



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

CÓMO REFORZAR Y FORTALECER LA AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA QUE HAN SUFRIDO MALTRATO

PROPUESTA PEDAGÓGICA
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
LETICIA VARGAS VELARDE

ASESORA:
LICENCIADA: AMADA ELENA DÍAZ MERINO

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2017.

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a mis padres, quienes desde el cielo guían mi camino.

A mi compañero, por brindarme su apoyo en los momentos difíciles de mi vida, motivándome, siendo un amigo inigualable.

A mis dos luceros que Dios puso en mi vientre para darme la mayor alegría de mi vida, ser madre. Gracias: Karla, Karen por ser mi impulso que día a día me invitan a seguir adelante.

A mis hermanos, por todos los momentos compartidos llenos de alegrías y tristezas; por el apoyo que nos hemos brindado y por sus oportunos consejos.

A mis sobrinos, por ser parte de mi vida, por regalarme su alegría y darme tantas lecciones de amor.

A mi familia política, porque con su apoyo me han permitido madurar como ser humano y como profesionista.

El proceso de este trabajo ha sido espectacular, mejor de lo que esperaba y gran parte del desarrollo ha sido gracias al excelente acompañamiento brindado. Sí, a usted, que confió en mí, guiándome en los momentos que estaba decidida a claudicar. Que Dios la bendiga, profesora Elena Díaz Merino.

Agradezco el tiempo dedicado a la revisión de este trabajo a los profesores:

Arias Ochoa Marcos Daniel.

Cardoza Morales Pilar.

Flores Flores Ana Lilia.

De manera reiterada y especial a mi asesora, por su apoyo, más de amiga que maestra.

Díaz Merino Amada Elena

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I FAMILIA Y AUTOESTIMA.	5
1.1. Qué es la autoestima y su relación con el autoconcepto.	6
1.2. Componentes de la autoestima.	8
1.3. Formación del autoconcepto.	11
1.4. Cómo se forma la autoestima y la importancia de los primeros contactos.	15
1.5. Influencia de la familia en el desarrollo de la autoestima.	19
1.5.1. Función nutriente.	19
1.5.2. Las funciones socializadora y educativa.	21
1.6. Estilos parentales y su influencia en la autoestima.	23
1.6.1. Características de la parentalidad bien tratante.	23
1.6.2. Características de la parentalidad disfuncional, incompetente y maltratante.	26
CAPÍTULO II ADOLESCENCIA, MALTRATO Y RESILIENCIA.	32
2.1. La autoestima en la pubertad y adolescencia.	32
2.2. La pubertad: los cambios físicos.	33
2.3. La pubertad: el desarrollo cognitivo.	36
2.4. La pubertad: el descubrimiento de la personalidad.	38
2.5. La pubertad: la búsqueda de la identidad.	40
2.6. La pubertad: autoestima, valoración de sí mismo.	42
2.7. Influencia del maltrato intrafamiliar y sus efectos en la autoestima.	46
2.7.1. Concepto del maltrato.	47
2.7.2. Clasificación y tipos de maltrato.	47
2.8. Consecuencias del maltrato.	50
2.9. La resiliencia como medio para superar el maltrato.	52
2.10. Factores multicausales que la propician.	53
2.11. Tutores de resiliencia.	55
2.11.1. Tutores de resiliencia invisibles.	56
2.12. La autoestima como un elemento importante de la resiliencia.	57

CAPÍTULO III ESCUELA, BULLYING Y AUTOESTIMA.	61
3.1. La Escuela Secundaria Técnica N° 76 “Valentín Gómez Farías”	62
3.1.1. Datos generales.	62
3.2. Contexto.	63
3.3. Algunos sucesos de mi experiencia laboral.	65
3.4. Agresión y violencia escolar.	73
3.4.1. Relatos de casos periodísticos y ejemplos de bullying.	73
3.4.2. Características de bullying.	75
3.5. Acciones y medidas gubernamentales para disminuir el bullying.	78
3.6. El papel del profesor ante los casos de bullying.	82
3.6.1. Cómo apoyar a los niños propensos a ser maltratados.	82
3.6.2. Cómo orientar conductas agresivas considerando factores de riesgo.	88
3.7. El papel del profesor en el fortalecimiento de la autoestima.	96
3.7.1. Propuesta pedagógica.	97
Justificación.	97
Objetivos.	98
Estructura	98
Evaluación.	99
Taller de actividades.	100
Reflexiones finales.	122
Fuentes de información.	128
Anexos.	132

INTRODUCCIÓN

La autoestima es el sentimiento valorativo y afectivo que cada persona siente hacia sí mismo y representa una poderosa fuerza dentro de cada uno de nosotros, es decir la autoestima es la suma de la autoconfianza para hacer frente a los retos que se presentan en la vida cotidiana. Y como menciona Branden (1995). Tener esa actitud de merecimiento y competencia para vivir y ser feliz.

El presente trabajo tiene el propósito de analizar la autoestima de los alumnos que por algún motivo de su entorno familiar, escolar o social han tenido experiencias de maltrato en su vida, el cual es un mecanismo para someter a la obediencia a otra persona y produce algunos trastornos y desajustes en el adolescente reflejándose en su autoestima.

Este trabajo que tiene como un primer propósito identificar los elementos que debilitan así como aquellos que fortalecen la autoestima de los alumnos de la escuela Secundaria Técnica n° 76, considero que la autoestima, es la base para lograr un desarrollo integral, ya que teniendo amor y confianza en nosotros mismos, habremos dado el primer paso para la superación de los problemas y el logro óptimo de cualquier meta.

Un segundo propósito radica en identificar los tipos de maltrato intrafamiliar y sus efectos en el desarrollo de la autoestima de los adolescentes. El maltrato infantil es una problemática que ha persistido en nuestra sociedad. La Encuesta Nacional sobre la Violencia contra las mujeres (2006) señala que el 33% fueron golpeadas por algún miembro de su familia cuando eran niñas. “La consulta infantil” realizada por el DIF en 2012, reportó que 12% de niñas y niños de entre 6 y 9 años; y 8.2% entre 10 y 12 años, dijeron ser objeto de maltrato en el ámbito familiar.

Algunos alumnos no reciben golpes, pero tampoco reciben atención de parte de sus padres. Son dejados solos, pueden hacer todo lo que quieran menos aquello que implique una responsabilidad, y no reciben corrección. Aunque tienen a sus padres, viven en el abandono. Tanto los alumnos maltratados y los alumnos

abandonados tienen algo en común “no reciben amor ni atención de parte de sus padres, se sienten solos”. Sobre este último tipo de relaciones parentales tratará el análisis del presente trabajo.

En la escuela el adolescente manifiesta de diversas maneras las situaciones que viven en casa. En varios planteles la violencia es cada vez más frecuente y los medios de comunicación en especial las notas periodísticas revisadas para apoyar este estudio nos hacen saber a detalle el incremento del número, de hechos conflictivos que se viven dentro de los centros educativos, lo cual es de preocuparse y ocuparse.

En un tercer propósito pretendo proporcionar elementos al profesor para que fortalezca la autoestima de los alumnos y maneje adecuadamente los casos de bullying, ya que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó en 2007 una encuesta a escuelas primarias y secundarias destacando que el 19.1% de estudiantes de primaria y el 11.1% de secundaria reportó haber participado en peleas donde hubo golpes. (Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, 2014).

En el primer Capítulo “Familia y Autoestima” de este trabajo abordo algunas definiciones de dicho término, su íntima relación con el autoconcepto, así como los componentes de la misma. La autoestima, la cual se desarrolla con base en las vivencias diarias y experiencias de relación que el niño, vive con los adultos que se hacen cargo de él, ya sean los padres, abuelos, nanas, educadoras y/o maestros. Lamentablemente, no todas las personas crecen en relaciones con adultos que le proporcionen seguridad y cuidados para su persona, esto se da porque casi nunca los hacen sentir importantes, amados y/o respetados.

Además presento en este capítulo, la importancia de que los padres no solo deben garantizar la correcta alimentación de los niños, sino que también les deben aportar experiencias emocionales y afectivas, que les permitan construir una base de seguridad personal. En ocasiones un niño inseguro, generalmente crece a lado

de unos padres que constantemente envían mensajes negativos por ejemplo “siempre haces las cosas mal” “eres un torpe”, lo que puede afectarle en su autoconcepto y crearle problemas en su autoestima. Los padres que producen este tipo de parentalidad se vinculan con sus hijos en un modelo afectivo de apego inseguro, porque ellos mismos tuvieron infancias maltratadas carentes de cuidados.

En el Capítulo Segundo “Adolescencia, Maltrato y Resiliencia” abordo la adolescencia etapa en la que los jóvenes se ven sometidos a un entorno que les genera una gran cantidad de cambios, entre los que destacan; los cambios físicos, un gradual desprendimiento del núcleo familiar, se enfrentan a nuevas responsabilidades, a una confusión de valores, presentan cierta rebeldía hacia sus padres y a personas mayores, el grupo de pares adquiere mayor importancia, enfrentan problemas familiares, problemas de autoestima, etc.,

También se analiza el concepto y la clasificación del maltrato y la situación de marginalidad a la que puede verse abocada la población infantil y adolescente por el hecho de no haber desarrollado todas sus capacidades para vivir de modo autónomo; en un tercer momento se habla de la resiliencia como un proceso dinámico, que pretende fortalecer a la persona frente a las situaciones adversas que le tocó vivir. En este sentido la persona necesita recibir el apoyo, la confianza y la aceptación incondicional de otros individuos que se convierten en pilares y fortaleza de sí mismo.

En el Capítulo Tercero “Escuela, Bullying y Autoestima” abordo los datos generales de mi centro de trabajo en su contexto económico, político y social. La “Escuela Secundaria Técnica N° 76”, ubicada en Plan de San Luis s/n° en la colonia Ticomán, Delegación Gustavo A. Madero, institución a la que ingresé a laborar en el año 1992 y que me permitió adquirir experiencia docente, también me dio la oportunidad de tener un acercamiento personal con los alumnos y conocer algunos casos de bullying, recuerdo a un chico algo tímido y aparentemente tranquilo que maltrataba a un alumno más débil, diciéndole “tú eres el hijo no deseado”. Platicando

con su mamá me di cuenta que estas palabras ella se las decía a su hijo. Otro caso no tan fuerte, pero no menos importante es el de una niña, que obligaba a otra a comprarle algo y esto es literal, porque la tomaba de la mano para que la acompañara a la cooperativa de la escuela.

Hechos como estos no sólo suceden en Ticoman, alumnos y profesores lo viven cada día en muchos lugares del país, así nos lo hacen saber las notas periodísticas sobre relatos de bullying, analizadas en este trabajo. Son varias instituciones gubernamentales que muestran una preocupación y ocupación sobre este problema social y han iniciado programas y campañas a nivel nacional para la prevención, atención y erradicación del bullying, las cuales son abordadas en este trabajo, en un tercer momento me ha parecido importante, distinguir las acciones por parte del profesor en relación a cómo apoyar a los alumnos propensos a ser maltratados y cómo orientar a los alumnos con conductas agresivas. Para que esta labor se lleve a cabo, es necesario que el profesor esté alerta y que ponga atención al tipo de interacciones que se producen entre los adolescentes.

Por último, sugiero una propuesta pedagógica; utilizando el espacio de tutoría en la Escuela Secundaria Técnica N° 76. Como una alternativa para fortalecer la autoestima en jóvenes maltratados. Las actividades del taller se aplicaran en el siguiente ciclo escolar, evaluándose para ver su adecuación con los nuevos alumnos, reuniendo las evidencias necesarias a fin de hacer las modificaciones que sean necesarias para perfeccionar el taller.

Como cierre de este trabajo presento un apartado sobre las reflexiones finales y las referencias bibliográficas que fueron de gran apoyo para este estudio.

CAPÍTULO I FAMILIA Y AUTOESTIMA

En este capítulo se abordará como primer propósito varias definiciones de autoestima, la formación del autoconcepto y la relación entre ambos. La construcción de la autoestima representa un logro para el niño, el adolescente e incluso para el adulto. Significa una poderosa fuerza dentro de nosotros, pues resulta esencial para establecer relaciones sociales y es indispensable para el desarrollo normal y sano; tiene valor de supervivencia.

Se puede diferenciar el concepto de sí mismo y la autoestima, situando al primero en un plano cognitivo, relacionado con el saber, como representación o esquema mental que representa el conocimiento que el sujeto tiene de sí mismo, y la autoestima radica más en un plano emocional, cargado de connotaciones afectivas, como resultado de sus experiencias positivas o negativas, sobre las cuales cada sujeto hace un juicio valorativo de sí mismo.

Como segundo propósito se analizará la formación de la autoestima en el niño y la influencia de los primeros contactos con su madre en este proceso. Al nacer el niño no presenta determinado nivel de autoestima, porque no es una capacidad innata en el individuo; se adquiere a base de las experiencias y las relaciones de objeto que el niño establece de manera especial con la madre; cuando lo alimenta, cuando le cambia el pañal, cuando lo besa, cuando lo abraza, etc. Por eso la actitud de aceptación amorosa de la madre es vital y determinante para la formación de seguridad en el niño, pues sentara las bases para su desarrollo posterior.

Finalmente hablare de la importancia de la relación familiar en el desarrollo de la autoestima, considerando diferentes estilos parentales. Aunque la paternidad supone un aprendizaje que se realiza sobre la marcha, es decir, cuando ya están presentes los hijos, el buscar mejores estrategias de comunicación para relacionarse unos con otros coadyuvar a construir lazos confiables, que son los componentes más importantes de todo vínculo familiar.

Esta tarea de transmitir seguridad compete primordialmente a los padres, quienes deberán establecer límites educativos, coherentes y racionales. Desde muy pequeños, los niños deben conocer sus derechos y sus obligaciones en la comunidad familiar.

1.1 Qué es la autoestima y su relación con el Autoconcepto.

Tanto la autoestima como el Autoconcepto son temas que juegan un papel muy importante en el desarrollo humano y con frecuencia encontramos este tipo de afirmaciones: “soy una persona inteligente, honrada, muy alegre, pero un poco perezosa e impuntual”. De qué se puede estar hablando aquí, ¿de Autoconcepto o de autoestima? Parece que es la definición de una persona, o sea el Autoconcepto, pero que lleva asociada su propia valoración de lo que ella opina sobre sí misma, es decir, la autoestima. La autoestima no solo está asociada al Autoconcepto, sino que es inherente a este. Algunos autores definen la autoestima como:

James, 1890 (citado por Murk, 1998, p, 24) Menciona que la autoestima es un sentimiento o emoción que puede cambiar en función de las aspiraciones que tiene un individuo.

Rosenberg, (1965, p, 65) Define a la autoestima como una actitud positiva o negativa que tenemos con nuestra persona. De igual forma entiende a la autoestima como un fenómeno actitudinal creado por fuerzas sociales y culturales.

Según la definición de Coopersmith (1967, p, 20) es: La autoestima la entendemos como la evaluación que efectúa y mantiene comúnmente el individuo en referencia a sí mismo: expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica la medida en que el individuo se cree capaz, significativo, con éxito y merecedor.

Rogers, (1982) afirma que en el “sí mismo” está siempre presente su parte afectiva y más emotiva, y que se traduce normalmente en términos de autoestima, mientras que Valles (1998, pág. 16) habla de la autoestima como una “valoración o agrado que se tiene de uno mismo” Diríamos que es la valoración afectiva de nuestro comportamiento en la medida en que nos estamos gustando o no.

Para Aguilar (2001, pág. 22) la autoestima es la valoración que el sujeto hace sobre aquello que conoce de sí mismo, es decir, aquella característica, cualidad, peculiaridad, etc., que conoce de sí, y que valora positiva o negativamente.

Así mismo Alcántara (2004, Pág. 17) Define a la autoestima como una actitud “La forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo”. No es intencional, es un proceso que depende de la historia de cada persona.

Branden en los años sesentas introdujo una nueva definición de autoestima, intentando considerar más allá de los aspectos evaluadores afectivos y cognitivos de las definiciones anteriores. Señalo que la auto-confianza y el auto-respeto son actitudes que podemos mantener sobre nuestro “self” basados en un diagnóstico de nuestra competencia y merecimiento en una situación determinada. Es el convencimiento de que uno es competente para vivir y ser feliz.

En síntesis la autoestima es un auto-juicio que otorga valores determinados a cada uno de nosotros, y que se expresa en múltiples actitudes para con nosotros y para con los demás. Es una experiencia subjetiva que el individuo trasmite a otros mediante informes verbales o mediante una conducta abierta.

1.2 Componentes de la autoestima.

Alcántara (2004, p, 20) señala tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. Los tres operan íntimamente correlacionados, de manera que una modificación ya sea positiva o negativa en uno de ellos comporta una alteración en los otros dos.

Componente cognitivo: Se refiere a la idea, opinión, creencia, percepción y procesamiento de la información. Es decir el autoconcepto definido como la opinión que se tiene de la propia personalidad y sobre su conducta.

Componente afectivo: Se trata de un juicio de valor sobre nuestras cualidades personales. Es decir la respuesta de nuestra sensibilidad y emotividad ante los valores y contravalores que advertimos en nosotros mismos.

Componente conductual: Se trata del esfuerzo por alcanzar fama, honor y respeto ante nosotros mismos y los demás.

Por lo tanto se puede pensar que la autoestima se construye, se va formando desde diferentes aspectos propios de la persona y su realidad interna y externa, generando confianza en las propias capacidades para hacer frente a los retos que se presentan en la vida cotidiana.

Para comprender más la autoestima es muy útil el esquema elaborado por Mauro Rodríguez Estrada, citado por (Quintero, 2010, p, 107) quien explica en detalle los aspectos que se desarrollan para formar y fortalecer la autoestima. Estos son como los peldaños, que representan niveles, de lo que él llama la escalera de la autoestima: el autoconocimiento, la autoaceptación, el autoconcepto, la autoevaluación y la autovaloración.

El autoconocimiento, es decir, el conocimiento de sí mismo, es la base de la autoestima porque sencillamente no se puede amar lo que no se conoce: esta

es una ley indiscutible en relaciones humanas. La máxima de Sócrates, “Conócete a ti mismo”, se considera una de las más sabias en la historia de la humanidad, precisamente porque conocerse a sí mismo es la base del bienestar y la satisfacción de cada persona.

El autoconcepto, es decir, el conjunto de ideas, creencias y pensamientos que tenemos acerca de nosotros mismos, las cuales se expresan de manera directa o indirecta en nuestro comportamiento. Por ejemplo, si alguien se cree un perdedor, inconscientemente va a actuar como tal, provocando perder y así confirmar sus creencias negativas. Henry Ford (citado por Quintero, 2010) utiliza como ejemplo la frase: “Si piensas que puedes o que no puedes, en ambos casos tienes razón.” Esto es así, porque la capacidad de poder o de no poder radica en tu mente, en lo que piensas de ti mismo

Por eso es primordial enseñar a nuestros educandos a pensar siempre optimista y positivamente acerca de sí mismo, aunque tengan fallas y errores, ya que deben comprender que todos los seres humanos nos equivocamos y lo importante es saber reconocer nuestros errores y tratar a toda costa de evitar volver a cometerlos, así como resarcir el daño que estos hayan podido causar a otros y a nosotros mismos. En este sentido, Goethe dijo sabiamente: “Lo peor que le puede suceder a un hombre es pensar mal de sí mismo”

La autoevaluación Es la capacidad interna de evaluar las cosas como buenas si lo son para el individuo, le satisfacen, son interesantes, enriquecedoras, le hacen sentir bien, y le permiten crecer y aprender; y considerarlas como malas si lo son para la persona, no la satisfacen, carecen de interés, le hacen daño y no le permiten crecer.”

Sin embargo, la autoevaluación va más allá de las cosas que rodean al individuo e incluye la que hacemos todos de nosotros mismos. En el caso de los niños y

adolescentes, sabemos que la forma en que se autoevalúan depende en gran medida de cómo lo hacen sus padres y maestros, ya que de ellos han aprendido y aprenden no sólo la mayor parte de lo que saben sobre el mundo, sino también las actitudes y la forma de evaluar y juzgarse tanto a sí mismo como a su entorno. A este respecto.

La autoaceptación es uno de los aspectos más importantes puesto que, si una persona no se acepta a sí misma, difícilmente podrán aceptarla los demás porque ella emite ideas y actitudes de rechazo hacia su persona. Es indispensable enseñar a los niños y a los adolescentes a aceptarse a sí mismos tal como son, sin que esto implique que caigan en un conformismo pasivo, lo cual empieza con que nosotros, como adultos significativos en sus vidas, los aceptemos así y les enseñemos a ir moldeando y superando sus limitaciones.

El autorrespeto es atender y satisfacer las propias necesidades y valores. Expresar y manejar en forma conveniente sentimientos y emociones, sin hacerse daño ni culparse. Buscar y valorar todo aquello que lo haga a uno sentirse orgulloso de sí mismo” (Rodríguez, citado por Quintero, 2010, p, 108)

El cual implica respetarnos a nosotros mismos en nuestros gustos y preferencias, metas, ideales, proyectos, habilidades y talentos, pensamientos y sentimientos, así como nuestra forma de vestir, comer, relacionarnos con los demás y vivir en general, incluidos nuestros horarios de trabajo y estudio, independientemente de que quienes nos rodean estén de acuerdo con ellos o no, a menos que los dañe o se salgan de la ética universal

La autoestima y el Autoconcepto son componentes esenciales de la personalidad, y no son lo mismo a pesar de que se suelen utilizar los dos términos como sinónimos,

podemos establecer algunas diferencias. Después de revisar algunos conceptos sobre el autoconcepto.

1.3 Formación del Autoconcepto.

Todas las personas tenemos un concepto de las cosas y de la gente que nos rodea, tenemos formada una idea sobre cómo es cada uno, pero, ¿tenemos una idea sobre nosotros mismos?, ¿nos hemos formado una opinión sobre nosotros mismos? La respuesta a estas preguntas da lugar al Autoconcepto, la parte cognitiva de la autoestima.

El yo humano se va formando en una continua y real interacción con los otros, dentro de distintos grupos sociales y en dependencia con los roles que el sujeto desempeña: hijo, hermano, alumno, empleado, etcétera. Esta realización suele surgir entre los doce a quince meses. El yo conocido es lo que llamamos Autoconcepto y abarca las ideas, evaluaciones, imágenes y creencias que el sujeto tiene y hace de sí mismo incluyendo las imágenes que otros tienen de él. González y Sánchez (2007, p, 173)

El Autoconcepto constituye el elemento básico de la personalidad y se forma a través de la experiencia que proporciona la interacción social y los contactos interpersonales. Según González y Sánchez (2007, p, 78) las fuentes de la formación del Autoconcepto, son las siguientes:

- a) Las relaciones de los otros, el yo reflejado del que habla Cooley, nuestro Autoconcepto está formado sobre lo que pensamos que los demás piensan de nosotros. El Autoconcepto, por lo tanto, no es innato sino que se desarrolla a partir de nuestras experiencias vitales.

