *Comprender a los adolescentes*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Traver Martí, J.A. (2003) *Aprendizaje cooperativo y educación intercultural en Sales Ciges, A (coord.), Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola, Castelló UJI en http://www.redes-cepalcala.org/inclusiva08/materiales/JOAN_TRAVER/ApcoopIntercult3.pdf*
- Urbano, C. A. (2003). *El trabajo grupal en las instituciones educativas: herramientas para su análisis* . Córdoba. Brujas.
- Valadez Figueroa, I (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. México. Universidad de Guadalajara.
- Weisman, P. (2007). *Adolescencia*. Revista Latinoamericana de Educación .
- Zorrilla, M. (2004). *La educación secundaria en México: al filo de su reforma*. REICE.

ANEXO 1. CUESTIONARIO “Percepción y frecuencia de manifestaciones de Bullying en la escuela secundaria”

El siguiente cuestionario tiene como objetivo indagar la relación entre compañeros, sobre situaciones de intimidación, abuso, agresiones, entre otras. El cual es de carácter confidencial.

Relaciones entre iguales en la escuela y en tiempo libre

En esta sección encontrarás una serie de preguntas acerca de tus amigos, compañeros, sobre diversas situaciones que pueden presentarse en tu relación con ellos.

| | |
|--|-------------------|
| ¿Cuántos buenos amigos (amigos y amigas de verdad) tienes en tu escuela? | _____ Amigos (as) |
|--|-------------------|

Entre clase y clase, ¿qué haces?

Instrucciones: Marca en cada pregunta con una “X” la opción que elijas

| | |
|--|---|
| Platico con mis amigos (as) | SI (<input type="checkbox"/>) NO (<input type="checkbox"/>) |
| Voy a la biblioteca a buscar libros/ repaso mis notas | SI (<input type="checkbox"/>) NO (<input type="checkbox"/>) |
| Voy a jugar con mis amigos (as) | SI (<input type="checkbox"/>) NO (<input type="checkbox"/>) |
| Platico con mi novio (a) | SI (<input type="checkbox"/>) NO (<input type="checkbox"/>) |
| Escucho o juego con algún dispositivo (celular, Ipod, Etc) | SI (<input type="checkbox"/>) NO (<input type="checkbox"/>) |

Instrucciones: Marca en cada pregunta con una “X” la opción que elijas

| Durante el último mes | Nunca | Casi nunca | Algunas veces | Muchas veces |
|---|-------|------------|---------------|--------------|
| ¿Con que frecuencia utilizaste juegos computarizados o electrónicos (maquinitas)? | | | | |
| ¿Con qué frecuencia ves la televisión? | | | | |
| ¿Con qué frecuencia utilizaste el internet para comunicarte con amigos, divertirte, etc.? | | | | |
| ¿Con qué frecuencia tuviste noches de reventón (ir a fiestas o reuniones con los amigos)? | | | | |
| ¿Con qué frecuencia haces deportes? | | | | |
| ¿Con qué frecuencia lees cosas diferentes a las tareas de la escuela (por ejemplo; libros, periódicos, etc.)? | | | | |
| ¿Con qué frecuencia ves videos de peleas de estudiantes? | | | | |

A continuación encontrarás una serie de preguntas sobre cómo te sientes en distintos lugares y relaciones.

Instrucciones: Marca con una "X" la opción que consideres adecuada: 1 = Muy mal y 4 = Muy bien.

| En los últimos 3 meses me siento: | Muy mal | Mal | Bien | Muy bien |
|-----------------------------------|---------|-----|------|----------|
| En casa | | | | |
| Con mi padre | | | | |
| Con mi madre | | | | |
| En mi clase | | | | |
| Con mis compañeros (as) de clase | | | | |
| Con mis amigos (as) | | | | |
| Con mi tiempo libre | | | | |
| Con lo que aprendo en la escuela | | | | |

En esta sección encontrarás una serie de preguntas en las que se describen algunas situaciones que a veces sufren algunos chicos y chicas en las escuelas en relación con sus compañeros.