- b) Otra fuente es la comparación con otras personas. La percepción de uno mismo sólo resulta significativa cuando puede compararse con la de otros. El Autoconcepto se va configurando como resultado de la comparación social establecida con las personas que rodean al niño.
- c) La edad, el sexo, el estatus social y, en general, el desempeñar un determinado papel influye y determina la percepción que uno tiene de sí mismo. Desempeñar un papel exige, exige a veces, colocarse la máscara para dar la impresión de que uno posee las cualidades idealmente requeridas para el ejercicio de ese papel que, con el tiempo deja de ser una máscara para convertirse en parte integrante de la propia personalidad.
- d) La identificación con un modelo influye la autoimagen que el niño se va formando, al establecer una atadura emocional con él, que lo impulsa a imitarlo, a elaborar un yo ideal a semejanza del modelo e incluso a sentir sus atributos como propios (los modelos son. los padres, profesores, adultos, líderes sociales). González y Sánchez (2007, p, 78)

El Autoconcepto del niño está basado en la percepción que los otros tienen de él, especialmente los padres, más que en su propia experiencia. La autoevaluación que hace el niño del mismo deriva directamente de la evaluación que hacen sobre él los demás: si lo valoran él se valora, sí lo ignoran él se ignora.

Por eso es tan importante las vivencias del niño: si las experiencias del niño con las personas que son para él importantes son buenas y se siente aceptado incondicionalmente... su persona se desarrollará adecuadamente

El Autoconcepto es una de las principales estructuras del ser humano que al ir evolucionando y desarrollándose, determina de manera más importante y relevante su propio comportamiento. Cardenal, V (1999, p, 112)

La metáfora del espejo de Cooley.(1902)(citado por Cardenal, 1999, p 113) explica que el Autoconcepto se forma cuando el sujeto toma conciencia de sí mismo, a través de la comunicación con los demás, por medio de los cuales se conoce, al afirmar que “el aspecto emocional y afectivo está siempre presente en el Autoconcepto”

Las dos teorías que nos parecen relevantes para explicar la formación y desarrollo del Autoconcepto y que nos permite comprender el impacto de la calidad de la relación con los padres en la formación del Autoconcepto son las aportadas por el modelo del interaccionismo simbólico (teoría del espejo) (Berger, M. y Luckman, T., 1966) y la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1982)

Según la teoría del interaccionismo simbólico, el Autoconcepto es consecuencia de las evaluaciones de las personas sobre el entorno próximo. El individuo se ve reflejado en la imagen que le ofrecen los otros, como si estos fueran un espejo.

Según la teoría del aprendizaje social, el niño adquiere el Autoconcepto mediante un proceso de imitación con el que incorpora en sus propios esquemas las conductas y actitudes de las personas importantes para él.

En un entorno sano el niño es sujeto activo; por lo tanto, los resultados de sus propias acciones y experiencias les sirven también como criterios en la formación del concepto de sí mismo.

Así, a partir de los conceptos expuestos consideramos que el autoconcepto y la autoestima son elementos distintos de la personalidad, pero entrelazados de manera profunda de modo tal que continuamente se afectan mutuamente durante el desarrollo de las personas.

El siguiente cuento de Gasperin (2010, p, 24) ilustra lo difícil que es responder de manera satisfactoria a la pregunta: ¿Quién eres?

Una mujer estaba agonizando. De pronto, tuvo la sensación de que era llevada al cielo y presentada ante el tribunal:

¿Quién eres?, dijo una voz.

“Soy la mujer del alcalde”, respondió ella.

“Te he preguntado quién eres, no con quien estás casada.”

“Soy la madre de cuatro hijos.”

“Te he preguntado quien eres, no cuántos hijos tienes.”

“Soy una maestra de escuela.”

“Te he preguntado quién eres, no cuál es tu profesión.”

Y así sucesivamente. Respondiera lo que respondiera, no parecía poder dar una respuesta satisfactoria a la pregunta ¿Quién eres? Evidentemente, no consiguió pasar el examen, porque fue enviada de nuevo a la Tierra. Cuando se recuperó de su enfermedad, tomó la determinación de averiguar quién era... y todo fue diferente

Como se observa en el cuento de Gasperin, la mujer carece de identidad propia ya que está va en función del desempeño de los roles que ejerce en la sociedad, da la impresión que solo vive para servir a otros. Por lo tanto le es difícil hablar de sus características importantes de sí misma y que sin lugar a duda las posee. Por ejemplo hablar del lugar donde nació, de sus gustos o de sus habilidades.

En resumen, diferenciar el concepto de sí mismo y la autoestima, es situar el concepto de sí mismo en un plano cognitivo, relacionado con el saber, como representación o esquema mental que simboliza al conocimiento que el sujeto tiene de sí mismo, y la autoestima en un plano afectivo, en el que interviene el juicio valorativo que el sujeto hace sobre sí mismo, cargado de connotaciones afectivas, como resultado de sus experiencias positivas o negativas.

1.4 Cómo se forma la autoestima y la importancia de los primeros contactos durante la infancia.

El papel que juega la familia en relación al desarrollo del niño es fundamental, no sólo porque a través de ella son cubiertas las necesidades básicas para la supervivencia, sino porque además en su seno se realizan los aprendizajes imprescindibles para poder desenvolverse en la sociedad. La familia constituye pues, un contexto de socialización especialmente relevante para el niño, ya que en él se establecen las pautas que caracterizan su apertura y estilo de relación en otros entornos.

En el ámbito familiar es donde el niño desarrolla las primeras percepciones acerca de sí mismo, basándose en la información que sobre él le transmiten los “otros más significativos” (mamá, papá, hermanos, abuelos, cuidadores, profesores)

Durante la primera infancia, etapa que comprende desde el primer mes hasta aproximadamente los dos años, el bebé sigue siendo muy vulnerable, por lo que, especialmente durante el primer año, continúa necesitando que los adultos presten gran atención a la satisfacción de sus necesidades biológicas y psicológicas. Sin embargo, estudios realizados corroboran que desde el nacimiento, los bebés humanos son activos buscadores y receptores de estímulos sociales. (Meltzoff y Borto, 1979)(Citados por Ochaíta y Espinosa, 2005, 120). Proporcionaron a bebés de un mes chupones, bien de textura normal, bien de textura rugosa, y luego se los mostraban visualmente. Los resultados de este trabajo indicaron que los niños miraban preferentemente a aquellos chupones que estaban más acostumbrados a usar, lo que indicaría que integran la información procedente de dos fuentes perceptivas; el gusto y la vista, más tarde, aproximadamente entre los cuatro y cinco meses ya son capaces de coordinar acciones motrices.

Pero en la infancia temprana no para todos es un paraíso. Hay niños comunicados y niños incomunicados. Niños que evolucionan bien y niños que se mantienen en hibernación esperando algún momento propicio para despegar y crecer saludablemente. Ese pequeño se va a construir desde el origen negativo y seguramente va a ir acumulando experiencias gestadoras de su personalidad que irán grabadas, ya en positividad, ya en negatividad.

Podemos ilustrar esto con una cita del Padre Chinchachoma (1999, p, 24). Nos habla de dos maneras de mamar, narrando lo siguiente:

“Un niño llora, es un bebé, tiene hambre. La mamá de Antonio se acerca y comienza un amoroso diálogo con su hijo.

—Mi hijo, ¡no llores! Ya sé que tienes hambre, ahora te voy a dar de comer, cálmate hijo, no te preocupes. Yo te quiero, mi rey.

Antonio se calma. Está recibiendo un mensaje gestador de su personalidad. Recibe una idea, que estará en su subconsciente.

Es esta: “Yo valgo, soy más importante que el comer, me quieren”

Luego, la mamá de Antonio le dará de comer y lo hará con tranquilidad, pausada y serenamente, el niño comerá en paz desde el amor.

Luis tiene hambre, llora. La madre se acerca. Le dice: --- Sufre. Si te viera tu padre.

Luego se acerca, toma al niño y, valga la expresión, lo “enchufa” al pecho.

Luis no recibe una gestación de su persona, sino un mensaje, lo importante es que “tragues”, lo importante es la satisfacción de tu hambre.”

El niño experimenta el mundo gracias a la manera como su madre se lo presenta. Las palabras y actitudes de sus padres tienen más importancia, en la formación del autoconcepto, que sus sensaciones y sentimientos. Cuando un niño

se constituye de esa manera, le costará adaptarse a nuevas situaciones en diferentes etapas de su vida.

Los niños que sobreviven a infancias difíciles han aprendido una estrategia particular de supervivencia que se relaciona con el tema que estamos tratando. Branden (1994, p, 81), la denomina “distanciamiento estratégico”. Esto se refiere al intento de aislarse intuitivamente de los aspectos nocivos de su vida familiar o de otros aspectos de su mundo. De alguna manera saben que esto no es lo único que existe. Creen que hay una alternativa mejor en algún lugar y que algún día encontrarán el camino hacia ella.

Todas o casi todas las valoraciones del autoconcepto se van a formar a partir de lo que otras personas comunican que es valorable y digno de estima.

Esta opinión de los otros se podría dividir, por orden de importancia, según el desarrollo evolutivo del niño, en diferentes personas significativas para él.

Así la primera fuente de formación de la autoestima serían los padres. Y como segunda fuente, la opinión de los compañeros del niño y las personas importantes para él, en su etapa de socialización (profesores, educadores, etc.). La tercera sería la auto observación y la cuarta, el sexo, la raza y la clase social. Para ilustrar esta información mencionaré algunos ejemplos:

Un bebé que no encuentra atención ni apoyo en la mirada de sus padres fácilmente renuncia a descubrir el mundo y, por tanto, a actuar. Así es como la sensación de “no puedo” o “no soy capaz”, ya que “no siento que se cree en mis capacidades”. En estos ejemplos el niño se cree no valioso porque no le dieron amor por el contrario lo lastimaron. Esto puede frenar el desarrollo de un niño hasta el punto de provocarle un retraso.

Esto suele ser recurrente en aquellas instituciones que carecen de recursos materiales y humanos suficientes y adecuados para atender a los niños. Tal es el caso de algunas guarderías, donde muchos niños y niñas muestran retraso de la

psicomotricidad. Pues no sienten seguridad para intentar explorar el mundo que los rodea. Evidentemente esto repercute en baja autoestima. Rigon nos da un ejemplo:

“Cuando se deja a Jonathan, 13 meses, sobre la alfombra en la guardería, con juguetes a su alrededor, no manifiesta deseos de cogerlos. Duda, busca la mirada de un adulto, como para asegurarse de que puede hacerlo.

A pesar de que se le anima, al menor error en los movimientos, deja inmediatamente su exploración. Por ejemplo, después de caerse dos veces, renuncia a subirse a la pequeña escalera del tobogán en la sala de motricidad. Se ve que tiene ganas de subir, ya que mira a los demás con interés y muestra con el dedo el objeto de su deseo, pero no se concede a sí mismo la posibilidad de volver a intentarlo”. Rigon (2002, p, 28)

Como hemos visto es preciso que el niño se sienta mirado, acariciado y confortado por los brazos de su madre. Si no se ha sentido suficientemente aceptado y amado en sus brazos, le resultará difícil confiar en sí mismo y en su propio valor, y por tanto, del aprecio de sí mismo. La falta de autoestima, puede manifestarse en bloqueos emocionales y sentirse “impedido”, principalmente en el plano corporal.

Como lo vimos con Jonathan no tuvo la seguridad de apoderarse de un juguete y no puso en práctica el conocimiento exploratorio ensayo y error. Cuando un niño se equivoca, necesita la inteligencia suficiente para encontrar otra manera de proceder, y también la suficiente confianza en sí mismo, para volver a intentar una acción cuyo resultado fue desalentador. Por lo tanto, la autoestima interviene en la base misma del comportamiento.

La idea que se hace de sí mismo permitirá al niño sentirse suficientemente “valioso” y, por tanto, capaz de enfrentarse con el mundo. Por ejemplo, hacia los nueve meses, se siente seguro de sus capacidades físicas e intenta incorporarse en su cuna. Empuja un obstáculo si éste le molesta en su movimiento, o encuentra otra salida, si el objeto se le resiste. Pero una deficiente autoestima, en un ambiente

general de temor, no favorece el descubrimiento del mundo por parte del bebé, del niño o incluso del adolescente.

1.5 Influencia de la familia en el desarrollo de la autoestima

La crianza es una tarea que se viene repitiendo de forma cíclica a lo largo de la historia de la humanidad. Sin embargo, la experiencia de cuidar a un bebé y ayudarlo a crecer es una tarea intensa y compleja que las personas adquirieron en su contexto familiar y social, marcadas por factores hereditarios, con los procesos de aprendizaje influidos por la cultura y las experiencias de buen trato o maltrato que la futura madre o padre hayan conocido, sobre todo en su infancia y adolescencia.

Ser padre o madre competente es un desafío y una tarea delicada y compleja, pero fundamental para la preservación de la especie humana. Barudy y Dantagnan (1999, página 83). La función parental mencionan los autores tienen tres finalidades fundamentales: nutriente, socializadora y educativa. La primera, consiste en proporcionar los aportes necesarios para asegurar la vida y el crecimiento de los hijos. Esta experiencia emocional está dada por el apego seguro y la capacidad de empatía que nace de este proceso.

La socializadora se refiere al hecho de que los padres y las madres son fuentes fundamentales que permiten a sus hijos el desarrollo de un autoconcepto o identidad. La función educativa, por último hace referencia a que los padres deben garantizar el aprendizaje de los modelos de conducta necesarios para que sus hijos sean capaces de convivir, primero en familia y luego en la sociedad, respetándose a sí mismos y a los demás.

1.5.1 La función nutriente

En los seres humanos como, en todos los mamíferos, los cuidados prestados a las crías necesitan de un reconocimiento mutuo entre padre e hijo, esta estructura

de parentela implica además la activación de mecanismos neurobiológicos que permiten memorizar las señas respectivas de la madre y el bebé. A esto se refiere esta función de ahí surge el apego. Por eso afirmamos que el apego es primeramente sensorial y emocional y que luego se estampa en una representación. (Cyrulnik, Barudy, Barudy y Dantagnan, 1999, p, 83)

Un componente fundamental del apego es la impronta, que se refiere a cómo el cerebro de un bebé, modelado por la doble exigencia de sus determinantes genéticos, busca la supervivencia y se vincula con un adulto que le cuidará y le servirá de tutor en su desarrollo

El apego es el lazo afectivo que sentimos por personas especiales en nuestra vida que nos lleva a sentir placer y alegría cuando interactuamos con ellas, nos alivia su cercanía en momentos de estrés y nos produce sentimientos de angustia durante la separación.

Según Ainsworth y otros (1978), citado en (González y Sánchez, 2007, p, 170), todos los niños desarrollan apegos especiales a las personas que los tienen a su cargo, sin embargo unos niños establecen un apego mucho más seguro que otros. El autor antes mencionado nos habla de tres tipos de apegos:

a) Apego de seguridad; es aquel en el que el niño recibe seguridad y confianza del cuidador. Los bebés parecen estar cómodos en un lugar extraño mientras sus madres están presentes. La madre es una base segura que permite al niño aventurarse a explorar el entorno o llegar arrastrándose hasta un juguete próximo, pero siempre controlando con la vista y la presencia del cuidador o de la madre.

Los niños que crecieron en un apego seguro, parece ser que son más sociables, más curiosos y autodirigidos.

b) Apego evasivo; los bebés de este grupo se muestran casi ajenos ante la presencia de la madre, se caracterizan por el miedo, el enfado. Tienen menos

confianza en la madre, cuando exploran, no buscan su presencia, no dan señales de tristeza cuando ésta se ausenta y cuando vuelve no buscan el contacto con ella.

c) Apego de oposición; Los bebés de este grupo se muestran disgustados siempre, aunque las madres estén presentes les molestan los extraños, ante su separación unas veces reaccionan con desolación y otra se quedan indiferentes. Cuando vuelve la madre se manifiestan enfadados con ella o empujándola y muchas veces continúan llorando al levantarlos en brazos.

Los bebés con apego de seguridad suelen tener madres amables, receptivas, que no son molestas y no les maltratan. Los bebés que no se sienten seguros, generalmente tienen madres que carecen de todas o de algunas de estas cualidades. Los bebés evasivos suelen tener madres lentas en responder a su apertura social y no les proporcionan mucho contacto físico gratificante.

1.5.2 Las funciones socializadora y educativa

Desde la perspectiva de nuestro modelo, la función socializadora y educativa de la parentalidad se considera como dos vertientes relacionadas entre sí. La primera es la contribución de los padres a la construcción del concepto de sí mismo o de la identidad de los hijos, es decir, forman hijos seguros de sí mismo y de entablar relaciones con sus iguales. La segunda corresponde a la facilitación de experiencias relacionales que sirven como modelo de aprendizaje para vivir de una forma respetuosa, adaptada y armónica en la sociedad.

Diferentes investigadores han recogido datos para mostrar cómo los niños se forman sobre sí mismos a partir de las personas adultas significativas para sus vidas especialmente sus padres y otros miembros importantes de su entorno familiar y social (Berger, Luckman, Dantagnan, Amar, citados en Barudy y Dantagnan, 1999, p, 87)

Lo que una madre o padre siente, piensa o hace por sus hijos y la forma en que lo comunica tendrá un impacto significativo en la manera en que el niño se concibe a sí mismo. Estos mensajes están en estrecha relación con lo que el niño sentirá con respecto a sí mismo. Así el autoconcepto refleja cómo una madre o un padre se siente en presencia de un hijo o de una hija y cómo se lo transmiten. Esto a su vez, es internalizado por el niño y éste puede llegar a sentir sobre sí mismo, lo que otros sienten sobre él, y estos sentimientos se reactivan ante cada nueva experiencia (Dantagnan, citado en Barudy y Dantagnan , 1999, p, 87) Un niño o una niña de padres con una parentalidad competente tendrán todas las posibilidades de desarrollar una identidad sana y una autoestima elevada.

Al contrario, los padres incompetentes y con conductas que ocasionan malos tratos, envían permanentemente mensajes negativos a sus hijos, lo que explica un autoconcepto negativo y graves problemas de autoestima.

Con respecto a lo anterior, daré un ejemplo de mi experiencia personal: recuerdo a una compañera de la preparatoria de nombre Jovita, pero todos la conocíamos por el nombre de Claudia, porque así se presentó desde el primer día, y no fue hasta la reinscripción al segundo semestre que supimos su nombre, contándonos que su papá eligió su nombre en recuerdo a su madre y por el parecido, pero a ella no le gustaba y apoyada por su mamá, todos sus amigos la conocían por Claudia o “princesa” como le decía su mamá. Mi amiga no era muy agraciada, tenía nariz aguileña y un cuerpo robusto pero una seguridad que a todas las fiestas que íbamos era la primera en salir a bailar y no paraba.

En aquella época no sabía, de autoestima ni de autoconcepto, pero hoy día sé que mi amiga tenía una madre amorosa que reforzaba su autoestima llamándole princesa.

El concepto que de sí mismo tiene un niño en gran medida es producto de su experiencia en el hogar y de la identificación con sus padres. Esto se vio demostrado

en estudios sobre autoestima que mostraron que los adolescente con alta autoestima eran hijos de madres con alto aprecio de sí mismas, que aceptaban y apoyaban a sus hijos, prefiriendo las recompensas y el trato no coercitivo con ellos (Coopersmith, citado en Barudy y Dantagnan. 1999, p, 92)

1.6 Los estilos parentales y su influencia en la autoestima.

La parentalidad social corresponde a la capacidad práctica de una madre o un padre para atender las necesidades de sus hijos. No sólo se trata de nutrirles o cuidarles, sino también de brindarles la protección y la educación necesaria para que se desarrollen como personas sanas, buenas y solidarias. Cuando las madres y los padres tienen estas capacidades están en condiciones de ofrecer a sus hijos lo que hemos llamado “una parentalidad sana, competente y bientratante”. Cuando estas no están presentes, las madres y los padres son incapaces de satisfacer las necesidades de sus hijos y les provocan sufrimiento y daño. En este caso hablamos de una “una parentalidad incompetente y maltratante”. Barudy y Dantagnan (1999, p, 93)

1.6.1 Las características de la parentalidad bientratante

Aportar los cuidados y educación que un niño necesita es un desafío para cualquier adulto. Barudy y Dantagnan (1999, 94) Mencionan que se trata de responder a las necesidades múltiples y evolutivas de los infantes, lo que implica que los padres biológicos o la persona que ejerce la parentalidad social como cuidador deben, tener las capacidades para ofrecer contextos relacionales caracterizados por:

- a) Una disponibilidad múltiple:** Las relaciones adulto- niño son siempre personalizadas, afectivas y respetuosas. En ellas se reconocen los derechos y los deberes de los padres y de los hijos, manteniendo siempre que la responsabilidad de los cuidados, la educación y la protección es de los adultos.

Por ejemplo en el espacio de aprendizaje; en edades tempranas, los niños aprenden más de lo que el adulto hace que de lo que dice.

Juanito, no le digas a papá, que pasamos a casa de la abuela

¿Por qué mami? Tú me has dicho que no diga mentiras.

Los padres competentes, y por tanto suficientemente sanos la mayoría del tiempo, son congruentes, es decir, sus actuaciones son raramente paradójicas, hacen lo que dicen y lo que dicen tiene fuerza de influencia porque está avalado por el ejemplo.

b) Estabilidad: Es ofrecer a los niños una continuidad a largo plazo de relaciones que aseguren sus cuidados y la protección para, preservarles de los riesgos del entorno, así como la socialización necesaria para que sean buenas personas.

Esto cobra aún mayor importancia en la actualidad, ya que los modelos tradicionales de la familia van en aumento, donde el padre no se implica en los cuidados de sus hijos, es un indicador de este fenómeno.

c) Accesibilidad: Es indispensable para asegurar el desarrollo sano de los niños. Si un adulto significativo para ellos está siempre visible, eso implica presencia y disponibilidad

Por ejemplo, cuando un niño de dos años tiene contacto con una persona desconocida, requiere de la cercanía del adulto cuidador para sentir seguridad frente al mismo.

d) Perspicacia: Es la capacidad para percibir y mostrar alegría y satisfacción por los cambios con que los hijos muestran el progreso de su desarrollo, es decir que los padres sean “observadores participantes” de los logros y los estimulen en sus dificultades.

e) Eficacia: Para que esta experiencia emocional desencadene gestos y comportamientos que garanticen los cuidados y las crianzas de los hijos se

requiere que los padres hayan tenido acceso a modelos de crianza eficaces durante su infancia.

f) Coherencia: Los niños necesitan que los adultos que los cuidan, sobre todo sus padres, sean capaces de ofrecer un sentido coherente a sus actuaciones y a su comunicación, que exista una concordancia entre lo que se dice –las palabras- y los gestos, la entonación de la voz y las posturas corporales.