Instrucciones: Marca en cada pregunta con una X la opción que elijas

| Durante los últimos 6 meses mis compañeros (as) | Nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Siempre |
|---|-------|---------------|----------------|---------|
| Me ignoran | | | | |
| Me rechazan | | | | |
| Me impiden participar en clases, actividades recreativas | | | | |
| Han hecho que me equivoque en clase en los deberes o tareas a propósito | | | | |
| Me insultan | | | | |
| Me llaman por apodos que me ofenden o ridiculizan | | | | |
| Hablan mal de mi | | | | |
| Me esconden cosas | | | | |
| Me han echado la culpa de algo que yo no había hecho | | | | |

| Durante los últimos 6 meses mis compañeros (as) | Nunca | Algunas veces | Frecuentem ente | Siempre |
|--|-------|---------------|-----------------|---------|
| Me rompen cosas | | | | |
| Me roban cosas | | | | |
| Me pegan | | | | |
| Me amenazan para meterme miedo | | | | |
| Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas) | | | | |
| Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual | | | | |
| Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar | | | | |
| Me amenazan con algún objeto | | | | |

A continuación contesta con qué frecuencia tú le has hecho las siguientes situaciones a algunos compañeros(as) dentro de la escuela durante el último año.

Instrucciones: Marca en cada pregunta con una "X" la opción que elijas

| | Nunca | Algunas veces | Frecuentem ente | Siempre |
|--|-------|---------------|-----------------|---------|
| He rechazado a mis compañeros(as) | | | | |
| He ignorado a mis compañeros(as) | | | | |
| He impedido participar en la clase a mis compañeros | | | | |
| He hecho equivocarse a un/a compañero/a de clase en tareas a propósito | | | | |
| He insultado a mis compañeros(as) | | | | |
| Les pongo apodos que les ofenden o ridiculizan a mis compañeros(as) | | | | |
| Hablo mal de mis compañeros(as) | | | | |
| Les he escondido cosas a mis compañeros | | | | |
| Les he echado la culpa de algo que ellos(as) no habían hecho | | | | |
| Les he destruido sus pertenencias a mis compañeros(as) | | | | |
| Les he robado las cosas a mis compañeros(as) | | | | |

| | Nunca | Algunas veces | Frecuentem ente | Siempre |
|--|-------|---------------|-----------------|---------|
| He golpeado a mis compañeros(as) | | | | |
| He obligado a hacer cosas con amenazas (traer dinero, hacer tareas) | | | | |
| He intimidado con frases o insultos de carácter sexual a mis compañero(as) | | | | |
| He amenazado a hacer situaciones de carácter sexual a mis compañeros(as) | | | | |
| He amenazado con algún objeto a mis compañeros(as) | | | | |
| Amenazo a mis compañeros(as) para meterles miedo | | | | |
| | | | | |

Durante los últimos 12 meses, ¿cuál ha sido tu actitud o comportamiento ante cualquier problema que haya sucedido entre compañeros en la escuela?

Instrucciones: Marca en cada pregunta con una "X" la opción que elijas.

| | Nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Siempre |
|--|-------|---------------|----------------|---------|
| Intento parar la situación si es mi amigo(a) | | | | |
| Intento parar la situación aunque no sea mi amigo(a) | | | | |
| Intento hablar con las partes y analizar con ellos la situación para que hagan las paces | | | | |
| Pido ayuda a un profesor(a) | | | | |
| No hago nada, aunque creo que debería hacerlo | | | | |
| No hago nada, no es mi problema | | | | |
| Me meto con él, lo mismo que el grupo | | | | |
| En mi escuela no he visto o no he vivido ningún problema entre compañeros | | | | |

A continuación, encontrarás una lista de comportamientos que pueden ser realizados por chavos o chavas de tu edad. Lo que te pedimos es que contestes con sinceridad si has realizado algunos de estos comportamientos.

Instrucciones: Marca en cada pregunta con una "X" la opción que elijas

| En el último año | Nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Siempre |
|--|-------|---------------|----------------|---------|
| He pintado o dañado las paredes de la escuela | | | | |
| He molestado o fastidiado al profesor(a) en clase | | | | |
| He roto los cristales de las ventanas de la escuela | | | | |
| He provocado conflictos y problemas en clase | | | | |
| He respondido agresivamente a mis profesores(as) | | | | |
| He provocado conflictos entre mis compañeros(as) | | | | |
| En mi escuela he visto o he vivido problemas entre compañeros(as) | | | | |
| He tomado cosas que no me pertenecen | | | | |
| He forzado cerraduras para entrar a algún lugar que no sea mi casa | | | | |
| He vendido alguna droga | | | | |
| He tomado parte en peleas | | | | |
| He reprobado más de dos materias | | | | |
| He tenido dificultades con alguien de mi familia | | | | |
| He consumido alguna droga | | | | |
| He experimentado la muerte de alguna persona muy cercana | | | | |
| He sido detenido por la policía | | | | |

¿Consideras que el mayor número de peleas y agresiones, es entre hombres o entre mujeres?