En una familia sana y bientratante, la autoridad existe siempre, y está basada en el respeto mutuo, de tal manera que los niños y los jóvenes son considerados según su edad y posibilidades como actores y actrices coparticipantes de los procesos familiares

El siguiente cuadro muestra las características de diferentes estilos de paternidad y maternidad, dentro de la familia. (Goleman, citado por Barudy y Dantagnan, 1999, p, 92)

<p>Modelo educativo bientratante</p>	<p>En el afecto: Las relaciones son afectivas y las emociones se expresan y modulan con inteligencia emocional.</p> <p>En la comunicación: están siempre presentes, y sus formas y contenidos evolucionan con el crecimiento de los niños, definiendo las relaciones como reciprocidad jerarquizada.</p> <p>En las exigencias de madurez: los adultos actúan estimulando el crecimiento y maduración de los niños, planteándoles retos adecuados. Animándolos, y reconociéndolos y gratificándolos por sus logros.</p> <p>En el control: lo realizan mediante comportamientos y discurso que de una forma inductiva permiten la integración de las normas y reglas necesarias para la convivencia.</p>
<p>Modelo</p>	<p>En el afecto: las manifestaciones positivas de afecto son escasas o nulas.</p>

autoritario	<p>En la comunicación: es escasa; si existe es para transmitir miedo y temor.</p> <p>En el control: es exagerado, con un uso frecuente de amenazas y de manipulación afectiva. Existe una falta de estímulos y refuerzos positivos. Los castigos son irracionales y exagerados en relación con las faltas.</p>
Modelo permisivo	<p>En el afecto: existe una “intoxicación afectiva” que puede crear en los niños la creencia de que son seres infalibles, poderosos y perfectos. Se manifiesta por una mala modulación de deseo y frustraciones, así como por dificultades de adaptación social.</p> <p>En la comunicación: está presente, pero no se estructura jerárquicamente igualitario, en el cual el niño o la niña creen que lo que se dice, quiere o hace posee el mismo valor que en el adulto.</p> <p>La exigencia de madurez: en este modelo los hijos están prisioneros de una paradoja que se puede resumir en “puedes crecer si quieres” o “Debes crecer, pero no madurar, para que no dejes solos a papá y a mamá.</p> <p>El control: es casi inexistente, ya sea por negligencia, por razones ideológicas o por incompetencia de los adultos.</p>

(Goleman, 1996) Citado por; Barudy y Dantagnan (1999, p, 92)

1.6.2 Características de parentalidad disfuncional, incompetente y maltratante

Independientemente de los contextos, a muchos niños les toca nacer en familias cuyos padres no poseen las competencias parentales para asegurarles un desarrollo sano. Estas incompetencias son el resultado de múltiples factores, entre los cuales tienen especial relevancia las limitaciones familiares de los padres y las historias de

vida cargadas de pérdidas, rupturas y experiencias traumáticas producto de malos tratos ocurridos en sus familias de origen.

Los factores contextuales como la pobreza y la exclusión social, cuya consecuencia es la no escolarización o la deserción escolar también están presentes en los antecedentes de estos padres

Los padres que producen este tipo de parentalidad se vinculan con sus hijos en un modelo afectivo de apego inseguro, porque carecen de la capacidad para aportarles los cuidados que necesitan, ser empáticos y satisfacer sus necesidades. Barudy y Dantagnan (1999, p, 113). El siguiente caso ilustra la realidad de lo que hemos expuesto:

“Es verdad que les castigo con dureza, porque creo que es necesario para que se eduquen adecuadamente y que no se vayan por el mal camino, como los miembros de la familia de su madre”, explica una madrastra cuando le señalaba que los tres hijos de su marido, dos varones y una niña, presentaban huellas de haber sido golpeados.

Lo impactante de este caso no es sólo la constancia del daño en los tres niños, sino que la castigadora, a partir de su adhesión a una ideología educativa violenta, cree que es útil y sano golpear a los niños para que sean buenos ciudadanos. Los comportamientos de esta madrastra eran compartidos por su marido, padre de los niños, que no sólo tenían una actitud pasiva, sino que provocaba el comportamiento de su cónyuge.

En el caso de esta pareja, como en muchos otros, se conjugan dramáticamente los trastornos del apego que los padres vivieron en sus familias de origen con los trastornos de sus capacidades empáticas, los traumatismos múltiples que conocieron en sus infancias maltratadas y la adhesión fanática a las creencias predicadas en una iglesia evangélica. (Barudy y Dantagnan, 1999, p, 113)

Las incapacidades parentales también se pueden manifestar por una “intoxicación de cuidados” es decir los padres con conductas sobreprotectoras ligadas a una angustia de la madre o el padre, que de una forma compulsiva tratan de evitar que sus hijos vivan experiencias que en su imaginario pueden acarrearle sufrimientos, traumas o la muerte.

En las situaciones de malos tratos por incompetencia de los adultos, los sistemas de modulación emocional y conductual que los niños necesitan, se ejerce a través de diferentes formas de agresión como las amenazas, los castigos corporales y las privaciones de libertad, con el objetivo de provocar temor y miedo en los niños. O, al contrario, se les manipula psicológicamente ignorándolos, insultándolos.

Estos procedimientos pueden traer resultados en lo inmediato, pero difícilmente se transforman en moduladores internos de los hijos. Por lo tanto, no facilitan la autonomía ni la diferenciación, mucho menos el desarrollo de una persona responsable para el futuro.

En la parentalidad incompetente podemos distinguir dos modelos educativos: el modelo autoritario y el modelo permisivo. En el siguiente cuadro se mencionan algunos de sus rasgos: A partir de estos dos modelos, podemos encontrar tres estilos educativos asociados a las incompetencias parentales:”. Barudy y Dantagnan (1999, p, 119)

- A) Estilo represivo-autoritario.
- B) Estilo permisivo-indulgente.
- C) Estilo permisivo-negligente.

La característica general de estos tres estilos es que no se conocen o no se reconocen las necesidades de los niños. En la representación, los niños no son sujetos de derecho, sino una posesión de los padres. Estos estilos están asociados a las diferentes formas de incompetencia parental en la familia, o a las incompetencias educativas de las instituciones.

Estilo autoritario-represivo

Corresponde a un estilo centrado en las necesidades, creencias y derechos absolutistas de los padres. Las características de este estilo pueden resumirse en:

- Distancias, ausencia o frivolidad afectiva.
- La comunicación es unidireccional: los adultos tienen el control absoluto de la comunicación.
- El control parental se ejerce de una manera rígida, inflexible, a través de las amenazas, castigos corporales, humillaciones y rechazos.
- Los padres deciden siempre por los niños y niñas limitando la creatividad y los procesos de desarrollo de éstos.
- Los adultos están obsesionados por el respeto de las normas y no por transmitir el significado y el sentido de éstas.
- Las representaciones de los niños y niñas y sus comportamientos son negativos, lo cual se traduce en la idea de que los niños y las niñas se portan mal.
- No existe un reconocimiento de las capacidades ni de los logros de los niños.

Barudy y Dantagnan (1999, 119)

Estilo permisivo-indulgente

-
- Existe afectividad en la relación parento-filial o adulto-niño, pero a menudo los niños y las niñas son usados para satisfacer las necesidades afectivas de los padres o de los adultos.
- Los padres y las madres pueden estar disponibles, pero no ejercen la autoridad que sus hijos necesitan. Los adultos precisan, por sus dificultades personales, que los niños les gratifiquen permanentemente. Por lo tanto, evitan o no soportan la confrontación educativa con ellos. En los sistemas institucionales se puede hablar de un <secuestro filantrópico en beneficio del adulto>, en la familia, de una <intoxicación parental>.
- Los niños y las niñas crecen en un sistema donde no existen normas, reglas ni

leyes claras ni explicitadas. Por lo tanto, presentan dificultades a la hora de modular emociones y comportamientos, con graves problemas para controlar las frustraciones.

- Los adultos pueden comunicarse en exceso con los niños o las niñas sin respetar la jerarquía, las edades ni sus niveles de desarrollo.
- Los niños crecen con la ilusión de un poder y de capacidades que no han logrado desarrollar, lo cual les dificulta su adaptación al entorno de su pares y al entorno social en general.

Estilo permisivo-negligente

Este estilo caracteriza la parentalidad negligente, donde los niños y las niñas no pueden recibir los cuidados básicos que necesitan y/o los aportes educativos para integrarse, adaptarse y funcionar en el medio social. Este modelo se caracteriza por:

- Carencias afectivas de todo tipo.
- Los adultos no ejercen autoridad ni dominancia, por lo tanto los niños/as no acceden a un control interno de sus emociones y conductas por falta de experiencias de control interno.
- Los adultos se comunican poco con sus hijos: la comunicación es superficial y sin contenidos educativos.
- Los adultos no apoyan, estimulan ni reconocen los logros de los niños y niñas.
- La permisividad es la <norma> generalizada, y esta es el resultado de la comodidad o negligencia de los adultos, de las incompetencias o de las incoherencias o discontinuidad de los modelos de crianza. En la mayoría de los casos es el resultado de los tres factores.

Barudy y Dantagnan (1999, p, 120)

La mayoría de nosotros somos hijos de familias disfuncionales. Esto no quiero decir que la presencia de excesiva violencia o maltrato, pero los entornos sociales en la mayoría de las culturas, no permiten el máximo desarrollo de los progenitores, ya que siempre están expuestos a carencias; ya sean económicas, educativa,

emocionales, etc., Así mismo, los modelos educativos con los que nuestros propios padres fueron criados, no han sido los mejores, en el sentido de la pobre comunicación, los prejuicios y los modelos rígidos de género; es decir, de los papeles sociales que deben cumplir los hombres y las mujeres. Sin embargo, es también cierto que cada uno de nosotros tenemos la capacidad para decidir, hasta cierto punto, y al menos en nuestra sociedad, tener hijos o no, es una elección propia que deberíamos tomar con plena conciencia de lo que implica la paternidad y la maternidad.

Todo ser humano posee una especie de escudo protector que es la resiliencia, lo que evitará que esas fuerzas actúen irremediablemente sobre nosotros, porque nos sirve como especie de filtro que atenúa los posibles efectos desagradables o nocivos, y muchas veces logra incluso transformarlos en factores de superación, porque la amenaza potencial se convierte en un reto o desafío para que el individuo crezca y salga fortalecido.

Resumiendo; El primer propósito de este capítulo fue caracterizar a la autoestima y al Autoconcepto y como estas dos estructuras cognitivas están ligadas entre sí, de igual manera, como segundo propósito analizado, fue la formación y desarrollo de la autoestima a partir de las valoraciones de las personas más significativas para el niño detectando así la importancia de los primeros contactos especialmente los padres y como segunda fuente de información la etapa de socialización del pequeño. El tercer propósito fue analizar la función parental; nutriente, socializadora y educativa en la formación de la autoestima. La primera está relacionada con el apego y la capacidad de empatía que nace de este proceso, la segunda se refiere al hecho de que los padres son fuente fundamental para el desarrollo del Autoconcepto y la última hace referencia a que los padres deben garantizar el aprendizaje de los modelos de conducta necesarios para que sus hijos sean capaces de convivir, primero en familia y luego en sociedad.

CAPÍTULO II ADOLESCENCIA, MALTRATO Y RESILIENCIA

En este capítulo se expondrá la adolescencia como una etapa en que los jóvenes se ven sometidos tanto a cambios internos, como externos entre los que destacan; los cambios físicos, un gradual desprendimiento del núcleo familiar, y a nuevas responsabilidades, lo que los lleva a una confusión de valores, presentan cierta rebeldía a sus padres y a personas mayores, y a una nueva valoración del grupo de pares.

De igual modo, se profundizará en los efectos del maltrato y el abuso en este periodo especialmente significativo para el futuro de cada persona, y finalmente, se señalará el fenómeno que actualmente se conoce como resiliencia, es decir, “la capacidad de una persona para desarrollarse bien a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves”. (Barudy y Dantagnan, 2011, 19) que permite que mucho chicos y chicas, a pesar de provenir de hogares y entornos sociales nocivos o dañinos, pueden ser constructivos para consigo mismo y para los demás.

El desarrollo de esta capacidad está estrechamente ligado a factores que tienen que ver con la interacción del adolescente con personas significativas de su entorno, llamados tutores de resiliencia, con los que se produce una empatía, un lazo de confianza, un estímulo, que permite que ese niño, niña o adolescente desarrolle un interés personal, capaz de crear algo nuevo que puede enriquecerlo.

2.1 La autoestima en la pubertad y adolescencia

Por adolescencia se suele entender el período temporal que se extiende aproximadamente, desde los 12-13 años hasta el final de la segunda década de la vida. Se trata de una etapa en la que el individuo ya no es un niño o una niña, pero todavía no forma parte del mundo del adulto. Por eso, Erickson (1968), citado por Ochaíta y Espinosa (2005, p, 315) lo refiere como un periodo de “moratoria social” de

una especie de compás de espera en el que se sitúan los adolescentes hasta que empiezan a ejercer los roles propios de los adultos. Durante esta etapa de la vida se producen una serie de cambios biológicos que hacen que la apariencia física de las niñas y los niños cambie de forma drástica, para asemejarse a la de los adultos de su mismo sexo.

Si consideramos que en la adolescencia hay diversas fases, la pubertad se presenta indudablemente como la primera y como la más brusca en su aparición y por sus consecuencias inmediatas. Podemos distinguir tres fases. Según los autores antes mencionados. (Ochaíta y Espinosa, 2005, p, 320)

- a) La pubertad o primera adolescencia: entre los once años y catorce años de edad.
- b) Una adolescencia media: abarcaría el período entre los catorce y los dieciséis años.
- c) Una adolescencia superior: que terminaría en torno a los veintiún años.

En las siguientes líneas se abordará de manera especial la pubertad o primera adolescencia, ya que es la etapa en la que se encuentran los alumnos de primer grado de secundaria, pasando por la transición que se da después de la niñez, etapa que ofrece oportunidades de crecimiento –no solo en dimensiones físicas, sino también en competencias cognitivas y sociales, autonomía, autoestima e intimidad-.

2. 2 La pubertad: los cambios físicos

Los cambios hormonales en la pubertad son debidos a la colaboración de varias glándulas (gónadas o glándulas sexuales, tiroides, hipófisis, etc.). El proceso es lento y no igual en todos los individuos. Las hormonas son sustancias que envían mensajes poderosos y especializados a células y tejidos del organismo. (Moreno y del Barrio 2000, p, 37).

La hipófisis también secreta la hormona del crecimiento, que afecta al crecimiento total y al moldeamiento del esqueleto. Todos estos mecanismos biológicos son responsables de los fenómenos que indican el paso de la infancia a la edad adulta en términos biológicos. Los marcadores que suelen utilizarse son; el “estirón” en estatura, el desarrollo de las características sexuales primarias (atañen a la producción de óvulos y espermatozoides y el desarrollo de los órganos sexuales) y el desarrollo de las características sexuales secundarias (tanto en hombres como en mujeres hay crecimiento de vello en las regiones púbica y axilas)

Con menor frecuencia se citan ciertas características del desarrollo somático que se modifican: la forma del cuerpo, la piel, el vello facial, el vello axilar; las proporciones entre tronco y extremidades, el modo de caminar se hace más descoordinado, comparado con el modo infantil, antes de que se establezca la marcha adulta; el cambio de voz ligado a un aumento –más importante en los chicos- de la laringe. Moreno y del Barrio (2000, p, 37).

Este crecimiento rápido e inarmónico de ciertas partes de su cuerpo no solo puede causar inquietud, como ocurre con lo que se refiere a su imagen facial, sino que también puede ocasionar en el adolescente ciertos problemas de coordinación motora, porque no tiene tiempo de apenas adaptarse a sus nuevas proporciones. Y, a veces, lo peor es que este es dramáticamente consciente de su desgarbado aspecto (algunas partes del cuerpo crecen con mayor rapidez que otras). Jensen A. (2008, p, 44)

En el caso de las niñas, el vello púbico sedoso suele ser la primera señal del inicio de la pubertad, seguido pronto por la aparición de los brotes de los senos. El siguiente evento de las niñas es el estirón del crecimiento, junto con el crecimiento de los órganos sexuales y reproductivos (vulva, útero y vagina).

En el caso de los varones, el primer signo exterior de la pubertad suele ser el crecimiento de los testículos, junto o seguido cerca por el inicio del vello púbico. Esos

acontecimientos son seguidos por el estirón del crecimiento y por el mayor crecimiento del pene, junto con el inicio de la profundización de la voz.

No es frecuente la aparición de la anorexia en los adolescentes, pero lo que sí es habitual es el cuidado excesivo del cuerpo, lo que se denomina el “culto al cuerpo”. La obsesión, en algunos casos compulsiva, de moldear el cuerpo de acuerdo con los cánones que marca la moda y las tendencias estéticas, como forma de conseguir el éxito en el grupo social en el que se mueve. (Sánchez, 2002, p, 22)

Entre otras características la salud es excelente. Si hay una motivación fuerte es capaz de sobreponerse a un fuerte resfriado, que un tiempo atrás le habrían tenido postrado en la cama. Es, además el momento del gran apetito. Parecen tener hambre a todas horas y disfrutan comiendo.

El sueño se modifica, porque es el chico el que prefiere elegir la hora de acostarse; porque le gusta hablar por teléfono con los amigos entrada la noche, navegar en la internet.

Los adolescentes sufren un cambio en el ciclo de sueño natural del cerebro. El ritmo de secreción de melatonina, hormona que se detecta en la saliva, es un indicador de cuándo está preparado el cerebro para dormir. Después de la pubertad, esta secreción ocurre más tarde por la noche (Carskadon, Acebo, Richardson, Tate y Seifer, 1997) citados por Papalia, Wendkos, Duskin (2005, p, 441)

No todos los adolescentes presentan problemas de sueño, al igual que no todos los adolescentes presentan conflictos. Hay excelentes jóvenes que duermen perfectamente bien en su adolescencia, así como hay adolescentes que no presentan ningún problema en esta época de cambio. Pero sí que es cierto que cada vez más se conocen alteraciones del sueño en esta etapa.

La sucesión de los cambios, que aparece para cada sexo en la tabla siguiente, sí es más uniforme aunque diferente para cada sexo y, por lo tanto, relativamente predecible. Moreno y del Barrio. (2000, p, 39)

Chicas	Edades	Chicos
Botón o yema mamaria Inicio del “estirón” de estatura Vello púbico ligero y claro Crecimiento útero/vagina	10-11 chicas 11-13 chicos	Crecimiento testículos, escroto Crecimiento pene, vello púbico Inicio del “estirón” de estatura
Vello púbico liso y pigmentado Voz ligeramente más profunda Vello púbico ensortijado Máximo crecimiento en estatura Crecimiento de senos, pigmentación y elevación pezones/aureola Menarquía	11-14 chicas 13-16 chicos	Vello púbico liso y pigmentado Primeros cambios de voz Crecimiento rápido del pene, testículos Primera eyaculación de semen Vello púbico ensortijado Máximo crecimiento estatura Vello axilar-inicio
Vello axilar-inicio Forma adulta de los senos	14-16 chicas 16-18 chicos	Rápido crecimiento vello axilar Pelo facial (orden definido) Marcado cambio de voz

Moreno y Barrio (2000, p, 39)

2.3 La pubertad; el desarrollo cognitivo

Se suele considerar que el desarrollo mental de un individuo llega a ser completo al final de la adolescencia. Es evidente esto solo es parcialmente cierto, en el sentido de que son numerosos los factores individuales no cuantificables que confluyen en el

proceso: las experiencias propias de cada niño, su propia evolución, el apoyo otorgado, etc,...

Autores como Erickson y Marcia, citados por Emilio, Yáñez y Díaz. 2002, p, 149) que se dedicaron al estudio del desarrollo de la personalidad y del autoconcepto, encontraron que conforme las personas maduramos, pasamos de perspectivas concretas y fragmentadas acerca de nosotros mismos a perspectivas más abstractas, organizadas y objetivas.

El concepto que tienen los niños muy pequeños de sí mismos está restringido a su apariencia física, su nombre y su sexo, sus acciones y aptitudes, pero vagamente hace referencia a sus rasgos o características de personalidad. Por ejemplo, si le preguntamos a una niña de siete años u ocho años: “¿Quién eres tú?” su respuesta sería algo así como: “Me llamo Lucía, soy niña, tengo el pelo negro y los ojos café. Me gusta comer papitas y jugar con mis muñecas”. Una niña un poco mayor, tal vez de diez años, agregaría algunas cualidades o defectos: “Soy alegre pero me da flojera la escuela, aunque sí sé matemáticas”.

Durante la adolescencia, al intentar responder la pregunta planteada en el párrafo anterior los jóvenes consideran no sólo los rasgos físicos o tangibles, sino que pueden describir sus características psicológicas. Las descripciones de sí mismo en los niños mayores y los adolescentes suelen incluir sus cualidades interpersonales y sociales (amigable, huraño, flojo, estudioso...) y comienzan a pensar en ellos mismos –y en los demás- en términos de valores y actitudes abstractos (solidario, tolerante, deshonesto, justo...). Lo más significativo es que el niño posee una lógica ligada a lo concreto, y restringida a combinaciones simples; el adolescente, sin embargo, es capaz ya de manejar símbolos complejos, razonar por medio de hipótesis y deducciones que no se hallan ligadas de una forma inmediata con la realidad concreta que le ofrece la experiencia. Estamos ante lo que J. Piaget (citado por Sánchez, 2002, p, 25) llama el desarrollo completo del “pensamiento formal”, que se inicia en torno a los once o doce años y debe estar finalizando hacia los quince años.

La curiosidad del adolescente es insaciable, aunque no siempre vaya en la línea de lo que debe aprender o estudiar. Cuando se interesa por un tema recoge infatigablemente información, la analiza y puede llegar a acumular tal cantidad de datos que más de una vez sorprendería a cualquier experto.

Pero lo que más le interesa descubrir y analizar es su propio mundo interior, lleno de posibilidades. Al principio cabe hablar de un simple sentimiento del propio “yo”: el adolescente, experimenta que lleva algo en sí mismo que no pertenece a nadie, que es suyo. Es un estado emotivo que le sorprende y desconcierta de momento, que le llena de satisfacción furtiva y de inquietud. Más adelante, este sentimiento, se transformará en algo más consciente y reflexivo: el descubrimiento del propio yo.

2.4 La pubertad: el descubrimiento de la personalidad

El descubrimiento del propio yo permite al adolescente conocer por primera vez toda una serie de posibilidades personales que ignoraba. Ello permitirá, a su vez, el desarrollo de una tendencia que, por ser exigencia interior de la vida, es en cierto modo común a todos los seres vivos: la afirmación del yo, la autoafirmación de la personalidad.

La autoafirmación es una tendencia que aglutina todo el desarrollo adolescente y equivale a “querer valerse por sí mismo”. Hay toda una serie de rasgos en el comportamiento del adolescente que no son otra cosa que una expresión hacia afuera de la afirmación interior: la obstinación, el espíritu de independencia total, el afán de contradicción (llevar la contraria por sistema, sobre todo a los padres), el deseo de ser admirado, la búsqueda de la emancipación del hogar, la rebeldía ante las normas establecidas por los mayores; rigidez, incomprensión, autoridad arbitraria. . .

Si hay un rasgo que marque la distancia entre el pensamiento adolescente y el de edades anteriores, éste es su capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Este hecho ya fue apuntado por Inhelder y Piaget (citado por Moreno y del Barrio 2000, p, 76) al hablar de las operaciones formales como operaciones que operan sobre otras operaciones y deja su huella, no solo en el terreno intelectual sino también en el de la personalidad y las relaciones sociales.

El adolescente es un ser que se observa e interroga a sí mismo sobre sus actuaciones, sentimientos y pensamientos, así como sobre los pensamientos, sentimientos y conductas de los demás hacia él.

De esta nueva inclinación, según algunos autores, surge un egocentrismo adolescente. Las ideas sobre el egocentrismo adolescente fueron propuestas inicialmente por Piaget y desarrolladas por Elkind (citados por Jensen, 2008, p, 86). De acuerdo con Elkind, este tiene dos aspectos: la audiencia imaginaria y la fábula personal.

La audiencia imaginaria nace de una autoconciencia tan acentuada que lleva al adolescente a imaginar que su conducta o apariencia es el centro de atención de todas las personas que lo rodean. Actúan así o sobreactúan para un público visible o invisible. Por su parte, la fábula personal lleva al adolescente a creer que sus vivencias son únicas y a crear una historia propia que repite ante sí mismo y ante los otros. Adopta a menudo la forma de una historia que otros no entienden, lo que se ha relacionado con la frase “nadie me entiende”.

La fábula personal está igualmente ligada a un sentimiento de omnipotencia e invulnerabilidad. Así los adolescentes tomarían parte en conductas de riesgo – conducir bebidos, tener relaciones sexuales sin protección- no solo buscando sensaciones fuertes sino en la firme creencia de que no sufrirán sus consecuencias-.

2.5 La pubertad: la búsqueda de la identidad.

Todos tenemos conciencia de poseer unos rasgos físicos, una manera de pensar y actuar, unos valores que tomados en su conjunto nos convierten en individuos únicos. Es decir, poseemos una identidad propia. Si consideramos que, en el paso de la infancia a la adolescencia, va transformándose el aspecto externo, la manera de razonar, las relaciones familiares y de amistad, nuestra comprensión del mundo social y nuestra aceptación de una escala de valores, llegaremos a la conclusión de que la identidad sufre en este periodo un importante proceso de cambio.

Según Elkind (citado por Papalia, Wendkos, 2005, p, 492) hay dos trayectorias hacia la identidad. La primera, y más saludable, es el proceso de diferenciación e integración: el cual cobra conciencia de los rasgos que nos distinguen de los demás y luego integrar estas partes diferenciadas del yo en un todo unificado y único. Este proceso dirigido internamente exige mucho tiempo y reflexión; pero cuando la persona ha logrado de esta forma un sentido de identidad, es casi imposible que se rompa.

La segunda trayectoria, inicialmente más sencilla, es la sustitución: reemplazar un conjunto de ideas y unos sentimientos ingenuos sobre el yo por otros, adoptando las actitudes, creencias y compromisos de otras personas como propios. Un sentido del yo que se constituye principalmente por sustitución es lo que Elkind llamó **mosaico del yo** –el yo reunido a partir de pedazos y fragmentos prestados y, a menudo, en conflicto-.(citado por Papalia, Wendkos, 2005, p, 492)

Los jóvenes que constituyen su identidad de esta manera suelen tener una baja autoestima. Les resulta más difícil manejar la libertad, las pérdidas y el fracaso. Es posible que manifiesten ansiedad, sumisión, ira, temor. Son muy susceptibles a las influencias externas y muy vulnerables al estrés, pues carecen de un compás interno y de un sentido de orientación que los guíe.

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

Muchos adolescentes se sienten inseguros, horribles, solos, nerviosos o ignorados. Y, aunque no todos conducen a gran velocidad, ni consumen drogas o tienen relaciones sexuales sin protección, en su mayoría asumen riesgos ocasionales. La emotividad negativa y los cambios anímicos son más intensos durante la adolescencia temprana, debido quizá a los sucesos estresantes relacionados con la pubertad.

Reconocer que la adolescencia puede ser un periodo difícil ayuda a padres y maestros a poner en perspectiva los comportamientos problemáticos. Los adultos que suponen que la confusión de los adolescentes es normal y necesaria, tal vez no adviertan las señales del joven que en ocasiones necesita ayuda especial.

Una de las razones que permiten a los adolescentes ocuparse en la frecuente introspección con que consideran su concepto personal, autoestima e identidad, es que a menudo están solos. Durante el tiempo que pasan a solas su estado de ánimo suele ser bajo y tienen mayor probabilidad de referirse que se sienten débiles, solitarios y tristes. Sin embargo, después de un periodo a solas su estado de ánimo se eleva. Larson y Richards (citados por Jensen, 2008, p, 189) concluyen que los adolescentes dedican su tiempo a solas a la introspección y el manejo de sus estados de ánimo. Escuchan música, se acuestan en la cama, se arreglan frente al espejo, se amargan y fantasean. Cuando termina su tiempo a solas, se sienten recuperados, listos para enfrentar de nuevo las adversidades de la vida diaria.

Estar a solas puede entonces ser constructivo, siempre que el adolescente no pase demasiado tiempo solo. Algunos estudios han encontrado que los adolescentes que

pasan solos una proporción inusualmente alta de su tiempo, también suelen tener problemas escolares, depresión y otras dificultades psicológicas.

2.6 La pubertad: autoestima, valoración de sí mismo.

¿Por qué unos adolescentes tienen más autoestima que otros? Los teóricos e investigadores han identificado que el factor más importante es sentirse aceptados y aprobados por los otros, en especial los padres y los pares (Dubois, Greene, Way, Farruggia, Harter, (citados por Jensen 2008, p, 171). Como en esta etapa aumenta la importancia de los pares en el mundo social, éstos adquieren un considerable poder sobre la autoestima, en comparación con edades más tempranas, pero también los padres son importantes. Aunque los adolescentes suelen pasar menos tiempo con sus padres y tienen más conflictos con ellos.

Si los padres les brindan amor y aliento, la autoestima del adolescente aumenta, pero si los menosprecian y se muestran indiferentes, los adolescentes responden con menor autoestima Berenson, Grawford, y Brook, (citados por Jensen, 2008, p, 171) La aprobación de los adultos ajenos a la familia, en especial los maestros, contribuye también a la autoestima.

Rosenberg distinguió en los adolescentes entre la autoestima estable y la autoestima fluctuante (citado por Jensen 2008, p, 168)

La autoestima estable es la opinión constante y perdurable que tiene la persona de su valor y bienestar. Las personas con una autoestima estable alta pueden tener un mal día ocasional en que se sienten incompetentes o autocríticos, pero su autoestima estable sigue siendo alta, porque la mayor parte del tiempo se evalúan de forma positiva. En contraste, una persona con una autoestima estable baja sigue teniendo una mala opinión de sí misma,

aunque tenga algunos días en que las cosas le salgan bien y en que se sienta bien consigo misma.

La autoestima fluctuante es el sentido cambiante de valía y bienestar que tiene la gente cuando responde a diferentes pensamientos, experiencias e interacciones en el curso del día. La adolescencia temprana es una época en que las variaciones en la autoestima fluctuante son muy intensas. Un adolescente puede tener una discusión con la madre por el desayuno y sentirse miserable, luego ir a la escuela y pasar un buen rato con los amigos antes de clases y sentirse bien, luego recibir una mala calificación en una prueba de biología y sentirse miserable de nuevo, luego recibir una sonrisa de un posible novio y sentirse genial, todo en unas cuantas horas.

Con respecto a la relación entre la autoestima y la adolescencia han sido varios los aspectos que han recibido la atención de los profesionales. Se han estudiado tanto los indicadores de una autoestima positiva o negativa como las dimensiones de la personalidad adolescente que más influyen en su valoración y, fundamentalmente, el surgimiento de cambios en la autoestima al llegar la adolescencia.

En primer lugar, una autoestima positiva vendría señalada por la seguridad y la confianza en uno mismo y la capacidad para relacionarse adecuadamente con los demás. Un adolescente seguro no teme manifestar sus propias opiniones, no vacila al hablar con otros, no rehúye la mirada, no tiene problemas para entablar amistades o para trabajar en grupo.

Por el contrario, un adolescente con una autoestima negativa o bien la manifiesta mostrándose sumiso, autocriticándose continuamente, evitando el contacto con otros o bien adoptando el papel inverso, es decir, intentando dominar a los demás, exhibe sus méritos, habla y gesticula como un bravucón, etc. A la hora de interpretar la conducta del adolescente, esta última manera de mostrarse puede conducir a

equivocos por parte de las personas que conviven con él, sean familiares, amigos o profesores. Moreno y del Barrio (2000, p, 96)

En las valoraciones que una persona realiza sobre sí misma no se concede de igual importancia a las diversas facetas de su personalidad o áreas en que se desenvuelve Harter distingue las siguientes ocho esferas de la imagen personal del adolescente, (citado por Jensen 2008, p,169)

- | | |
|------------------------|----------------------|
| -Competencia académica | -Competencia laboral |
| -Aceptación social | -Atractivo romántico |
| -Competencia deportiva | -Comportamiento |
| -Apariencia física | -Amistad cercana |

La investigación de Harter indica que los adolescentes no necesitan tener una imagen personal positiva en todas las esferas para tener una autoestima total elevada. Cada esfera de la imagen personal influye en la autoestima total solo en la medida que el adolescente la considere importante. Por ejemplo, algunos adolescentes consideran que tienen pocas capacidades deportivas, pero eso sólo influiría en su autoestima total si para ellos fuera importante destacar en los deportes.

Por otro lado, el que determinadas esferas influyan en diverso grado en la autoestima, no depende sólo de los juicios de la persona aislada, sino que suele estar en consonancia con la opinión de las personas que son significativas en su vida y de su medio sociocultural más amplio.

Esto implica que las valoraciones de los adolescentes van a depender de figuras familiares y, muy destacadamente, del grupo de compañeros o de los medios de comunicación. El mismo autor en su investigación encontró que la apariencia física tiene la relación más fuerte con la autoestima total, seguida de la aceptación social de los pares.

El grado de satisfacción con la apariencia física comienza a diferenciarse entre chicos y chicas a finales de la niñez y, en la adolescencia, las chicas muestran claramente una menor satisfacción de su físico, lo que a su vez influye en su autoestima. Resulta obvio el papel que desempeñan en este hecho los valores sociales y los medios de comunicación que enfatizan la importancia del atractivo físico, para hombres y mujeres, y además imponen a estas últimas cánones de belleza absurdos e inalcanzables.

Así, se ha encontrado que, una vez comenzados los cambios puberales, la autoestima de los chicos es más elevada y va aumentando conforme progresan hacia la edad adulta, mientras la autoestima de las chicas es menor y disminuye a lo largo de la adolescencia; la diferencia fundamental se da en las valoraciones que unos y otros hacen de sus capacidades físicas y de su apariencia física.

En el siguiente cuadro se analiza las relaciones entre una autoestima positiva y negativa y diferentes aspectos psicosociales. Moreno y del Barrio (2000, Página 97)

Autoestima positiva	Autoestima negativa
<ul style="list-style-type: none"> • <i>En relación con uno mismo.</i> Confianza en sí mismo Bienestar emocional • <i>En relación con los otros</i> Confianza en los otros Sentimiento de ser apreciado Adaptación al grupo Autonomía frente al grupo • <i>Estudio y trabajo</i> Mayor probabilidad de éxito Académico y profesional Metas más altas. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>En relación con uno mismo.</i> Inseguridad Ansiedad • <i>En relación con los otros.</i> Dificultad de relación Autoritarismo Dependencia del grupo Mayor probabilidad de conductas desadaptadas socialmente • <i>Estudio y trabajo</i> Dificultades escolares y profesionales.

Moreno y del Barrio (2000, Página 97)

2.7 Influencia del maltrato intrafamiliar y sus efectos en la autoestima

El adolescente, está atravesando una etapa de serias dificultades en la que chicos y chicas tienen que resolver de forma secuencial muchas tareas (cambios) evolutivas fundamentales para el desarrollo posterior, como separarse de los padres, establecer relaciones de amistad y de pareja, o lograr una identidad personal. Cuando estas tareas se afrontan en un contexto familiar y social favorable caracterizado por el afecto y el apoyo, es probable que el adolescente las resuelva de forma exitosa y salga fortalecido y preparado para iniciar la transición a la vida adulta. Sin embargo, cuando la falta de atención y apoyo, o incluso el abuso y la violencia caracterizan las relaciones familiares es muy probable que surjan importantes problemas que comprometan seriamente el desarrollo, tanto actual como futuro, del adolescente.

La autoestima que tengan los padres o los adultos significativos será de vital importancia en la formación de la autoestima de los adolescentes, en tanto y en cuanto son modelos: En este sentido Simpson (2008, p, 42) afirma que:

- Adolescente de baja autoestima: Padres con baja autoestima, hostiles y bruscos, con desaprobación constante al adolescente, permisivos, con pocos límites y que castigan desproporcionadamente.
- Adolescente de alta autoestima: Padres con alta autoestima, amorosos, gentiles, con estímulos positivos permanentes y límites apropiados, flexibles y que reprenden sin maltrato físico ni psicológico.

Sin embargo es necesario mencionar que en ocasiones no se cumple esta regla, ya que encontramos adolescentes inseguros y agresivos con padres atentos y positivos pero también encontramos el caso contrario, chicos y chicas constructivos con padres bastante negativos.

2.7.1 Concepto del maltrato

El término de maltrato infantil define de modo genérico la situación de marginalidad a la que puede verse abocada la población infantil por el hecho de no haber desarrollado todas sus capacidades para vivir de modo autónomo: explotación laboral, abuso sexual, abandono, violencia física y psicológica....

Entre las definiciones del maltrato infantil encontramos diferencias en cuanto al grado de generalidad o de concreción que establecen. Para Barudy el maltrato se entiende como “toda acción u omisión cometidos por individuos, instituciones o por la sociedad en general, y toda situación provocada por éstos que prive a los niños del cuidado, de sus derechos y libertades, impidiendo su pleno desarrollo” citado por; Rubio y Monteros (2005, p, 227)

En cuanto a la dimensión que se refiere a las necesidades del niño que se pueden ver afectadas por los malos tratos encontramos, tres tipos: necesidades fisiológicas, necesidades cognitivas y necesidades emocionales y sociales. Un niño o niña que sufre maltrato emocional puede ver afectadas sus capacidades cognitivas y presentar trastornos de salud. Por lo general hay una combinación de ambas en la mayoría de los casos.

2.7.2 Clasificación y tipos de maltrato

Escudero y López (citados en Rubio y Montero 2005, p, 230) establece la siguiente clasificación:

1. Abandono físico o negligencia

Se considera abandono físico a aquella situación en la que las necesidades básicas del niño o niña no se encuentran atendidas, ya sea de manera temporal o continuada, por ninguna persona adulta del grupo en el que convive.

Los indicadores físicos externos asociados a este tipo de maltrato están referidos a la falta de higiene en el niño, la inadecuación del vestido ante el frío o el calor, el hambre habitual, apariencia física demacrada, falta de atención de sus necesidades médicas, accidentes domésticos repetidos, periodos prolongados sin supervisión del adulto....

En cuanto a los indicadores conductuales podemos observar que el niño se duerme o está somnoliento, falta asiduamente a clase, permanece en lugares públicos sin atención de adultos, roba o pide comida...

2. Maltrato físico

Se considera maltrato físico cualquier acción no accidental por parte de los padres o cuidadores que provoque daño físico o enfermedad en el niño o que cree situaciones de grave riesgo para el menor. Entre los indicadores físicos de este tipo de maltrato encontramos: hematomas, cortes, pinchazos, quemaduras, lesiones internas, lesiones óseas, intoxicaciones no accidentales, asfixia o ahogamientos.

En los indicadores conductuales suelen aparecer recelo para ir a casa, rechazo al contacto con padres u otros adultos, conductas extremas de agresividad y retraimiento, sentimientos de rechazo, entre otros.

3. Abuso sexual

Es todo contacto o interacción entre un menor y un adulto en el que el niño es utilizado para la obtención de estimulación sexual por parte del adulto u otras personas mayores. Se distingue entre abusos sexuales con contacto físico que van desde la violación anal, vaginal u oral, hasta los tocamientos intencionados de zonas sexuales con o sin agresión; y los abusos sexuales sin contacto físico como el exhibicionismo, la utilización del menor para pornografía o las solicitudes y actos indecentes ante un menor.

Los indicadores físicos de este tipo de maltrato están relacionados con traumatismos o infecciones de tipo local como dolor o inflamación perineal o anal, hemorragias y enfermedades venéreas. Así mismo encontramos indicadores conductuales relacionados con comportamientos sexuales inadecuados para la edad del menor como precocidad en las relaciones sexuales con iguales, comportamientos verbales sexuales hacia personas adultas o conocimientos sexuales inadecuados para su edad. Otros indicadores conductuales no relacionados con la sexualidad son los cambios repentinos de comportamiento, dificultades en la atención y concentración, actitudes de desconfianza, conductas autodestructivas, depresión, etc.

4. Maltrato psicológico

Tanto Escudero como López distinguen en el maltrato psicológico las dimensiones activo-pasivo. El maltrato psicológico activo o maltrato emocional se refiere a situaciones de interacción familiar o entre niño y adulto donde predomina la agresividad y la violencia hacia el niño, insultos, amenazas, burlas, castigos, aislamiento, etc. El maltrato psicológico pasivo, abandono o negligencia emocional está relacionado, por un lado, con la ausencia de interacción afectiva y de contacto con el niño, con la falta de respuesta a las demandas de éste y, por otro, con las respuestas incongruentes y discontinuas ante las señales del niño que reclaman la atención adecuada del adulto.

Entre los indicadores físicos de este tipo de maltrato encontramos: retraso en el crecimiento, enfermedades psicosomáticas o frecuentes accidentes. Los indicadores conductuales suelen mostrar problemas en el desarrollo psicomotriz, en el lenguaje o en la relación con los iguales, trastornos en el control de esfínteres, desórdenes en el sueño, excesivo interés por complacer al adulto, alteraciones conductuales que van del retraimiento a la agresividad extrema.

2.8 Consecuencias del maltrato

Las consecuencias del maltrato en los adolescentes están en función del momento en que hayan comenzado. Si tenemos en cuenta que el impacto de las experiencias sobre el desarrollo será mayor, en la medida en que estas sean continuadas a lo largo del tiempo, resulta lógico esperar que entre más tarde comiencen los malos tratos menos problemas tendrán los adolescentes, ya que habrán cubierto una mayor parte de su desarrollo. No obstante, cometeríamos un gran error al pensar que los malos tratos sufridos por un adolescente no tienen importantes consecuencias. Durante estos años el desarrollo dista mucho de estar concluido, y, son muchas e importantes las tareas evolutivas a las que el adolescente debe hacer frente.

A continuación se exponen algunas consecuencias del maltrato en las diferentes etapas del desarrollo. Simón, López y Linaza (citados por Rubio y Monteros 2005, p, 235).

Primera infancia (0-6 años): El maltrato durante el primer año impide el desarrollo de los sentimientos de eficacia, de confianza y de seguridad básica; estas consecuencias inmediatas tienen reflejo en años posteriores dificultando las relaciones del niño con sus iguales y con los adultos.

Los niños maltratados presentan dificultades en el desarrollo de su identidad personal, manifestándose en problemas para diferenciar su imagen de la de los otros; pobreza en el vocabulario que permite expresar emociones, así como dificultades para explorar espacios. Estos niños presentan más conductas agresivas y hostiles ante sus iguales frente a una mayor presencia de conductas empáticas y prosociales en niños no maltratados.

Segunda infancia (6-12 años): Al igual que en la etapa anterior algunos niños presentan retrasos generalizados en el desarrollo físico, sin embargo la edad de ocho años es especialmente crítica en los niños maltratados, ya que en

ella suele producirse un descenso brusco en el autoconcepto asociado a un aumento de la ansiedad y una disminución de la felicidad.

Algo similar sucede con las dificultades de aprendizaje, ya que en los niños maltratados se incrementa a los 8-9 años y en los no maltratados, por el contrario, disminuye significativamente. Los niños maltratados presentan menor entusiasmo, menor imaginación y menor capacidad para disfrutar de las relaciones sociales.

Adolescencia: La adolescencia, al presentarse como un periodo crítico para la construcción de la identidad, es un momento en el que se deben resolver los conflictos de las etapas anteriores para dar lugar a la construcción de una imagen singular de sí mismo y dar paso a la identidad adulta.

En esta etapa suelen aparecer; conflictos con los padres, desconfianza hacia los adultos, la falta de autoestima y la dificultad para establecer relaciones empáticas son resultado de experiencias pasadas negativas y de la exigencia vital de enfrentarse a un futuro incierto.

Estas situaciones llevan a muchos adolescentes a presentar trastornos emocionales, conductas agresivas o violentas, fracaso escolar y en muchas ocasiones consumo de drogas y comportamientos delictivos.

Los daños a nivel emocional son importantes; así, la autoestima de estos chicos y chicas suele estar muy deteriorada, sobre todo por la tendencia que muestran a desvalorizarse a sí mismos para tratar de justificar el maltrato parental. Si tenemos en cuenta que la autoestima suele resentirse bastante durante la transición a la adolescencia como consecuencia de los cambios y retos que chicos y chicas deben afrontar, y que es un importante elemento del grado de ajuste psicológico en los años posteriores. Dumont y Provost (citados por Oliva 2002, p, 9)

También a nivel social vamos a encontrar importantes problemas en los adolescentes maltratados. El rechazo parental no solo provoca daños cuando se trata de niños pequeños; cuando tiene lugar durante la adolescencia, tiende a

provocar conducta antisocial y una excesiva dependencia de los iguales en una búsqueda del apoyo emocional que no encuentran en los padres.

Así, estos chicos se mostrarán excesivamente conformistas ante el grupo, lo que puede llevar a ciertos comportamientos de riesgo cuando los iguales presentan conductas inapropiadas Berndt, (citado por Oliva 2002, p,11)

Sin embargo, más allá de su actitud retadora, los adolescentes requieren límites. El adolescente se desborda. Vive tiempos de confusión. Por lo tanto, necesita que la contención se imponga desde fuera y ayude a ordenar un poco su vida. Esta tarea de transmitir seguridad compete primordialmente a los padres, quienes deberán establecer límites coherentes y racionales. La combinación de libertad y límites es un tema fundamental de la educación familiar. No deja de ser una paradoja que tanto la inexistencia de restricciones como el abuso de éstas eliminen el ejercicio de la libertad. Ser libre implica tener la posibilidad de elegir y de llevar a cabo la opción elegida “Es libre el que elige un proyecto de vida” Barylko (citado por Mendive 2005, p, 80)

2.9 La resiliencia como medio para superar el maltrato

La psicología ha retomado el término como un concepto que explica la capacidad de los individuos a utilizar diversos recursos para construir una personalidad sana, a pesar de sufrir fuertes adversidades. A continuación se presentarán algunas de las definiciones, con el fin de explicar el significado que da sentido a este trabajo.

Grotberg. (citado por Simpson 2008, p,11) La define como la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad.

Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik (2003, p, 22) sostienen que la resiliencia es la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves.

Para Infante, (citado en Simpson 2008, p, 13). La resiliencia es el proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad.

De las definiciones anteriores podemos desglosar tres elementos conceptuales:

- Adversidad.
- Adaptación positiva o superación de la adversidad.
- Proceso dinámico.

Resumiendo, podemos decir que la resiliencia es una capacidad de auto-reparación que resulta de un proceso dinámico e interactivo entre el propio individuo y su entorno, entre las huellas de sus vivencias anteriores y el contexto del momento. Por lo tanto:

- Es variable, cambia según las circunstancias, la naturaleza de la adversidad o del golpe, el contexto y la etapa de la vida del ser humano.
- Nunca es absoluta, total ni lograda para siempre.