¿Por qué?

Adultos que viven actualmente en tu casa (especificar según sea el caso: divorciado, muerto)

Padre Si () No () _____

Madre Si () No () _____

Otros (especifica) _____

| | Padre | Madre |
|--------------------------|-------|-------|
| Máximo grado de estudios | _____ | _____ |

| | | |
|-----------|-------|-------|
| Ocupación | _____ | _____ |
|-----------|-------|-------|

GRACIAS POR TU COLABORACION

ANEXO 2. PREGUNTAS SOBRE PREFERENCIAS DE TRABAJO, JUEGO Y PARTICIPACIÓN

1. ¿Con quién de tus compañeros te gusta trabajar en clase?
2. ¿Con quién de tus compañeros te gusta jugar en el receso?
3. ¿Con quién de tus compañeros no te gusta jugar ni hacer trabajo en equipo?
4. ¿Quién de tus compañeros es el que siempre participa en clase?

ANEXO 3. CARTA DESCRIPTIVA DEL TALLER

| Sesión No. | Nombre | Objetivos | Actividades | Estrategia de aprendizaje cooperativo |
|------------|--|---|--|---|
| 1 | Dictado de palabras y reflexión de los mismos. | Conocer las ideas básicas que los alumnos tienen sobre conceptos como violencia, conflicto, mediación, etc. | Lluvia de ideas sobre la concepción de violencia, conflicto, mediación, agresión. Discusión y construcción de conceptos comunes. | Aprendizaje individual asistido por un equipo (TAI) |
| 2 | Conflictos grupales. Estudiando la historia. | Reflexionar sobre el alcance y consecuencias de los conflictos. | Lectura de un pasaje de historia de México. (Huelga de Río Blanco). Reflexión sobre la resolución del conflicto. | Aprendiendo juntos (Learning Together) |
| 3 | Pensar y dialogar | Reflexionar sobre las formas de resolución de conflictos | Conformación de los equipos aleatoriamente. Entregar los dibujos a los participantes y pedir que les pongan título. En equipo componer una doble narración a modo de parábola: Dibujo A: "Éranse dos burros atados a los extremos de una misma cuerda... " Dibujo B: "Éranse otros dos burros atados a los extremos..." Solicitar a los alumnos que redacten diálogos realistas como si fueran ellos los actores. En plenaria analizar valores a contravalores ocultos en los dibujos. | Aprendiendo juntos (Learning Together) |
| 4 | Una historia sobre Bullying | Informar sobre el concepto de Bullying | Proyección del video "Una historia sobre Bullying". Discusión sobre el contenido del tema y las posibles definiciones . | Equipos de aprendizaje por divisiones de rendimiento (STAD) |
| 5 | ¿Qué es Bullying? | Reforzar concepto Bullying | Presentación del tema "¿Qué es el Bullying" por medio de un trabajo en Power point. Se propone debate | Investigación en grupo (GI) |

| Sesión No. | Nombre | Objetivos | Actividades | Estrategia de aprendizaje cooperativo |
|------------|-------------------------|--|--|--|
| 6 | La isla desierta. Roles | Desarrollar la imaginación para buscar soluciones creativas a los conflictos y estimular la capacidad para tomar decisiones de grupo | <p>Conformación de subgrupos de 8 participantes.</p> <p>Se da la indicación: “Son los únicos sobrevivientes de un naufragio. Han llegado a esta isla con la marea, la cual ha arrastrado también algunos restos del barco. Un baúl y algunas maderas.”</p> <p>Asignación al azar de los diferentes lugares en la isla (volcán, río, lago, valle, playa, acantilado, montaña, zona arbolada) y entrega del plano de la isla a cada subgrupo. Cada subgrupo planea las siguientes tres semanas reconociendo la isla, buscando alimentos y agua, respuesta ante posibles enemigos, posibilidades de rescate.</p> <p>Pasados 20 minutos los subgrupos socializan las estrategias utilizadas y se evalúan las acciones emprendidas.</p> | Investigación en grupo (GI) y Torneos de aprendizaje por equipos (TGT) |