La resiliencia desde una perspectiva psicológica, no solo es la resistencia al choque, al trauma, al impacto, a la adversidad sino que se fundamenta en la capacidad de percibir, llegar a una apropiación de esa adversidad y generan un rebote de la misma, con la perspectiva de liberar efectos y construir sobre lo destruido, como forma protectora de la integridad personal. Quiñones (2007, p, 84)

2.10 Factores multicausales que propician la resiliencia

Lo que nos daña, lo que nos puede dañar, lo que pensamos que puede dañarnos, eso es la adversidad. Reales, potenciales o pensadas, hay situaciones que conmueven al ser humano, lo lastiman y lo pueden hacer sufrir.

A los términos “adversidad” y “riesgo”, que son utilizados como sinónimos, ¿cómo podemos definirlos? Son un conjunto de factores de peligro que toman cuerpo e interactúan en una situación de vida específica. Contextos complicados que por alguna situación se hacen presentes en la vida de algún ser humano.

La adversidad puede ser multicausal como por ejemplo situaciones traumáticas como accidentes, eventos naturales, problemáticas sociales, manifestaciones de la violencia que afectan al individuo, a los núcleos familiares o a los contextos sociales a los que pertenece la persona. Igualmente puede estar determinada por enfermedades crónicas o limitaciones físicas que dan origen a discapacidades específicas.

Estas situaciones de adversidad pueden llegar a invalidar o no, en términos psicológicos o emocionales dependiendo de los grados de afectación, de la fortaleza para afrontarlos y de las estrategias, que de ser posible, la persona construye para su superación.

En el siguiente cuadro se enuncian de manera general los principales hechos determinantes de situaciones adversas y algunos ejemplos. Quiñones (2007, P, 92)

Factores determinantes	Eventos y/o situaciones de adversidad
Conflictos de naturaleza ideológica	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación racial, étnica, religiosa, de género...
Conflictos de naturaleza política y social	<ul style="list-style-type: none"> • Desplazamiento forzado, invasiones, atentados, terrorismo, guerras...
Desigualdades sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Pobreza, condiciones de vivienda inadecuadas, deficiencia en los servicios básicos, desempleo...
Contextos y eventos disfuncionales	<ul style="list-style-type: none"> • Agresividad y abuso del poder: Violencia intrafamiliar, maltrato físico, abuso sexual. • El bullying o violencia continuada y

	<p>persistente que se ejerce contra un compañero, ya sea individual o colectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausencia o pérdida de modelos parentales o figuras significativas de crianza o de acompañamiento. • Vínculos afectivos deficientes o inexistentes. • Núcleos familiares disfuncionales con problemas de alcoholismo, drogadicción, conductas bipolares, psicopatías, otras.
Desastres naturales	<ul style="list-style-type: none"> • Terremotos, avalanchas, inundaciones, maremotos, sequias, tornados, huracanes epidemias, tsunamis...
Eventos fortuitos	<ul style="list-style-type: none"> • Accidentes de diferente índole que dan origen a discapacidades temporales o permanentes de variados niveles de afectación.

Quiñones (2007, p, 92)

2.11 Tutores de resiliencia

El término de tutores de resiliencia fue acuñado por Cyrulnik (citado por Puig y Rubio, 2011, p, 119) para definir, a una persona dispuesta, que puede convertirse en un sostén, administrando confianza e independencia por igual, a lo largo de su relación con otros, es decir en un proceso de resiliencia.

“No es dándole más como se les puede ayudar, sino exigiéndoles más como se les puede fortalecer. Así, la impronta del tutor perdurará, convirtiéndose en un manantial para la creación de nuestros vínculos de apoyo. Casi siempre se trata de un adulto que encuentra al niño y que asume para él, el significado de un modelo de identidad, el viraje de su existencia” citado por Puig y Rubio (2011, 119)

Sin embargo, también se dice que un tutor de resiliencia puede encarnarse en una actividad, un interés, incluso algo más efímero como una canción o una película. Esta actividad se convierte en un factor de protección que, a menudo, se proyecta como un camino, que nos pone a salvo y nos reconduce hacia un nuevo desarrollo tras el trauma.

Un tutor de resiliencia administra seguridad y confianza, a la par que autonomía e independencia. Esta seguridad y confianza puede llevarse a cabo a partir del desarrollo de habilidades personales, que se vierten en torno a una actividad o afición. Así podríamos definir como cualidades o actitudes propias de los tutores:

- Apoyo incondicional
- El estímulo y la garantía afectiva de los logros
- Vinculación afectiva
- Empatía
- Confianza
- La capacidad para asimilar nuevas experiencias y ayudar a resolver problemas.

2.11.1 Tutores de resiliencia invisibles

La posibilidad de funcionar como tutor de resiliencia, no está constreñida a los adultos. Cualquier persona puede hacerlo, a través de una actitud de aceptación positiva del otro. Martínez y Vásquez (2006, 140) mencionan la figura del tutor de resiliencia invisible, y que es una persona que no establece estos lazos evidentes, pero que, por una u otra razón, entra en contacto con un niño o adolescente que tiene necesidad de esa relación. Esta persona, sea un adulto o un menor, no espera nada en particular sobre su relación con ese niño. Se produce entonces una empatía, un lazo de confianza, un estímulo, que permite que ese niño desarrolle un interés revalorizado capaz de crear algo nuevo que puede enriquecerlo como persona. El siguiente es un ejemplo de esto:

Es el caso de Adela, una niña sorda de nacimiento cuyo hermano menor también es sordo. Pertenece a una familia, de origen humilde, vivía en un barrio muy popular en que los roles relativos al género eran bastante rígidos. Adela fue escolarizada en la escuela común del barrio, pero le costó bastante hacerse aceptar y tener amigos. Ahora bien, el chico con que le tocó compartir el lugar en la clase era un futbolista muy bueno. Jugaba durante los recreos y Adela lo admiraba mucho. Por otra parte, el hermano pequeño de Adela, sordo como su hermana, pero varón, también jugaba al fútbol. Como Adela era muy rápida corriendo, respaldada por su compañero de banca, empezó a jugar al fútbol durante los recreos con los otros niños de la escuela. Aun rompiendo las normas de género, logró hacerse aceptar por su entusiasmo y sus capacidades. Fue así como llegó a ser “la niña que jugaba fútbol” y dejó de ser “la sordita”. Martínez y Vásquez (2006, 137)

Analizando, el rol del compañero de banca de Adela fue, el de un tutor de resiliencia invisible; sin embargo, la escuela como institución ni siquiera lo percibió. Para los maestros y el personal adulto de la escuela, aquel chico era prácticamente invisible y solo se concretaron a ver el cambio de Adela y su adaptación.

2.12 La autoestima como un elemento importante de la resiliencia

Ya se ha comentado con anterioridad la importancia de la autoestima y se ha destacado su papel protector en el bienestar de la persona. Sabemos que la autoestima, a nivel general, tiene como principales funciones la de protegernos de las situaciones del medio social constituyendo un marco de referencia desde el cual interpretar la realidad externa y la propia experiencia. Es decir la autoestima nos ayuda a enfrentar cualquier adversidad y nos impulsa para salir de ella.

Los ambientes que dan confianza y seguridad, las expresiones de afecto, serán condiciones propicias para un buen desarrollo emocional; por el contrario, los vacíos

emocionales, ambientes hostiles y traumas que se presentan especialmente en la infancia, tendrán una repercusión altamente significativa por las huellas emocionales o físicas que ocasionan, y por la desorganización de las estructuras básicas.

La relación de esta idea con la posibilidad de construcción de proceso resiliente, la expresa Cyrulnik (citado por Quiñones, 2007, p, 51)

El niño aprende de su entorno, lo incorpora a su memoria, y a su desarrollo desde los primeros meses. Cuando la burbuja sensorial que proporciona el entorno familiar está bien estructurada mediante rutinas afectivas y de comportamiento, el niño se desarrolla a lo largo de estas estructuras sensoriales; pero, en aquellos casos en que la privación ha durado demasiado tiempo, cuando la extinción psíquica ha sido total, o cuando el nuevo medio no ha soplado sobre los rescoldos de resiliencia, el niño tendrá dificultades para volver a la vida (p.51)

La autoestima es el eje central de los pilares de la resiliencia. Es un término muy amplio en su significado, no porque posea diferentes acepciones sino porque es un conjunto de elementos cognoscitivos y afectivos. Es el núcleo central de la personalidad, uno de los elementos básicos de la identidad de las personas.

En este sentido, Grotberg (citado por Puig y Rubio 2011, p, 55) defiende que las acciones resiliente contienen declaraciones, verbalizaciones, que se expresan diciendo “yo soy”, “yo tengo” , ”yo puedo”, “yo estoy”. En todas estas verbalizaciones aparecen los distintos factores de resiliencia. Pero además, según la autora, la posesión de estas atribuciones verbales puede considerarse como una fuente generadora de resiliencia.

Por ejemplo, así sucede al recurrir a las características de: **“tengo”** personas a mi alrededor en quien confío y quienes me quieren incondicionalmente, y personas que me ayudan cuando estoy en peligro, éstas pueden tratar al niño o adolescente en una forma que fortalezca las características; **“soy”** una persona digna de aprecio y

cariño; **“estoy”** seguro de que todo saldrá bien; **“puedo”** hablar de cosas que me asustan o me inquietan y también encontrar alguien que me ayude cuando lo necesito Lemaitre y Puig, (citado por Puig y Rubio 2011, p, 55).

De manera gráfica, podríamos resumir los anteriores apartados utilizando la imagen que Lemaitre y Puig proponen en su Programa Rueda (resiliencia una estrategia para desarrollar la autoestima)



Puig y Rubio (2011, p, 55)

Esta imagen resume gráficamente la idea de la propuesta planteada más adelante. La disposición de los pilares nos indican que todos tienen igual importancia en el constructo de la resiliencia, y que en el centro de todos ellos se encuentra la autoestima como soporte de los mismos. El resto de radios nos muestra los otros pilares que nosotros no hemos seleccionado, y que no obstante también actúan en algunos momentos de la vida.

Esto refleja por tanto nuestra visión de la autoestima como eje central de la rueda, como base de los pilares de resiliencia, y a éstos como los rayos (o radios) que mantienen al eje en su lugar permitiendo el avance de la rueda a pesar de las

dificultades del terreno. Por tanto necesita que su eje y sus rayos estén en buen estado para, por sinuosos que sean los caminos, continuar avanzando, adaptándose de forma exitosa a cualquier adversidad que surja a lo largo del trayecto.

Por otra parte, la estructura que rodea a los radios es la que permite el grado necesario de tensión para que todo esté en su sitio, correspondiéndose con el ambiente favorecedor de resiliencia, aquellos adultos significativos que proporcionan la seguridad y confianza necesaria para un adecuado desarrollo de la autoestima y de los factores de resiliencia. Siguiendo con nuestra metáfora entendemos que cada persona recibe su rueda al inicio de la vida (puesto que creemos que potencialmente toda persona posee fortalezas internas), todas ellas únicas e irrepetibles.

Resumiendo; En este segundo capítulo nos hemos ocupado de los aspectos básicos que explican el proceso por el cual se dan cambios físicos y fisiológicos en el adolescente desde los más visibles (como los del cuerpo) a los más sutiles (la manera de pensar y relacionarse con los demás); en segundo lugar el concepto y la clasificación del maltrato y la situación de marginalidad a la que puede verse abocada la población infantil y adolescente, por el hecho de no haber desarrollado todas sus capacidades para vivir de modo autónomo; en tercer lugar se habló de la resiliencia como un proceso dinámico, que pretende fortalecer a la persona frente a las situaciones adversas que le tocó vivir. En este sentido analizamos cómo la persona necesita recibir el apoyo, la confianza y la aceptación incondicional de otros individuos que se convierten en sus tutores de resiliencia brindando empatía.

CAPÍTULO III ESCUELA, BULLYING Y AUTOESTIMA

Durante la lectura del capítulo III presentaré, en primer lugar, los datos generales de mi centro de trabajo “Escuela Secundaria Técnica N° 76”, la cual inició su labor social en el quinto bimestre del año 1982. Una de las características de la educación técnica es dar apoyo e impulsar a la educación tecnológica, claro, sin olvidar la formación humanística, científica y artística.

Hablaré de su población estudiantil, del personal que labora en el plantel, de las condiciones en las que se encuentran las instalaciones y del contexto social y cultural en el que se encuentra inmersa la escuela, sobre todo las peculiaridades socioeconómicas de su alumnado. Propiciándose un fenómeno multicultural donde interactúan personas de clase baja, media baja y media alta, situación que ha ocasionado la diversidad que tiene la escuela en cuanto a su matrícula.

Recuperé mi práctica laboral en relación a las diferentes materias que he impartido; Ciencias Sociales, Historia Universal, Civismo, Geografía, Orientación Educativa, Formación Cívica y Ética. Cuando impartí las dos últimas asignaturas, el acercamiento con los alumnos fue como más fraternal, esto gracias a los temas a bordados en cada área, que me permitieron saber orientarlos para tomar decisiones ante problemáticas sociales y personales. Igualmente tuve la experiencia de enfrentarme a sucesos de acoso escolar hoy conocido como bullying.

También revisaré en un segundo momento algunos relatos de acoso escolar analizados en notas periodísticas y nos daremos cuenta que el problema no solo se relaciona con un ambiente adverso o con las drogas, sino con la desconfianza, el rechazo y la exclusión. Sin embargo para enfrentar este problema social, primero hay que tener en cuenta sus características, su definición y los elementos que lo forman.

El bullying o acoso escolar, se refiere a un maltrato reiterado, sea psicológico, verbal o físico, que un alumno, o un grupo de ellos ejercen sobre un compañero. Su objetivo es intimidarlo por medio de agresiones. Cuando se conoce lo que está afectando a los alumnos, es entonces cuando se pueden tomar medidas y acciones.

Y si estas son aplicadas por los profesores y las autoridades tanto gubernamentales como escolares se podría enfrentar este problema conjuntamente.

En un tercer momento me ha parecido importante distinguir las acciones por parte del profesor entre cómo apoyar a los alumnos propensos a ser maltratados y cómo orientar a los alumnos con conductas agresivas. Para que esta labor se lleve a cabo es necesario que el profesor esté alerta y que ponga atención a las interacciones que se producen entre los adolescentes. Algunos, parecen mostrarse más temerosos, retraídos y otros que parecen ser especialmente agresivos, que necesiten ganar siempre, que buscan llamar excesivamente la atención.

Por último, sugiero una propuesta pedagógica; utilizando el espacio de tutoría en la Escuela Secundaria Técnica N° 76. Como una alternativa para fortalecer la autoestima en jóvenes maltratados. Las actividades del taller se aplicaran en el siguiente ciclo escolar, evaluándose para ver su adecuación con los nuevos alumnos, reuniendo las evidencias necesarias a fin de hacer las modificaciones que sean necesarias para perfeccionar el taller.

3.1 La Escuela Secundaria Técnica No.76 “Valentín Gómez Farías”

3.1.1 Datos generales

- Ubicación

El 16 de septiembre de 1982, comienza a funcionar la Escuela Secundaria Técnica N°.76 “Valentín Gómez Farías”, la cual se construyó en terrenos que eran propiedad del IPN ubicados en la calle de Plan de San Luis s/n, colonia Ticomán Delegación Gustavo A. Madero. Posteriormente el IPN donaría esta área a la secundaria, que es el objeto de estudio de esta tesis.

Tras una serie de ajustes por parte del Gobierno Federal, ya en el 2015 esta escuela secundaria pertenece, en primer lugar, a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), y por tanto, a la Dirección General de

Escuela Secundaria Técnica (DGEST), área que coordina 120 planteles en la Ciudad de México.

El plantel ha sido testigo de los progresos realizados en la comunidad a la llegada de los servicios indispensables de vida; agua, drenaje, luz, teléfono, etc.

Actualmente la Escuela Secundaria Técnica No.76, cuenta con un total de 1020 alumnos en ambos turnos, 633 ubicados en la mañana y 387 en el turno vespertino además, de una plantilla de 70 profesores, de los cuales 37 corresponden al turno matutino, de los cuales 15 de ellos son tutores

El director actual desempeña funciones tanto en el turno matutino como vespertino, además de apoyarse para el logro de los objetivos propios de la escuela, en una subdirectora académica, una subdirectora administrativa, una coordinación de actividades tecnológicas, y además, del departamento de servicios educativos complementarios.

- Instalaciones

Cuenta con quince aulas, cuatro oficinas administrativas y cinco talleres (Confección del vestido, Diseño arquitectónico, Diseño industrial, Electrónica e Informática). Respecto a otras instalaciones, dispone de una cancha de básquetball, una aula digital, un laboratorio de física y uno de biología, una biblioteca y sanitarios para alumnos y alumnas, además unos exclusivos para maestros.

El patio principal tiene malla solar y es donde cada lunes se llevan a cabo las ceremonias cívicas y de tipo cultural, también cuenta con un huerto escolar trabajado por los alumnos y supervisado por los profesores del área de biología. Además hay dos espacios para estacionar los autos del personal

3.2 Contexto

La Escuela Secundaria Técnica N° 76 “Valentín Gómez Farías” se encuentra ubicada en la calle de Plan de San Luis s/n, colonia Ticomán, Delegación Gustavo A.

Madero, dicha colonia está considerada en su mayoría por pertenecer a un nivel social de clase media baja, a sus alrededores encontramos colonias que cuentan con los servicios necesarios, a excepción de una zona conocida como ciudad perdida, la cual no tiene estos servicios y otras colonias que se encuentran a las faldas del cerro el Chiquihuite las cuales carecen de agua potable y otros servicios. Propiciándose un fenómeno multicultural donde interactúan personas de clase baja, media baja y media alta, situación que ha ocasionado la diversidad que tiene la escuela en cuanto a su matrícula.

Dentro de la demarcación hay un mercado, plazas comerciales; Plaza Linda Vista, Plaza Torres Buenavista; ambas muy grandes donde se localizan en su interior tiendas de marca y cines.

Cabe mencionar la existencia de Hospitales de gobierno, como lo es el Hospital General de Ticoman y una Unidad familiar del Seguro Social; además hay una instalación social que conforma la Casa de la Cultura “Juventino Rosas” la cual cuenta con una biblioteca, servicio de guardería, también imparten diversos talleres; Pintura, Danza, Yoga, Tae kow Do, Ballet.

En el área existen también centros educativos tanto de gobierno como lo son, un preescolar, dos primarias, dos secundarias; una diurna y una técnica, una preparatoria e inclusive escuelas de estudios superiores como lo es el Instituto Politécnico Nacional; La unidad Zacatenco, La Escuela Superior de Turismo, La Escuela Superior de Medicina y Homeopatía.

Así mismo centros educativos privados igualmente de todos los niveles, resaltando el Colegio Ovalle Monday, Colegio Cristóbal Colon, Colegio de las Rosas y el Colegio Justo Sierra, entre otros. Es de resaltar la existencia de la escuela de natación “Nelson Vargas”.

- Planteamiento Pedagógico de la Escuela Secundaria Técnica n° 76

Su misión, al ser una institución de la Secretaría de Educación Pública, es responsable de garantizar el desarrollo y fortalecimiento de la educación secundaria técnica, como una opción de calidad de ese nivel educativo, a través de la implementación de acciones de asesoría y asistencia técnico-pedagógica, de capacitación docente y de apoyo a la gestión escolar para coadyuvar a la formación humanística, científica, artística y tecnológica básica de sus educandos.

En cuanto a su visión, es ser la instancia de la SEP, mejor preparada y con los recursos suficientes para lograr en el 2015 una Escuela Secundaria Técnica comprometida con un elevado aprovechamiento escolar y la formación de una cultura tecnológica en sus educandos, a fin de que adquieran conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de éxito en la vida.

3.3 Algunos sucesos de mi experiencia laboral.

El primer día de mi carrera profesional como maestra, los nervios estaban a flor de piel, recuerdo que era a principios del mes de marzo de 1992 y el grupo pertenecía al grado de segundo, por lo tanto eran chicos de catorce o quince años, llevaban un año en la escuela y cerca de ocho meses conviviendo en el segundo grado por lo tanto encontré grupos integrados, obviamente ya relajados y un poco desordenados, porque ya llevaban algún tiempo de conocerse, motivo por el cual estaba un poco insegura ese día, pues iba a enfrentarme a algo desconocido; y más aún porque iba a impartir la materia de Ciencias Sociales, que en aquel entonces abarcaba; Historia, Civismo y Geografía. Todo esto a pesar de que con anterioridad había revisado los programas y algunos libros de la materia.

Mis primeros grupos eran; tres de segundo grado con una población de aproximadamente cuarenta y cuatro alumnos en cada salón. Los chicos de aquellos grupos presentaban algunas diferencias sociales, cómo olvidar una chica robusta y

de baja estatura que al darme su cuaderno para revisar la actividad, salió una chinche regordeta del espiral de su cuaderno, algunos alumnos alcanzaron a ver al animal y por un tiempo estuvieron maltratando y acosando a esta alumna.

En alguna ocasión la niña no se presentó a la escuela y les pregunté a sus amigas si conocían el domicilio de su compañera. Fue entonces que me enteré de la ciudad perdida. En cuanto me fue posible, de una forma algo burda platicué con la alumna de la importancia de no permitir insultos por parte de sus compañeros y en caso de que la molestaran los reportara con la profesora Beatriz Reyes, trabajadora social de la escuela.

Otra anécdota que recuerdo fue cuando una chica me tuvo confianza al contarme que estaba saliendo con un compañero, profesor de matemáticas y su mamá desconocía la situación, en realidad no supe cómo actuar, solo le comenté a la alumna que pensara las cosas porque él era una persona mucho mayor que ella y no me gustaría saber que la habían lastimado.

El tiempo siguió su curso y los programas sufrieron modificaciones, en 1994 entra en vigor el plan y los programas de estudio para la educación secundaria (SEP, 1993). El área de Ciencias Sociales se dividió en tres asignaturas; Historia, Civismo y Geografía. Yo impartía la materia de Historia Universal a los grupos de segundo.

Resultó todo un reto para los docentes cuando modifican los programas de estudio; y para mí no fue la excepción, porque tuve que buscar los temas que habían sido fusionados o que fueron movidos de bloque, tal vez eliminados o quizá se agregaron algunos temas. Sin embargo hubo un compromiso por cumplir, una planeación anual totalmente diferente; que nos sirvió para tener un panorama general de los temas y subtemas que serían abordados durante todo un ciclo escolar.

La Historia es una materia muy subjetiva porque estamos a expensas de la intención que el autor del libro de texto pretenda informar, por tal motivo me apoyaba en tres o

cuatro libros de diferente autor; acudí a varios cursos-taller, relativos a la materia; impartidos por el CAM (Centro de Actualización para el Maestro)

El entusiasmo con los alumnos siempre es el mismo, hay que tener paciencia, firmeza, pero al mismo tiempo comprensión y un poco de acercamiento para conocerlos de manera individual. En una ocasión tres chicas y tres chicos deciden no entrar a la escuela e irse a la casa de uno de ellos, pero una maestra los vio y les pidió que la acompañaran de regreso a la escuela, les hablaron a sus padres y se fueron suspendidos tres días.

Cuando yo llegaba a la escuela aproximadamente a las diez, una de las niñas iba de salida con su mamá, la alumna estaba llorando y me acerqué para ver si se les ofrecía algo, llamó mi atención porque se trataba de una chica responsable, la señora me comentó lo ocurrido y al mismo tiempo le daba de cachetadas a su hija, le pedí de favor que no lo hiciera, le comenté, es mejor platicar con ella, hacerle ver las consecuencias de sus actos, incluso le dije –su hija es buena alumna-; si maestra pero yo trabajo todo el día para darle lo necesario y le dio otro golpe. Al ver el enojo de la señora y de no poder hacer nada por la niña, me despedí y entre a las oficinas para checar entrada.

Esperé el momento oportuno para hablar con la alumna, y ella me comentó –Mi mamá no me deja salir con mis amigos a ningún lado solo quiere tenerme en casa cuidando a mis hermanos-. Creo justo que apoyes en eso a tu mami, recuerda tu familia es un equipo y si un integrante falla, el equipo pierde. – Si, pero por lo menos el domingo, ella no trabaja ese día. Lo has platicado con tu mamá. –Varias veces, pero ella no me entiende. Inténtalo otra vez, cuando veas que está tranquila, que no está molesta, coméntale. –Lo voy hacer, pero no creo que me permita decirle nada porque me dice “lo pensaré, lo pensaré”.

Después de esta plática la niña me buscaba para desahogarse, yo la escuchaba y le daba uno que otro consejo; pasó a tercero y sus visitas fueron menos frecuentes pero cuando concluyó el curso me dio un abrazo y me dijo gracias por todo maestra.

Cuando escucha un profesor unas gracias como estas, con tanta profundidad no hay comparación con nada, rebasa todo.

En 1997 impartía dos materias; Historia Universal a tres grupos de segundo y Civismo a dos grupos de tercero, la carga de trabajo era un poco más, por lo tanto casi no tenía tiempo para interactuar con los alumnos, como lo había hecho en años anteriores. Por ejemplo: En una clase de civismo, un niño me comentó. –Maestra creo que es un desperdicio todo el gasto que se hace para las elecciones y terminan poniendo al que ellos quieren como pasó con el presidente Ernesto Zedillo Ponce de León. Dice mi papá que la muerte del licenciado Luis Donald Colosio fue planeada para que Ernesto Zedillo Ponce de León fuera presidente.

La clase de civismo fue insuficiente para agotar el tema y de manera personal le comenté al alumno que hay situaciones fuera de nuestro alcance y sobre todo cuando no se tiene la certeza de lo que se dice. Pasaron los días y el niño me abordó con el mismo tema. –Maestra mi papá dice que en esta revista dice lo que pasó. Me da gusto que tengas material sobre el caso pero tenemos otros temas del programa para revisar, si gustas le dedicamos un tiempo al final de la unidad para no atrasarnos.

No creí pertinente reforzar la idea del niño o cambiarla, ya que los medios de comunicación, muy a nuestro pesar, informaban sobre tal situación.

El curso llegó a su fin y fue grande mi sorpresa al enterarme que la materia a impartir en el siguiente año sería; Orientación Educativa III, a dos grupos de tercero, e Historia Universal a dos grupos de segundo. Para la primera materia casi no había material editado, ya que era el primer año en el plan de estudio y decidí apoyarme con material proporcionado por las escuelas de educación media superior; Preparatorias, CCH, y algunos institutos privados (AMORE), que preparan al alumno para el examen de ingreso a escuelas de nivel medio superior.

El contenido de Orientación Educativa III estaba basado en tres ejes temáticos; El primero es, “El adolescente y la salud”, este apartado estaba dirigido para que el alumno conociera y manejara sus cambios tanto físicos como emocionales. El segundo es “El adolescente y la sexualidad” esta temática estaba proyectada para que el alumno la enfoque con un sentido responsable frente a la posibilidad de enfermedades sexuales y embarazos no deseados en la adolescencia; y por último, “El adolescente, la formación y el trabajo”, este eje temático contenía el mayor número de sesiones porque consistía en guiar al alumno, tomando en cuenta sus competencias y sus preferencias para hacer una elección profesional adecuada, proporcionándoles información de las características de las escuelas de nivel medio superior, así como las oportunidades de ofertas de carreras profesionales en relación con la oferta y la demanda laboral.

El programa sugería trabajar con dramatizaciones y debates, relacionadas con personas que hicieron una mala elección profesional (carrera) y con la cual se sentían a disgusto. Con estas dinámicas el alumno tenía la oportunidad de elegir la posición con la que más se identificara y exponer su punto de vista. No puedo olvidar lo que mencionó un alumno al cuestionarle por su ocupación futura.

-Maestra yo quiero ser ratero, pero un buen ratero, voy a prepararme para hacerlo bien- Por un momento no supe que decir, como cuestionar su decisión si algunas clases anteriores un equipo dramatizó una historia en la que el personaje era desdichado por una mala elección profesional. Sin embargo invité al niño a hacer una reflexión; sobre su intención del porqué ser ratero, -Quiero ser ratero para tener mucho dinero-, a lo que yo contesté que el ser ratero no es una profesión, que una profesión te da seguridad, estabilidad, tranquilidad y muchas satisfacciones en los ámbitos; familiar, laboral, económico, personal, etc.; y tú crees que siendo ratero vas a tener una vida tranquila tú y tu familia. Y después de un buen debate, inmerso el grupo entero, creo que el alumno al menos se quedó pensativo.

Para 1999, la materia de Orientación Educativa III, fue sustituida por Formación Cívica Y Ética I, II y III, para cada grado. Yo impartía; Historia Universal II a dos grupos de segundo y Formación Cívica y Ética a dos grupos de primero.

En este año que trabajé estas dos materias no hubo problemas con los alumnos, pero en el siguiente curso los chicos de primero que pasaron a segundo año se confundieron en cuanto a la temática de la nueva materia “Historia Universal” la cual difiere mucho de Formación Cívica y Ética, ya que el objetivo de esta última se basaba en la promoción de valores, manejo y resolución de conflictos, es decir, que permitiera a los estudiantes responder ante situaciones de su vida personal y social, en las que se involucrara su perspectiva cívica y ética: al actuar, tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. Y en cuanto a Historia es analizar acontecimientos relevantes de la Historia del Mundo Contemporáneo.

En una ocasión en la clase de Historia pregunté ¿En qué consistió la Revolución Industrial? Y un joven mencionó “levantarse en armas para defender a las industrias”, al terminar de decir esto me pedía su participación, argumentando que para él, eso es la Revolución Industrial. Me vi en la necesidad de explicarle que son temáticas diferentes, que en esta materia no es lo que yo pienso o lo que yo creo, porque en historia se analizan hechos económicos, políticos, sociales y su repercusión para la humanidad.

Así fue pasando el tiempo impartiendo dos materias, un poco complicado tanto para mí como para los alumnos y un día me comunican que para el próximo ciclo escolar voy a impartir Geografía de México a dos grupos de segundo y Formación Cívica y Ética a dos grupos de primero. Esto ocurrió aproximadamente en el año 2003, la situación no cambió mucho y trataba de que los alumnos ubicaran el contexto de ambas materias.

Para el 2006 se presenta un buen cambio en mi situación laboral, me dieron cuatro grupos de primero de Geografía de México y del mundo y una hora de Orientación y

Tutoría a la semana, con uno de los grupos antes mencionados situación que me permitió un acercamiento con los alumnos en el espacio tutorial y conocer algunos casos de bullying; por ejemplo.

- Algunos casos de bullying

Durante la clase de tutoría, observé a un alumno tomar de la cabeza a otro y doblarlo casi hasta su cintura le hablé para preguntarle el motivo y me dió una explicación tan absurda que ni él mismo creía;

-Maestra así nos llevamos ¿verdad? y volteó a ver a su compañero pero con una mirada fuerte y amenazadora buscaba la afirmación del otro alumno, el cual únicamente afirmaba con la cabeza.

Pregunté al grupo, que tan frecuente ocurre este incidente y a una sola voz mencionaron -siempre, el compañero lo molesta y le dice-

-eres el hijo no deseado y se ríe - . No quise preguntar más y les hice un citatorio para el día siguiente. Cuando hablé con las señoras, una de ellas le decía a su hijo.

-Te he dicho que te portes bien, que obedezcas pero nunca me haces caso- Fueron varias veces que repitió estas frases y en diferentes tonos, tantas que desesperó al muchacho, el cuál respondió. -Si pero también me has dicho que soy un hijo no deseado y ahora no lo niegues, porque me lo has dicho. La señora le dio un jalón como queriendo callarlo y al mismo tiempo mencionó. -Si pero te lo digo para que te calles y dejes de gritarme malas palabras y contestarme.

Si analizamos la narración anterior nos daremos cuenta del contexto familiar en el que se desarrolla el alumno, quien es maltratado y humillado por la mamá y posiblemente ella haya vivido una situación parecida o tal vez solo se deba a problemas personales. Por ello cuando el niño cambia de contexto también cambia de posición. Por un afán de venganza o de poder, adopta una postura de agresor eligiendo al compañero más vulnerable para someterlo.

Otro ejemplo que recuerdo es el de una niña, la cual exigía a un grupo de cuatro amigas que le compraran algo de la cooperativa, les pedía dinero prestado. El grupo de alumnas me comentó que al inicio del curso les pedía a todas, un día a una y otro día a otra. Después les empezó a exigir, tres de ellas decidieron dejarle de hablar, pero la otra niña a pesar de que dejó de hablarle; no dejaba de molestarla y pedirle dinero. De esta alumna yo no me di cuenta, pero el espacio de tutoría me permitió enterarme gracias una dinámica realizada en el grupo, a pesar de que había transcurrido bastante tiempo logré hablar con la niña que pedía dinero y con su mamá.

La señora se mostró muy hermética y únicamente se enfocaba a contestarme –Si maestra voy a platicar con esta niña. Con su actitud la señora me dejó claro que en casa había problemas. Dejé pasar algunos días para abordar de nuevo a la niña que estaba siendo molestada y me comentó que su compañera ya no volteaba ni siquiera a verla.

Contar con el apoyo de la familia, no es una variante que se presente muy a menudo, sobre todo cuando hablamos de alumnos que requieren de fortalecer su autoestima, por ejemplo; tuve un alumno un poco retraído, solitario; tres de sus compañeros de grupo siempre lo molestaban, en una ocasión al llegar al grupo el niño me pidió permiso para salir, porque iba con el conserje a pedir su mochila, que le aventaron sus compañeros por la ventana y cayó en el espacio donde tiende su ropa la esposa del conserje. Le permití la salida, y me concentré en los otros alumnos.

-Me gustaría saber el motivo por el cuál se pusieron a jugar con la mochila de su compañero. Así nos llevamos, dijo uno.

-Maestra él también, el otro día, metió mi mochila al bote de la basura, mencionó el otro. Y el tercero, solo afirmaba con la cabeza

Les pedí a los alumnos que fueran con la trabajadora social por su reporte, pasó aproximadamente un mes; al llegar al salón los mismos alumnos estaban pateando

la mochila del niño, fue tanta mi molestia que bajé a las oficinas de trabajo social con los chicos a reportarlos y pedirle a la trabajadora social que era necesario hablar con los padres de dichos alumnos; cuando regresé al salón, interrogué al grupo para saber qué otras maldades le hacían a su compañero, su respuesta fue; le echan su chamarra al bote de la basura o se la patean de un lado a otro. Y una niña me dijo – maestra pero así se llevan los cuatro-

Pregunté al grupo si era verdad

-No maestra él no se lleva con ellos. Entonces le pedí al grupo

–Cuando vean que sus compañeros empiezan a molestarlo, hablen con la señorita prefecta para reportarlos con alguna autoridad.

Estos fueron algunos ejemplos sobre acoso escolar que enfrenté en los últimos años, en los cuales traté de orientar a los alumnos involucrados de la mejor manera. En su momento no tuve las herramientas necesarias pero traté de guiar a los alumnos para que manejaran los valores de respeto, tolerancia, equidad y justicia. Debido a la relevancia y apremiante de la situación, las autoridades en todos los niveles no fueron indiferentes y comenzaron a implementar medidas preventivas y/o correctivas.

3.4 Agresión y violencia escolar

3.4.1 Relatos de casos periodísticos y ejemplos del bullying

En noviembre del año 2013 Mirna Servín. (columnista del periódico Capital) escribe un desplegado sobre un caso que alertó de manera sorprendente a las autoridades de la Secretaría de Educación del Distrito Federal, fue lo que vivió Angelina, estudiante de origen mixteco de la secundaria 42, quien fue golpeada por tres compañeros y compañeras que subieron el video de la agresión a las redes sociales. El Consejo para prevenir la Discriminación (Copred) y la Secretaría de Educación brindaron apoyo inmediato a la menor y a sus familiares para que cesaran

las agresiones en su contra y no fuera un caso que quedara en la impunidad. El Instituto de la Juventud de la Ciudad de México becó a la joven para abrirle nuevas ventanas de desarrollo.

Sin embargo no todas las víctimas corren con la misma suerte de ser atendidas y compensadas, debido a que su caso no sale en los medios de comunicación, como la situación que vivió María a poco menos de diez días en la misma escuela donde estudiaba Angelina, secundaria 42; dos compañeras la golpearon por el simple hecho de no haber acatado la orden de que no le hablará a un niño. A María únicamente le ofrecieron un curso-taller para prevenir la violencia. Curso que deberá tomar después de tres semanas de reposo a causa de la golpiza. Si se ve la disparidad con que las autoridades juzgan casos semejantes, esto crea descontento y desconfianza entre la comunidad escolar, incluso en los padres de familia. Anguiano, A. (2013, 5 de diciembre. Milenio)

Hechos como estos no solo suceden en Nezahualcóyotl o en Tepito. Alumnos y maestros lo viven cada día en muchos lugares del país. No son una excepción. En diversas localidades del territorio nacional hay un clima de inseguridad generalizado, literalmente, se vive entre asaltos y balazos.

Otra víctima más de esa inseguridad se presentó en Ciudad Victoria, Tamaulipas. En mayo de 2014 En la secundaria número 7, el niño Héctor Alejandro Méndez Ramírez, de 12 años que murió a consecuencia del golpe que recibió en la cabeza cuando en contra de su voluntad, otros alumnos lo cargaron de pies y manos, lo balancearon y aventaron contra la pared las lesiones que le provocaron compañeros de la secundaria número 7 de Ciudad Victoria. Ramírez, B. (2014, 29 de mayo. Página 35. La Jornada)

En redes sociales el acoso se difunde de forma vertiginosa. Mencionó Hilda Téllez, directora general adjunta de quejas y reclamaciones del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred). Desde que el ex novio de Ana Paula cumplió la promesa de difundir las fotografías en las que tenía poca ropa en las redes

sociales, si terminaban, la vida le cambio. Perdió el semestre, padeció depresión, comenzó a sufrir acoso cibernético y en la escuela recibía insultos de sus compañeros.

Hilda Téllez recomendó a las mujeres que en caso de ser víctimas de agresión en Internet lo denuncien. “La Comisión Nacional de Seguridad en su cuenta de Twitter invita permanentemente a las personas a que denuncien, en caso de conocer un acto de violencia de este tipo o si han visto una página con contenidos ofensivos, pornografía y violencia en las redes sociales.

3.4.2 Características del bullying

El bullying o acoso escolar, se refiere a un maltrato reiterado, sea psicológico, verbal o físico, que un alumno, o un grupo de ellos ejercen sobre un compañero. Su objetivo es intimidarlo por medio de agresiones.

El bullying es una agresión metódica y sistemática, en la que el agresor somete a la víctima ya sea a través del silencio, la manipulación, la indiferencia y bajo la complicidad de otros compañeros, lo cual es muy frecuente. Situación que sostiene el siguiente Documento de divulgación del Oficio Circular N°. AFSEDF/642/2011 “Lineamientos generales por los que se establece un marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal

Las formas de acoso escolar, entre otras, son:

Insultos	Burlas
Aislamiento	Actos de violencia a través de redes sociales
Golpes	Acoso cibernético
Rumores	

En marzo del año 2014 Fernando Camacho Servín (columnista del periódico La Jornada) escribe un desplegado en el que informa que en nuestro país, el bullying está creciendo de forma notable, y lo fundamenta con estudios realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) la cual menciona que México ocupa el primer lugar en casos de acoso escolar de los países miembros, con más de 18 millones de estudiantes de nivel básico y más alarmante es la situación porque el mayor número de casos los encontramos a nivel secundaria, advirtió la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH)

El organismo dirigido por Raúl Plascencia Villanueva indicó que el acoso ha llegado a un nivel en donde estudiantes de primaria y secundaria conforman pandillas para agredir físicamente a sus compañeros, muchos de los cuales llegan incluso al suicidio. También resaltó que de acuerdo con estadísticas del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), 40% de los estudiantes de sexto grado de primaria declararon haber sido víctimas de robo; 25% han sido insultados o amenazados; 16% golpeados y 44% atravesaron algún episodio de violencia de otro tipo.

Lo anterior, dijo el Director de Comunicación Institucional del Consejo, Francisco Hoyos Aguilera, significa que “vivimos en una sociedad que permite la violencia y se han generado malos hábitos en los que los padres incitan a sus hijos a usar la violencia para hacerse respetar entre sus compañeros”. Comparto esta idea ya que en la escuela hemos escuchado a padres decir a sus hijos “No te dejes y si te pegan, pega más fuerte” o esta frase más violenta que la anterior “Si te hacen algo pega porque el que pega primero, pega dos veces”. Situación que lejos de ayudar, agrava más la problemática. Sin embargo esta violencia no es solo personal, también la encontramos en las redes sociales.

El término cyberbullying, explicó en entrevista Luz María Velázquez, académica del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, fue acuñado en 1995 por el investigador canadiense Bill Bensley, quien se dio cuenta de que la

práctica “tradicional” de acoso escolar se había potencializado a través de las nuevas tecnologías de la información. Y es en realidad una práctica mucho más nociva que el acoso “cara a cara”, puesto que a través de la red mundial un sujeto puede estar anónimo y atacar a su víctima no solo en una escuela, sino donde quiera que tenga acceso a una computadora o teléfono inteligente. Camacho, F. (2012, 28 de octubre. Página 33. La Jornada)

En la actualidad, el Internet – con 45.1 millones de internautas mexicanos; 49 por ciento, mujeres- es uno de los medios de comunicación más utilizados en el país y a escala mundial. Sin embargo, también se ha convertido en una herramienta para ejercer la violencia de género.

Para María Paula Castañeda, coordinadora de la organización feminista Equis, justicia para las mujeres, el auge de Facebook y Twitter genera este tipo de violencia, principalmente entre las adolescentes, “quienes son acosadas por desconocidos o también por sus novios. Muchas veces las discusiones de pareja son porque ellas no les permiten tener el control de sus cuentas o no los dejan ver los mensajes de sus celulares”.

Algo que pasa con la violencia que no es física es que queda invisibilizada y es algo muy lamentable, porque a pesar de que es una forma de agresión, las mujeres no lo toman en serio y no denuncian. Según cifras del Instituto Nacional de las mujeres, en México son asesinadas 6.4 mujeres cada día por cuestiones de género; además, ocho de cada 10 sufren violencia durante el noviazgo. Arellano, C. (2014, 16 de marzo. Página 33. La Jornada)

Hoyos Aguilera no comparte la idea de sancionar a los niños que generan prácticas de bullying, él considera que no es la solución al problema, ya que ellos al final de cuentas, también son víctimas, pues la violencia escolar se fundamenta en la revancha, es decir, si tú me haces algo, yo te voy hacer algo peor. Y si a esto le agregamos la problemática familiar que los chicos viven en casa; cuando enfrentan situaciones, como el divorcio de sus padres, los malos tratos de sus progenitores, la

adicción de alguno de ellos, solo por mencionar algunos. Sin embargo considero que no podemos pasar por alto que un alumno agrede a sus compañeros, de lo contrario no estamos atendiendo el problema. Cruz, A. (2014, 29 de mayo. Página 34. La Jornada)

Como parte de la estrategia nacional contra el acoso escolar, Laura Vargas Carrillo, directora general del DIF, informó que desde febrero de 2014, se realizó un diagnóstico sobre este problema en colaboración con especialistas del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, cuyas propuestas de intervención fueron consideradas en el convenio, pues indicó que la violencia “no es privativa de las escuelas”. Poy, L. (2014, 2 de julio. Página 19. La Jornada)

3.5 Acciones y medidas gubernamentales para disminuir el bullying

Son varias las instituciones gubernamentales que muestran una preocupación y ocupación sobre este problema social, uno de ellos es el Consejo Ciudadano de Seguridad Pública y Procuración de Justicia del Distrito Federal, el cual ha atendido cerca de tres mil setecientos casos comprobados de bullying en los últimos cuatro años y en el primer bimestre del año 2014 recibieron 148 reportes de padres o tutores de las víctimas. Cruz, A. (2014, 29 de mayo. Página 34. La Jornada)

El organismo presentó un estudio sobre la violencia escolar, con base en su experiencia en las llamadas que ha recibido por esa problemática, el cual señala que el 70% de los padres minimizan o no tienen información sobre el bullying.

Ante esta situación, el organismo ciudadano trabaja para instaurar una línea nacional para atender los casos de violencia escolar, lo que permitirá conocer sus causas y con esa información obtener las herramientas para combatirla. De los casos atendidos, 870 se originaron en el estado de México y el resto en escuelas públicas y privadas en la capital del país, principalmente en escuelas de nivel primaria. Solo en

10 casos se interpuso una denuncia penal contra profesores y directivos de las escuelas por no atender la problemática.

Hoyos Aguilera señaló que desde que el Consejo puso en marcha el programa “Juntos contra el bullying”, en agosto de 2010, se han recibido más de 10 mil llamadas ciudadanas para pedir asesoría y no solo del Distrito Federal también de los estados de México, Chihuahua y Puebla entre otros. Se han visitado 100 escuelas públicas y privadas con el propósito de informar, sensibilizar y diseñar estrategias para combatir este fenómeno, por el que ha dado atención a más de 20 mil personas entre profesores, alumnos y padres de familia.

También al personal de la Secretaría de Educación del Distrito Federal, personal que trabaja en los talleres del programa SaludArte y alfabetizadores serán capacitados por el Consejo para Prevenir la Discriminación (Copred) con la finalidad de prevenir y evitar la discriminación en las escuelas de la Ciudad de México, ya que afecta negativamente el desempeño escolar y la calidad de la educación. Como ocurrió en el caso de la alumna Angelina, estudiante de origen mixteco que tenía un promedio de 9.8 y después de la agresión de sus compañeros bajo a 8.1

La Comisión Permanente del Congreso de la Unión pidió a los gobiernos federal, estatal, municipal y del Distrito Federal realizar una campaña nacional urgente para la prevención, atención y erradicación del Bullying. Asimismo, demandó que la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las correspondientes en cada estado rindan a la Permanente “un informe detallado sobre las medidas que han tomado en las escuelas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia y el acoso escolar”.

Asimismo los diputados exhortan a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal a divulgar sistemáticamente “los lineamientos generales por los que se establece un marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación básica”, con el objeto de que todo el personal directivo, docente y administrativo, así como los padres de familia, cuenten con los

conocimientos suficientes para actuar a tiempo en los casos de acoso escolar en las escuelas.