| | | | | |
|---|--------------------------------------|---|---|---|
| 7 | Testigo Lo más valioso de mi vida | Reconocernos como seres con valor y que valoran; identificar que, como parte de una comunidad, podemos compartir algunos valores, pero otros valores no tienen el mismo significado para cada uno; e identificar que gran parte de nuestros conflictos están relacionados por la falta de respeto a nuestra persona y a nuestros valores. | <p>Cada participante cuenta con una hoja para que escriba cuáles son los cinco objetos más valiosos de su vida; incluyendo personas, cosas, animales, ideales, sentimientos, etc., y se finaliza escribiendo el nombre de la o el participante.</p> <p>Se le pide ayuda a dos voluntarios(as), frente al grupo se reparte a cada uno la mitad de las hojas y se les pide que con toda la intención las rompan, tiren al piso y pisoteen de manera violenta.</p> <p>Esperando que las reacciones del grupo se seren, se les cuestiona y analiza.</p> | Aprendizaje individual asistido por un equipo (TAI) |
|---|--------------------------------------|---|---|---|

| Sesión No. | Nombre | Objetivos | Actividades | Estrategia de aprendizaje cooperativo |
|------------|--|--|--|--|
| 8 | Prejuicios y estereotipos | Reflexionar la violencia que se ejerce a través de los estereotipos; identificar que todas y todos hemos sido estereotipados de alguna manera; cuestionar cómo afectan los estereotipos en las relaciones humanas. | Por parejas o tríos formados aleatoriamente se da una copia de la dinámica y se pide que escriban todos aquellos calificativos que la sociedad da a cada grupo enlistado, así como las posibles razones (se recomienda que no haya censura). Una vez que terminaron todos los equipos o parejas se leen todos los calificativos de un grupo y posteriormente de otro, para después hacer el análisis. | Aprendiendo juntos (Learning Together) |
| 9 | Debate sobre prejuicios y estereotipos | Fomentar en los alumnos la confianza para expresar sus ideas y opiniones | Se solicita el estudio previo del tema por equipos para realizar un debate. | Investigación en grupo (GI) |
| 10 | Etiquetas de prejuicios | Analizar cómo influyen los estereotipos en la comunicación, identificar la carga de violencia cuando éstos se emplean. | En equipos de 8 personas integrados de forma libre y espontánea se forma una discusión en la que cada persona tiene una etiqueta para analizar cómo influyen los estereotipos en la comunicación. Se colocan etiquetas en la frente de las y los participantes, sin que sea visto lo que dicen por la persona a la que se le coloca. En las etiquetas se escribe una palabra estereotipando a la persona (ejemplos: idiota, extremista, aburrido(a), iluso(a), violento(a), inteligente, líder). Una vez todas las etiquetas puestas se propone un tema a discutir. Cada quien tratará a las demás personas de su grupo, durante toda la discusión, con base en lo que para ella significa el estereotipo que le ve en la frente. No hay que decir abiertamente lo que dice la etiqueta, sino tratar a esa persona con la idea que se tiene de una persona que respondiera a esa etiqueta. | Aprendiendo juntos (Learning Together) |

| Sesión No. | Nombre | Objetivos | Actividades | Estrategia de aprendizaje cooperativo |
|-------------------|---|--|--|--|
| 11 | Transgresión ¿Qué me van a hacer papá? | A través de la lectura los alumnos definirán las conductas que están fuera de las normas y valores que han aprendido y que les permite convivir con todos aquellos que les rodean. | Presentación de la lectura: ¿Qué me van a hacer papá? de Vicente Leñero Sopa de letras para encontrar palabras clave Trabajo en equipo (resolver cuestionario con ideas principales). El retrato de los amigos de Felipe. Elaboración de descripciones psicológica o filiación de los personajes. Entrega de formato. | Cooperación estructurada (Scripted Cooperation) |
| 12 | Cohesión grupal La madeja | Favorecer la afirmación de las y los participantes y cohesionar al grupo. | Formar un círculo con los alumnos de pie Se lanza una madeja de estambre a alguien sin soltar la punta (de preferencia incluir al profesor), al tiempo que dice algo positivo que le guste o valore de la persona. Propiciar que participen todos los integrantes del grupo. | Sesión de cierre del taller a partir de la dinámica. |