A fin de disminuir los factores de riesgo a que están expuestos los alumnos de educación básica en un entorno de acoso escolar, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) firmaron un convenio de colaboración para impulsar el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y adolescentes.

Entre ellas están el manejo de la tensión y el estrés, autoconocimiento, empatía, comunicación, asertividad, relaciones interpersonales, toma de decisiones, manejo de conflicto, pensamiento crítico y creativo, manejo de emociones y sentimientos. Este acuerdo contempla formar y capacitar al personal que tenga contacto directo con los padres de familia y con sus hijos, así como los maestros, en una “labor de sensibilización y empatía” de los procesos que enfrentan niños y adolescentes en sus diferentes etapas de crecimiento y desarrollo, así como fortalecer el desarrollo socioemocional de los alumnos de todos los planteles de educación básica.

En el acto, el Secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet Chemor, aseguró que se fomentará la construcción de una red de apoyos institucionales para proteger los centros escolares de la “violencia externa, prevenir la aparición de formas de agresión interna y responder con prontitud a las situaciones de conflicto que enfrentan” Poy, L. (2014, 2 de julio. Página 19. La Jornada)

La Secretaría de Educación Pública (SEP) informó que a partir del ciclo escolar 2014-2015, se aplicó el Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE) con alumnos de tercer grado de primaria que acuden a escuelas de tiempo completo, a fin de favorecer una participación inclusiva, democrática y pacífica, por lo que en su momento recibieron guías y manuales.

Los alumnos emplearán materiales didácticos que les permitan “recapacitar y valorar” las condiciones para mejorar su convivencia escolar enfocados principalmente en la

autoestima, manejo de las emociones, convivencia, manejo de conflictos y la participación integral de la familia, destinando una hora a la semana.

Además se dotará a los maestros de una guía del facilitador para que tengan conocimiento y manejo del material del estudiante, además de compartir estadísticas o situaciones cotidianas de acuerdo a su contexto particular.

En un comunicado, Hugo Balbuena Corro, Director General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica, explicó que el PACE es un programa educativo preventivo que se implementará en las escuelas de educación básica para buscar fortalecer la convivencia, basada en aprender a aprender y aprender a convivir.

Agregó que “desde todas las asignaturas que conforma la currícula de la educación básica, se busca favorecer a los alumnos a compartir ideas, que aprendan a escuchar y a ser escuchados. Todo ello para que tengan las herramientas necesarias y puedan solucionar los desafíos intelectuales que el profesor les plantea” Asimismo, se buscará involucrar a la familia de los estudiantes con la finalidad de que sea la primera promotora de las acciones de convivencia en el ámbito escolar. Poy, L. (2014, 4 de agosto. La Jornada)

En marzo del año 2014 Laura Gómez (columnista del periódico La Jornada) escribió un desplegado sobre el Distrito Federal, primera entidad del país en contar con una Defensoría de los Derechos de la Infancia, cuya función es proteger a niños víctimas de violencia familiar, atender reportes de maltrato, abandono, descuido o negligencia de padres o tutores, y, de proceder, interponer las denuncias correspondientes.

La Secretaría de Desarrollo Social en la Ciudad de México, Rosa Ícela Rodríguez, señaló que con esta iniciativa se posibilita promover ante el Ministro Público o un juez de lo familiar, según corresponda, su intervención para rescatar a niñas o niños que se encuentren en riesgo, así como ejercer la custodia provisional de quienes estén en estado de abandono y desamparo.

Asimismo, elaborar programas específicos de detención, prevención y atención de problemas que enfrenta la niñez en riesgo y situación de calle de la ciudad de México, en los ámbitos social, familiar, escolar, jurídica y recreativa, será otra de las acciones que realizará esta instancia, que estará a cargo del DIF de la Ciudad de México, indicó.

Ante esta situación, el jefe de Gobierno del Distrito Federal Miguel Ángel Mancera detalló que se adaptó y diseñó una superficie de más o menos 700 metros cuadrados, en la que se habilitaron espacios de defensoría jurídica, psicológica, y una médica para expedir las certificaciones que permitan identificar cuando se incurre en maltrato de niños y niñas. Se estima la atención de 60 mil a 70 mil niños y niñas, y remarcó que todos los servicios serán gratuitos.

Subrayó que la Ciudad de México, al implementar este sistema, es referente de lo que será en varios estados de la República, por el número de personas que se atiende y de usuarios del DIF de la Ciudad de México. Romero, G. (2015, 11 de marzo. Página 33. La Jornada)

3.6 El papel del profesor ante los casos de bullying

3.6.1 Cómo apoyar a los niños propensos a ser maltratados

La mayor parte del acoso escolar se produce en sitios donde ni el profesor ni otras personas adultas pueden verlo ni oírlo porque el acosador, necesita un público de iguales ante el cual evidenciar su poder sobre la víctima, es por ello, que el profesor debe de estar alerta y poner atención a las interacciones que se producen entre sus alumnos. Algunos alumnos parecen mostrarse más temerosos, retraídos, solitarios y tímidos. Hay otros que parecen ser especialmente agresivos, que necesitan ganar siempre, que buscan llamar excesivamente la atención; ¿Cómo se llevan esos dos tipos de alumnos entre sí? ¿Qué sucede cuando se sientan juntos o cuando se les

asigna a un mismo grupo para que trabajen los unos con los otros? El profesor debe mantenerse vigilante y alerta.

Preguntar el comportamiento de su grupo a otros compañeros maestros, al de educación física, al de educación artística o a personas adultas que pasan tiempo con sus alumnos, incluso al mismo grupo de alumnos. ¿Qué han podido ver? ¿Qué han podido oír? Con respecto al tema y enterarse de todo lo posible. Incluso hacer unas breves preguntas a los compañeros profesores, como lo propone. Beane. A. En su libro "Bullying. Aulas libres de acoso" (2006. P, 142)

El siguiente cuestionario del autor antes mencionado, me parece una buena propuesta para mis compañeros maestros de la escuela secundaria ya que les puede apoyar para detectar algunas conductas que pudieran ser indicio de que un alumno o alumna está siendo acosado o corre riesgo de serlo. Si algunas de las conductas persisten a lo largo del tiempo, debe investigarla lo antes posible. La información de este documento deberá mantenerse en la más estricta confidencialidad por el profesor responsable del grupo o por el tutor.

Señales de alerta

Nombre del alumno o alumna _____

Fecha _____

En la escuela y en las tareas escolares

- ___ 1. Cambio repentino en la asistencia a clases o en el rendimiento académico.
- ___ 2. Asistencia irregular.
- ___ 3. Pérdida de interés en las tareas escolares, en el rendimiento académico o en sus deberes.
- ___ 4. Descenso en la calidad del trabajo escolar o del rendimiento académico.
- ___ 5. Le cuesta concentrarse en clase, se distrae con facilidad.
- ___ 6. Se va tarde al recreo y regresa pronto de él.
- ___ 7. Tiene algún tipo de discapacidad.

___ 8. Falta de interés en las actividades o actos patrocinados por la escuela.

___ 9. Ha dejado de asistir a actividades patrocinadas por la escuela.

En lo social.

___ 1. Solitario, retraído, aislado.

___ 2. Escasas o nulas habilidades sociales o interpersonales.

___ 3. No tiene amigos ni amigas o tiene menos que otros estudiantes; poco popular; suelen escogerle el último para formar equipos.

___ 4. No tiene sentido del humor o hace gala de un humor inapropiado.

___ 5. Otros estudiantes suelen burlarse o reírse de él o de ella, se meten con él o con ella, lo menosprecian, lo insultan. No sabe hacerse valer o respetar.

___ 6. Otros estudiantes le mangonean y le dan patadas o golpes a menudo.

___ 7. Utiliza un lenguaje corporal característico de víctima: hombros encorvados, cabeza gacha, no mira a otras personas a los ojos, las rehúye.

___ 8. Procede de un origen racial, cultural, étnico o religioso que lo coloca en minoría.

___ 9. Prefiere la compañía de personas adultas durante el recreo y otros momentos libres.

___ 10. Toma el pelo, molesta a otros y a otras, los azuza y no sabe cuándo parar,

___ 11. Ha empezado de pronto a acosar a otros estudiantes.

En lo físico.

___ 1. Frecuentemente enfermo.

___ 2. Se queja frecuentemente de dolores de cabeza, de estómago, etc.

___ 3. Presenta arañazos, moretones, ropa u objetos personales rotos o dañados sin una explicación obvia.

___ 4. Repentino tartamudeo.

___ 5. Tiene una discapacidad física.

___ 6. Tiene una diferencia de carácter físico que lo aparta de sus iguales: lleva gafas, tiene sobrepeso o pesa menos de lo que debería, es más alto o más bajo que sus compañeros, habla raro, tiene una pinta rara, anda raro, etc.

___ 7. Cambio en su pauta de comidas: pérdida repentina de apetito.

___ 8. Torpe, descoordinado, se le dan mal los deportes.

En lo emocional, conductual

___ 1. Cambio repentino de humor o comportamiento.

___ 2. Baja o nula autoestima y confianza en sí mismo.

___ 3. Escasa o nulas habilidades para la asertividad.

___ 4. En exceso sensible, cauto y apegado.

___ 5. Nervioso, ansioso, preocupado, temeroso, inseguro.

___ 6. Lloro con facilidad o frecuentemente, se angustia emocionalmente, sufre cambios de humor extremos.

___ 7. Irritable, problemático, agresivo, se revuelve contra otros (pero siempre pierde)

___ 8. Se culpa de los problemas

___ 9. Excesivamente preocupado por su seguridad personal

___ 10. Menciona la posibilidad de salir huyendo.

___ 11. Menciona la posibilidad del suicidio.

Beane.A."Bullying. Aulas libre de acoso" (2006, p, 142)

Cuando el profesor haya confirmado por algún medio sus sospechas, en cuanto a detectar a las víctimas reales o potenciales se sugiere buscar la opinión de los padres por medio de una entrevista personal, en la cual el profesor debe propiciar un ambiente de confianza y empatía, iniciar con una serie de preguntas generales enfocadas al contexto familiar;

1. ¿Su domicilio se encuentra en esta colonia?
2. ¿Su hogar es departamento o casa?
3. ¿Cuántos integrantes son en la familia?
4. ¿Por la tarde el alumno está acompañado por un adulto?
5. En caso de que el alumno necesite material para la escuela y requiera de comprarlo ¿Quién apoya al alumno?

Para después, hacer hincapié en su compromiso personal como profesor, con la misión de erradicar el acoso de su clase, informar sobre las iniciativas que está tomando el plantel para reducir y eliminar el bullying. Posteriormente comentarles que ha observado ciertas conductas en el plantel que podrían indicar que su hijo o hija está siendo víctima de acoso, darles algunos ejemplos y explicarles que existen otros comportamientos que no se manifiestan en la escuela y que necesita que ellos le ayuden a detectarlos. Para ello, necesito que me digan si han apreciado algunos de los síntomas siguientes en su hijo o hija.

1. Enferma con frecuencia
2. Se queja frecuentemente de dolores (de cabeza, de estómago, etc.)
3. Ha cambiado repentinamente de comportamiento (moja la cama, se muerde las uñas, o tiene tics, problemas de sueño, pérdida de apetito, depresión, llantos, pesadillas tartamudeos, etc.)
4. Parece ansioso, temeroso, malhumorado, triste; y no dice qué le pasa.
5. No quiere ir al colegio, se niega ir al colegio, ha empezado a saltarse clases.
6. Ha cambiado de camino para ir al colegio, quiere cambiar de autobús, ruega que le lleven en coche (se niega a ir andando o en autobús)
7. Vuelve de la escuela con arañazos, moretones, desperfectos en la ropa o sus objetos personales, etc., sin una explicación evidente de los mismos. Alega excusas improbables.
8. Vuelve de la escuela con hambre (ha perdido o le han robado el dinero que llevaba para el almuerzo)
9. Pierde a menudo objetos personales (libros, dinero, ropa, etc.) o los trae de vuelta a casa dañados o destrozados.
10. Pide a menudo dinero adicional (para el almuerzo, para material escolar, etc.)
11. Lleva o quiere llevar protección (cutter, cuchillo, tenedores, pistola.) a la escuela.
12. Ha perdido de pronto el interés por los deberes, por las tareas escolares, por su rendimiento académico.

13. Tiene muy pocos amigos o ninguno; casi nunca lo invitan a fiestas o a otros actos sociales.
14. Parece estar contento o normal durante los fines de semana, pero no durante los días lectivos; parece más preocupado o tenso los domingos por la tarde pensando en que el día siguiente tiene que volver al colegio.
15. Está obsesionado por su estatura, su peso, su aspecto, su ropa etc.
16. Ha empezado a acosar a otros niños o hermanos; está agresivo, rebelde, poco razonable.
17. Habla de huir de casa o lo ha intentado.
18. Menciona la posibilidad del suicidio o ha intentado suicidarse. Si la respuesta es afirmativa sugiera que busque ayuda profesional.

Beane. A "Bullying. Aulas libre de acoso" (2006, p, 155)

Al término de la entrevista demuestre a los padres su agradecimiento por asistir a hablar con usted y guarde cualquier información relevante que los padres le hayan confiado. Mencione que se comunicará con ellos para mantenerse mutuamente informados sobre la conducta y los progresos de su hijo o hija.

Otro momento trascendental para el profesor es cuando las sospechas han sido confirmadas, posiblemente no en su totalidad, porque no se ha presenciado la agresión directamente, pero todo indica que en nuestro grupo de alumnos hay un caso de acoso; Se debe actuar de inmediato. Uno de los primeros pasos es hacer partícipes de sus preocupaciones a otros profesores y miembros del personal del plantel escolar

Sin embargo para que exista este problema social se requiere de dos partes; la víctima de la cual ya hemos hablado, cómo identificarla, cómo abordarla. Y el agresor del cual nos ocuparemos en el siguiente apartado.

3.6.2 Cómo orientar conductas agresivas considerando factores de riesgo.

El alumno que emplea el comportamiento violento debe ser detectado tempranamente, ya que se ha comprobado que el comportamiento violento es estable a través del tiempo y de los escenarios. Si un alumno muestra comportamiento violento para relacionarse con sus compañeros y no modifica sus patrones de conducta, es probable que se trate de un niño que esté viviendo algún tipo de maltrato.

Es momento de citar la frase del Director de Comunicación Institucional del Consejo, Francisco Hoyos Aguilera la cual nos refiere y nos invita a reflexionar en el sentido de que el agresor es también una víctima, producto, de la agresión social que se vive en la actualidad; El funcionario comentó “no comparto la idea de sancionar a los niños que generan prácticas de bullying, él considera que no es la solución al problema, ya que ellos al final de cuentas, también son víctimas”.

Sin embargo creo que no es sano compadecer a estos alumnos o hacer como si no pasara nada, porque el problema crece y se transmite de generación a generación y me atrevo a creer que entre la víctima y el agresor, sea más apremiante ayudar y guiar a aquellos alumnos propensos a maltratar.

- Factores de riesgo.

Se les llama factores de riesgo a las situaciones, variables o condiciones que incrementan las probabilidades de que un estudiante realice acciones violentas contra sí mismo, contra otros o contra las instituciones.

Los factores pueden ser familiares, escolares, comunitarios o ambientales. La Oficina de Salud Mental del estado de Nueva York ha elaborado un catálogo muy completo de factores de riesgo en la violencia juvenil. González. V. (2011, p, 127) los categorizó de la siguiente manera.

<p>Factores de riesgo en la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haber llevado un arma a la escuela previamente. • Comportamiento agresivo, aislamiento social o hiperactividad. • Ausencias repetidas sin excusa, peleas o mal comportamiento en el salón de clase. • Problemas serios de disciplina. • Suspensiones o expulsiones previas por comportamiento agresivo. • Manifestaciones de coraje o frustración en trabajo escolar escrito o de arte • Fracaso académico desde la escuela elemental (la experiencia de fracaso aumenta el nivel de riesgo en lugar de la habilidad) 	<p>Factores de riesgo en la comunidad y el ambiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Privación económica extrema/pobreza extrema. • Desorganización en la comunidad y poco apego al vecindario. • Acceso a pistolas u otras armas. • Historial de destrucción de propiedad o vandalismo. • Pocas actividades organizadas para los jóvenes en la comunidad.
---	---

González. V. (2011, p, 127)

<p>Factores de riesgo personales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historial de rabietas o explosiones incontrolables de coraje. • Comportamiento violento pasado. • Recurrir típicamente a insultos o lenguaje ofensivo. • Comportamiento abusivo hacia sus 	<p>Factores de riesgo en la familia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historial de violencia en la familia. • Historial de posesión o uso de armas en la familia. • Abuso de alcohol o drogas por familiares. • Conflicto familiar.
--	---

<p>compañeros o hacia los más jóvenes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historial de haber sido víctima de abusadores (“bullies”). • Patrón de amenazas violentas cuando tiene coraje. • Crueldad hacia los animales. • Comenzar incendios. • Uso y abuso de alcohol o drogas. • Haber intentado suicidio en el pasado. • Depresiones frecuentes o cambios de humor significativos (<i>mood swings</i>) • Tendencia a culpar a los demás por sus problemas personales. • Experiencia reciente de humillación, pérdida o rechazo. • Demasiado interés en armas o explosivos. • Relaciones pobres con los compañeros, marginación del grupo, pocas o ningunas amistades cercanas. • Participación en cultos o pandillas. • Demasiado tiempo no estructurado. 	<ul style="list-style-type: none"> • El joven tiene un historial de haber sido víctima de abuso- • Castigos severos o inconsistentes. • Ausencia de expectativas claras o normas claras de comportamiento. • Falta de supervisión o apoyo de los padres u otros adultos (New York State Office of Mental Health)
---	--

González. V. (2011, p, 127)

Mendoza. (2012, p, 88) En su libro Bullying. Los múltiples rostros del acoso escolar, propone un instrumento en el cual nos podemos apoyar para identificar posibles agresores, con la ayuda del personal del plantel escolar.

Nombre _____ Cargo _____

Nombre del alumno evaluado _____

¿Has observado alguna de las siguientes características en uno de tus alumnos desde que inició el ciclo escolar?

___ Se percibe más fuerte y poderoso que otros.

___ Presenta dificultades académicas, no lleva el material, no termina el trabajo por hacer otras cosas o se ausenta, entre otras.

___ Es inteligente y sin embargo no está motivado para cumplir con tareas y trabajos en clase.

___ Es altamente competitivo en otras áreas que no son las académicas.

___ Miente frecuentemente.

___ Manipula las relaciones de amistad para lograr lo que desea y sus amigos hacen lo que él quiere.

___ Se lleva mal con el profesor, no sigue instrucciones y no termina el trabajo.

___ No respeta reglas y reta a la autoridad.

___ Tiene amplio grupo de amigos.

___ Cuenta con amigos leales que se cubren entre ellos.

___ Justifica el uso de la violencia y acepta conductas como mentir, robar o burlarse.

___ Le funciona ser simpático o hacerse el chistoso para atraer la atención.

___ Tiene pensamiento dicotómico: todo lo ve en blanco o negro y expresa comentarios como: "nadie me comprende", "nada de la escuela sirve", "el profesor no enseña nada" etc.

___ Constantemente rompe reglas.

___ Usa la agresión para comunicarse con otros, empuja para pasar, arrebatata los objetos o toma pertenencias de otros sin permiso.

___ Se distrae fácilmente.

___ Dice que ya terminó el trabajo en clase, pero está mal hecho o no lo terminó.

___ Realiza actividades diferentes a las planteadas en clase.

___ Siempre se encuentra en donde hay problemas.

___ Es mandón, toma las cosas sin permiso, no expresa las gracias ni pide por favor

Cada afirmación contestada con un sí, se califica como un punto.

Calificación:

13 a 18 puntos: Riesgo ALTO de maltrato a otros compañeros.

7 a 12 puntos: Riesgo MEDIO

0 a 6 puntos: Riesgo BAJO

Se sugiere que una vez que se hayan identificado posibles agresores y víctimas, se hagan observaciones durante la clase y en la hora del recreo para valorar y describir la relación que establecen el agresor y la víctima, en estos casos el profesor debe de ser aún más precavido y astuto. Beane A. (2006, p, 170) propone un proceso de entrevistas y reuniones en tres etapas.

Como primer momento debe obtener información fiable sobre quien está implicado y debe averiguar quién es el líder del grupo de acosadores y solicitar a las autoridades le permitan una entrevista con estos alumnos, la cual debe de estar preparada con anticipación, sin pausas para descanso, de manera que los entrevistados no tengan forma de hablar unos con otros.

1. Entreviste al líder en primer lugar y, luego, al resto de acosadores.
2. Las entrevistas deben de tener un carácter “no confrontacional”
3. Realice las entrevistas en una sala donde disponga de privacidad y no se les interrumpa. Lo mejor es que no tenga ventanas. Si no hay ninguna así, haga al menos que el niño o la niña entrevistada se siente de espaldas a la ventana.

4. Aprenda y comprenda bien su papel. Durante las entrevistas, el profesor actuará como un facilitador acrítico que guiará a los alumnos y alumnas a reflexionar sobre sus propias conductas y sobre las consecuencias de las mismas.
5. Para luego sugerir comportamientos alternativos, para llevarlos a cabo en el grupo y en especial con la víctima.

En el segundo momento es averiguar si los alumnos y las alumnas implicados hicieron lo que acordaron hacer durante las entrevistas iniciales. Si fue así, felicítelos e invítelos a participar en la posterior reunión en grupo.

En ocasiones, los acosadores no ponen en práctica las sugerencias que se han comprometido a intentar, pero dejan de molestar a las víctimas. Si ese es el caso, felicítelos también se considera un importante cambio en su conducta.

El propósito del tercer momento es mantener los cambios realizados a raíz de las entrevistas iniciales;

1. Felicitar al grupo por los cambios observados.
2. Preguntar al grupo cómo pueden hacer que se mantenga esa nueva situación.
3. Preguntar qué harán si se reanuda el acoso.
4. Introduzca la idea de la tolerancia, aceptando sus diferencias mutuas, conviviendo pacíficamente.

En el siguiente cuadro se expone la postura que debe adoptar el profesor en caso de no tener ningún antecedente o sospecha de un caso de maltrato escolar. Si el profesor presencia el acoso debe intervenir en ese momento y lugar. El cuadro fue elaborado con ideas rescatadas de Chemen S. (2001, p, 135) Violencia y escuela. Y Beana A. (2006, p, 146) Bullying. Aulas libres de acoso.

El rol del docente en el momento	<p>Ante una situación de agresión verbal,</p> <p>1. El docente tiene que mantener una distancia óptima. Ni muy lejos ni tan cerca. Una mirada de presencia pero no de control o</p>
----------------------------------	--

<p>de la irrupción de violencia.</p>	<p>dominio de la situación.</p> <p>2. Hablarle por su nombre al alumno y pedirle; deja inmediatamente de burlarte y de hacer comentarios desagradables de tu compañero.</p> <p>Ante un episodio de violencia física</p> <p>1. Los docentes tienen que tener la capacidad y la seguridad necesaria para interrumpirlo.</p> <p>2. Hablarle por su nombre al alumno y pedirle; deja inmediatamente de (empujar, dar golpes, patear,) a tu compañero.</p> <p>3. Con una voz firme y autoritaria. Ordene al acosador se aparte de la víctima.</p> <p>4. Evite interponerse entre los contendientes, esto lo coloca en una situación vulnerable.</p> <p>5. En cuanto pueda interrumpa el contacto visual entre los contendientes.</p> <p>Ante un episodio de violencia emocional.</p> <p>1. Diga el nombre del alumno, deja inmediatamente de (intimidar, ignorar, excluir, etc.) En nuestra clase todos son respetados.</p>
<p>El rol del docente en el momento de la reflexión sobre lo sucedido.</p>	<p>1. Se tiende a emitir opinión antes de escuchar a los protagonistas, guiado por la imagen previa que el docente tiene de los alumnos. Aprender a escuchar es una manera de darse tiempo para no tomar decisiones inmediatas.</p> <p>2. Cuando interrogamos acerca de lo que sucedió, es importante formular preguntas concretas como ¿Qué vieron u oyeron? ¿Quién hizo qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? También es importante saber a quiénes se les pregunta, y en qué contexto.</p> <p>3. Alejar a los protagonistas del lugar y consultar la opinión de</p>

	<p>otros qué vieron lo sucedido facilita las condiciones para aclarar lo qué pasó.</p> <p>4. Permitir que cada uno exponga su versión por separado.</p> <p>a) Respetar sus sentimientos, escuchar sus verdades, recuperar la serenidad.</p> <p>b) Si el alumno no quiere hablar del tema, dígame que está dispuesto a escucharle siempre que quiera hablar. Deje la puerta abierta a futuras conversaciones.</p> <p>c) Si el alumno está dispuesto a hablar, límitese a escuchar. No intente interrumpir con sugerencias u opiniones. Es posible que ésa sea la primera ocasión en que el alumno ha hablado con alguien de esa situación de acoso.</p> <p>d) Haga saber a su alumno que usted se cree lo que le está explicando.</p> <p>e) Pregúntele si tiene alguna idea para cambiar la situación.</p> <p>f) Pregúntele a su alumno si quiere que le ayude.</p> <p>5. Estudiar cada situación de violencia porque todas tienen un mensaje, un grito que no puede ser dicho con palabras.</p>
<p>El rol del docente ante la imposición de sanciones.</p>	<p>1. Es preferible que se reúna por separado con los padres o tutores de cada alumno implicado.</p> <p>2. Informe a los padres de lo ocurrido y de lo que se ha hecho para poner fin al problema.</p> <p>3. La sanción es organizadora de la normativa social. La reflexión, en cambio, es la posibilidad de transformar la experiencia vivida en aprendizaje. No hay convivencia posible si no existe una ley que organice las relaciones entre las personas.</p>

Chemen S. (2001, p, 135) y Beana A. (2006, p, 146)

3.7 El papel del profesor en el fortalecimiento de la autoestima

A partir de los hallazgos sobre los factores familiares y sociales que influyen sobre la autoestima, vimos que el modo en que somos tratados por los otros puede afectar al desarrollo de nuestra autoestima. Aunque la influencia de tales factores puede reducirse con la edad, nunca perdemos nuestra capacidad de respuesta: los progenitores son reemplazados por otros que nos aceptan o en ocasiones nos rechazan o nos atienden o en el peor de los casos nos ignoran; como los amigos, los cónyuges, los compañeros de trabajo y los profesores en la edad adolescente. Por ello al mismo tiempo que se crea un clima positivo de apoyo entre los alumnos; papel preponderante de este último, también se puede fomentar la conciencia de uno y la identidad personal.

En el caso de la Escuela Secundaria Técnica, es sumamente importante llevar a cabo un programa que oriente a los profesores encargados del espacio de tutoría de los grupos de primer grado para que adopten una postura de tutores de resiliencia, es decir orientadores o docentes capacitados para fungir en este papel, teniendo claro que, un profesor contribuye a fortalecer el valor que el alumno se da a sí mismo, a través de desarrollar competencia tales como; sentir empatía, tomar decisiones, expresar lo que se piensa y siente, evitando lastimar a otros; responsabilizarse de su conducta; aprender a elegir; tener la capacidad para establecer metas e implementar un plan para lograrlas –conforme a su edad y sus capacidades-; usar el poder para compartir, ayudar y relacionarse positivamente con sus pares; identificar sus fortalezas y emplearlas al máximo para resolver problemas cotidianos, ofreciéndole estrategias diversificadas. Betancourt (2007, p 89) sugiere que las características idóneas para que un profesor sea coordinador de un taller requiere de:

- Salvaguardar la libertad de expresión, aún la de aquellas que circunstancialmente no se expresan, ya que aún el silencio implica comunicación.

- Promueve y propone actividades que faciliten el vínculo grupal.
- Mantiene el intercambio en un nivel que todos entiendan, se interesen y puedan participar.
- Facilite la exploración, el descubrimiento y la creación de nuevas respuestas.
- Favorece la evaluación y la retroalimentación permanente.
- Interviene para explicar, lograr nuevos enlaces y estimular el pasaje de lo vivencial y afectivo a lo conceptual y teórico.

El siguiente trabajo está dirigido a los alumnos que por algún motivo se encuentran en contextos sociales que presentan eventos disfuncionales

3.7.1 Propuesta pedagógica

La orientación educativa en la escuela secundaria; una alternativa para aumentar la resiliencia como medio para fortalecer la autoestima en jóvenes maltratados.

Justificación

A lo largo del trabajo, se vio que los chicos que sufren maltrato, por lo general tienen una autoestima débil, esto provoca que sean niños vulnerables, “focos de atención” para convertirse en víctimas de bullying. Con las actividades de este taller pretendo reforzar una autoestima y alimentar un autoconcepto, para que los alumnos desarrollen un amor propio y a su vez generen aceptación y respeto en el grupo.

Los alumnos que tienen tendencias agresivas representan un elemento importante en este taller, el cual busca hacerlos reflexionar sobre su manera de actuar, cuando agreden a sus compañeros y de las consecuencias que esto conlleva para unos y otros.

Objetivos

1. Ayudar a los alumnos a valorarse a sí mismos, a desarrollar la confianza en sí mismos y la autoestima.
2. Reforzar la autoestima para que ellos mismos se respeten y respeten a sus compañeros. Con la intención de disminuir el surgimiento de casos de bullying.
3. Propiciar espacios de reflexión para los alumnos con tendencias agresivas con él fin de orientarlos en el adecuado manejo de sus emociones.
4. Favorecer el autoconocimiento para que los alumnos conozcan sus fortalezas como sus límites de modo que se acepten y puedan integrarse con mayor facilidad en diversos ámbitos sociales.
5. Fortalecer el comportamiento asertivo a través del autorrespeto, el establecimiento de límites, el dialogo y la negociación en los conflictos.

Estructura

Se va a impartir bajo la modalidad de taller, ya que los alumnos van a interactuar entre sí y con la maestra, expresando sus estados de ánimo, a través de dinámicas donde ellos manifiesten sus emociones y sentimientos y los plasmen a través de la creatividad, en dibujos, en collages con recortes de revistas, en eslogan comercial etc. ,

Varias de las actividades se realizan a través de equipos de dos o tres alumnos, en los que dan respuesta a preguntas y comparten las respuestas. El propósito es que comparen sus posturas y puntos de vista.

Se va a impartir a todo el grupo pretende ser un espacio inclusivo, donde ellos puedan expresar sus inquietudes, sus intereses, sus dificultades, sus preocupaciones como adolescentes que son.

Se va a llevar a cabo en la Secundaria Técnica n° 76 “Valentín Gómez Farías” con un grupo de primer grado, utilizando el espacio curricular de tutoría, consistente en una hora semanal de 50 minutos cada sesión. Tomando en cuenta que algunas actividades rebasan este tiempo, habrá actividades que se cubran en dos sesiones, lo cual no representa un problema, porque la currícula de tutoría cuenta con 35 sesiones anuales.

Hay un documento de apoyo a las tareas del profesor-tutor denominado. “Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes. Guía para el maestro” (DOF, 2011; ESP, 2011), del cual, rescato el propósito “Convivencia en el aula y en la escuela. Favorecer el diálogo, la solución no violenta de los conflictos, el respeto a la diversidad y la valoración positiva del trabajo colectivo” (Secretaría de Educación Pública, 2006, p, 30)

Evaluación.

En relación a los alumnos: En el espacio curricular de tutoría no se les asigna una calificación numérica a los estudiantes ya que la intención de dichas sesiones es que los alumnos se sientan en libertad y en confianza para expresar sus vivencias personales. Sin embargo en el taller si contaremos con una evaluación al final de cada actividad, se van a tener productos de distintos tipos, tanto personales como grupales; por ejemplo realizar un collage, dibujos autobiográficos, utilizando las figuras de un escudo, un árbol. Efectuándose un cierre parcial, tanto vivencial como temático.

Para hacer el cierre integrador de las 15 sesiones, se recuperaran aquellos productos parciales más significativos, seleccionados por el grupo, los cuales serán socializados.

Con esto se pretende reforzar aquellos elementos revisados para fortalecer la autoestima y el autoconcepto, así como el manejo de emociones, sentimientos y la

resolución de conflictos. Así mismo reconocer el impacto que dejó en cada alumno las experiencias vividas en el taller.

Taller de actividades.

La propuesta está conformada por quince actividades. Las primeras tres actividades están dirigidas a mejorar el clima del aula, que se puede conseguir, propiciando el conocimiento propio y de sus compañeros mediante la comunicación de gustos, deseos, confianza, etc...

Con las actividades n° 4 y n° 5; Se pretende que los alumnos desarrollen su autoconocimiento reconociendo las características positivas que poseen así como que reconozcan también en los demás estas cualidades y sean capaces de expresarlas de forma adecuada.

Con las actividades n° 6 y n° 7; Se busca fortalecer la autoestima del adolescente, ya que el alumno necesita forjarse una identidad firme y conocer a fondo sus posibilidades como individuo identificando sus propios méritos y éxitos logrados; también precisa apoyo social por parte de otros cuyos valores coincidan con los propios.

Las actividades n° 8 y n° 9; Están encaminadas a profundizar sobre las características personales, en los gustos, en los sentimientos, en los rasgos particulares y únicos que tiene el alumno para conocer cómo son sus reacciones ante diferentes momentos emocionales y sociales. Comprobar que todos en determinado momento sentimos miedo, tristeza, coraje, amor, etc...

Las actividades n°10, n°11 y n°12; orientarán al alumno a conocerse un poco más, a controlar sus emociones negativas y reconocer que hay situaciones o momentos que debemos aprender a manejar, considerando que nada es terrible y ayudarlo a aceptar las cosas que no se pueden cambiar.

En la escuela podemos ayudarles a aprender a ser tolerante y controlar sus emociones negativas, pero es importante que el alumno maneje límites y normas, porque un pequeño sin límites, es un niño frustrado y posiblemente con una autoestima débil.

Fortalecer la autoestima es de fundamental importancia para disminuir el riesgo de que los niños se involucren en situaciones de violencia, ya que a partir del valor y amor que se tengan a sí mismos, podrán construir relaciones basadas en el respeto mutuo, empatía y tolerancia

La intención de las actividades n° 13, n° 14 y n° 15; Es sensibilizar y orientar al alumno, para prevenir las diferentes formas en las que se manifiesta el acoso escolar. Aprender el comportamiento asertivo y así apoyar al adolescente a obtener resultados positivos cuando se enfrente a situaciones que causen que pierda el control.

También elegí actividades encaminadas a elevar la asertividad de los alumnos en procesos como la amistad, en su relación social entre iguales, en las actitudes de respeto con la finalidad de disminuir el acoso escolar, respetando los derechos de los alumnos involucrados.

Para facilitar la aplicación de las quince actividades, cada una contiene un objetivo, un procedimiento, duración, material sugerido y sobre todo la flexibilidad de adaptación de acuerdo al contexto del grupo con los que se va a trabajar. El taller se aplicara en el siguiente ciclo escolar y al finalizar se harán los ajustes requeridos a fin de hacer las modificaciones necesarias, con la intención de mejorar el taller y que sea una propuesta para mis compañeros maestros de la escuela secundaria técnica n° 76

Desglose de cada una de las actividades del taller.

Actividad nº 1 “Alguien muy especial”

Objetivos:

1. Crear un sentimiento de grupo y fomentar un entorno de apertura y sinceridad.
2. Aumentar el conocimiento de los alumnos con respecto a las características de sus compañeros.

Duración: 40 minutos. (aprox.).

Materiales de los participantes: no se requieren.

Recursos del profesor: ficha nº 1

Dinámica grupal: Actividad en parejas y en gran grupo.

Procedimiento: El profesor introduce la actividad comentando el hecho de que todas las personas somos importantes, cada uno tiene rasgos- características que le hacen único, diferente y valioso; y ello con un tono de voz que transmita sinceridad e implicación en lo que está diciendo. También se puede valer de alguna anécdota sobre sí mismo y/o comunicar las dificultades que pueden surgir – y de hecho surgen – cuando las personas no nos conocemos.

Los alumnos se distribuyen por parejas y, en el caso que el número de alumnos presentes sea impar, el profesor formará pareja con el alumno que ha quedado solo. Durante cinco minutos, se anima a cada pareja a que en el ámbito de una conversación normal, cada miembro hable sobre sí mismo al otro miembro tanto como pueda. En este sentido, se pide a los alumnos que escojan aquellas cosas sobre ellos mismos que son importantes para compartir.

Transcurridos los cinco minutos, se reúnen en gran grupo todos los alumnos y cada uno presenta a su compañero al resto de la clase, incidiendo en lo que más le ha impresionado de todo lo que le ha contado. Antes de empezar las presentaciones, es importante que el profesor dé algunos consejos (ficha nº 1).

Se concluye la actividad reforzando el valor de cada uno de ellos, preguntando al grupo de qué les gustaría hablar con los demás y qué es lo que querrían que se comentara en el seno del grupo, ofreciendo la oportunidad a cualquier alumno de comentar algo más sobre sí mismo.

Adaptabilidad:

Este ejercicio puede aplicarse a cualquier edad sin necesidad de ninguna adaptación.

Variantes:

Para formar las parejas, se puede pedir a los alumnos que junto con aquel compañero que se encuentre más próximo a ellos, escriban entre los dos un refrán – o una frase – en un trozo alargado de papel. Posteriormente, se recogen todos los papeles y se parten por la mitad. Todas las mitades se mezclan y se reparte una mitad a cada alumno. Cada uno debe encontrar a su pareja – aquel que completa la frase o refrán - . A continuación, con esta pareja se charla durante cinco minutos, señalando aquellos rasgos que consideran más relevantes de ellos mismos, y una vez finalizado el ejercicio, cada uno presenta a su compañero.

Esta variante permite que se formen parejas al azar. No obstante, para poder llevarla a cabo, es necesario que los alumnos sepan escribir. También, debemos tener en cuenta que de este modo el ejercicio se alarga unos minutos más.

Actividad n° 2 “Mi escudo”

Objetivos:

1. Aumentar el conocimiento propio y el de los compañeros.
2. Mejorar el clima del aula.
3. Desarrollar la capacidad de plasmar de un modo plástico y visual la imagen de sí mismos y presentarla a los demás.
4. Desarrollar la identidad personal (al reconocerse como únicos y diferentes de los demás)

Duración: 90 minutos. (aprox.). 60 minutos la primera fase y 30 minutos la segunda.

Materiales de los participantes: Fichas n° 2 y n°3. Dibujos (crayolas, acuarelas, lápices, colores, plumones).

Dinámica grupal: actividad individual y en pequeño grupo.

Procedimiento:

La actividad se realiza en tres fases:

- a)** En primer lugar, se distribuye a toda la clase un folio con el dibujo que aparece en la ficha n°2. En cada apartado del escudo, el alumno dibujará –utilizando la técnica que desee- aquel motivo que exprese sus pensamientos y creencias de acuerdo con el orden que se presenta en la ficha n°3.
- b)** Una vez completados los dibujos, cada alumno compartirá con sus compañeros, en pequeño grupo, aquello que ha realizado. Cuando todos los miembros del grupo lo hayan hecho, el profesor puede colocar todos los escudos en periódico de la escuela, o puede realizar cualquier otra actividad encaminada a hacer públicos todos los escudos –una exposición, por ejemplo.
- c)** Al final de la experiencia es aconsejable pedir a los alumnos que señalen en una redacción aquello que han aprendido de la actividad desarrollada.

Adaptabilidad:

El ejercicio es fácilmente adaptable a cualquier edad; únicamente resulta algo más complicado para niños muy pequeños y que no saben leer, y a los que les puede costar mayor trabajo reflexionar sobre los distintos aspectos que se piden en cada selección del escudo. En estos casos, podemos optar por simplificar el escudo, haciendo únicamente tres divisiones; en cada una de ellas los niños plasman en un dibujo los siguientes aspectos que el profesor les dirá verbalmente.

1. Lo más importante que te ha pasado este año.
2. Algo que te guste hacer.
3. Algo que te gustaría hacer cuando seas mayor.

Actividad n° 3 “El juego de la metáfora”**Objetivos:**

1. Crear un ambiente agradable, en el que los alumnos sientan que pueden expresar con sinceridad cómo vivencia lo que el profesor les dice.
2. Mejorar la relación profesor-alumno.
3. Ofrecer al profesor información acerca de lo que piensan de él sus alumnos.

Duración: 15 o 20 minutos (aprox.). La estimación del tiempo requerido varía en función de la técnica concreta elegida, y de la edad y características de los alumnos.

Procedimiento: Este juego consiste en pedir a los alumnos que identifiquen al profesor con algo, es decir, que utilicen una metáfora. Posteriormente, explicarán el porqué de dicha metáfora. Se les puede solicitar que la escriban individualmente en un papel para, posteriormente, ir leyéndolas, o bien se les puede dar unos minutos para que la piensen y, utilizando la dinámica de gran grupo, vayan expresando en voz alta las metáforas.

La introducción al ejercicio puede ser la siguiente –en el caso de que como metáfora estemos utilizando animales-:

¿Qué piensas de mí en este mismo instante? Si yo fuera un animal, ¿cuál crees tú que sería? Por favor, intenta describirme como un animal en los términos en los que me percibes. Ahora, dime porqué yo te recuerdo a ese animal que has elegido. Por ejemplo: Te veo como mi gato, Tristán. Pareces tranquilo como mi gato.

Actividad nº 4 “Si yo fuera...”

Objetivos:

1. Reflexionar en torno a aquellos objetos con los que se identifican ellos mismos y con los que les identifican sus compañeros
2. Fomentar el desarrollo de la identidad personal.
3. Crear un clima distendido en el aula.

Duración: 55 minutos (aprox.)

Materiales de los participantes: ficha nº 4

Dinámica grupal: actividad individual y en gran grupo.

Procedimiento: Se entrega a cada alumno la tarjeta/ficha nº 4, la cual debe completarse de manera individual. Cuando todos hayan terminado, se recogen las tarjetas, se barajan y se vuelven a repartir. Dispuestos en gran grupo, cada uno irá leyendo en voz alta sucesivamente la tarjeta que le ha correspondido. El grupo tiene que averiguar quién la escribió, discutiéndolo entre ellos. Cuando se ha averiguado, se toma la tarjeta, se le pone el nombre y se coloca en un panel, de modo que al finalizar el ejercicio queden reflejadas en el panel todas las tarjetas. Una vez desarrollado el ejercicio, se comenta si les ha costado identificarse con algo en concreto, si les ha sorprendido algo desconocido de algún compañero o algún otro comentario que algún alumno desee realizar respecto de la actividad.

Actividad n° 5 “Se anuncia algo importante”

Objetivo:

1. Ejercitar habilidades de autoconocimiento y de autorrevelación hacia los demás.
2. Aprender a mostrar a los demás cualidades y destrezas propias.
3. Conocer qué rasgos propios son los que más agradan a los demás.
4. Fortalecer la autoestima de los alumnos.

Duración: 50 minutos (aprox.)

Materiales de los participantes: ficha n° 5, cartulina blanca, colores.

Dinámica grupal: actividad individual y en gran grupo.

Procedimiento: El profesor dice a los alumnos que van a realizar anuncios comerciales, spots publicitarios sobre sí mismos, a partir de sus cualidades. El alumno escribirá una lista de por lo menos, cinco cualidades y cinco logros en su vida. Si el alumno no llega a cinco, el profesor da lectura a algunos ejemplos, ficha n°5. Se recuerda que los anuncios buscan llamar la atención y ofrecer algo novedoso; por tanto, su anuncio debe ser llamativo, único y resaltar aquellos aspectos más positivos que poseen.

Los alumnos podrán optar por:

- a) Hacer un cartel publicitario sobre la base de un lema o eslogan que hayan inventado.
- b) Escribir únicamente el eslogan.

El profesor debe dejar tiempo suficiente en el aula para que los alumnos desarrollen y creen un producto final definitivo. Una vez completados los anuncios, se dedica tiempo a compartirlos con la clase. Para ello, utilizando la dinámica de gran grupo, cada uno presenta a los demás su eslogan de sí mismo.

Sugerencias: El profesor puede ofrecer algunos ejemplos de eslóganes referidos a la actividad de los alumnos, como por ejemplo; Si en la escuela te va mal, no lo pienses más, búscame y te ayudaré. Si una carta de amor has de enviar, con Marisa conviene contar.

Actividad n° 6 “Los éxitos del día”

Objetivos:

1. Que los alumnos identifiquen sus propios méritos y éxitos.
2. Reconocer ante los demás los propios avances.
3. Fomentar el autorrespeto a través del reconocimiento de las competencias adquiridas cada día.

Duración: 20 minutos en la última hora de clase –si esto es posible- durante una semana.

La actividad puede repetirse varias veces a lo largo del curso y puede realizarse en periodos temporales más amplios; también se puede realizar de un modo más espaciado como, por ejemplo, en días alternos.

Materiales de los participantes: papel y lápiz.

Dinámica grupal: actividad en gran grupo.

Procedimiento: El profesor presenta la actividad a los alumnos en los siguientes términos: Todos los días ocurre algo que nos alegra, hemos logrado aprender algo que nos costaba, hemos tenido alguna buena noticia, algún compañero o profesor nos ha felicitado o se ha mostrado satisfecho con nosotros, algún comportamiento que a los demás no les gustaba hemos logrado evitarlo, etc... ¡siempre hay algo incluso, puede ser que para los demás no lo sea, pero para nosotros –para cada uno-sí.

En cada sesión, el profesor planteará las siguientes preguntas: ¿Qué has aprendido hoy? ¿Qué es lo que mejor te ha salido? Indica algo que hoy te ha hecho sentir bien, alegre, contento, etc. Los alumnos complementan por escrito y después, aquellos que lo deseen, pueden compartirlo con el grupo.

Variantes: Una variante de esta actividad es situar a un alumno ante la clase y pedirle que comente lo que ha aprendido durante la jornada. Además de ser una buena forma de repaso, genera en el estudiante una sensación de logro. Normalmente, los chicos no se dan cuenta de lo que aprenden y logran tanto dentro como fuera de la escuela cada día. El simple hecho de saber que están aprendiendo beneficia su propio autoconcepto.

Sugerencias: Algunos alumnos encontrarán muy difícil esta práctica al principio, pero en cuanto los demás empiecen a compartir sus éxitos, se darán cuenta de que también tienen algunos de esos éxitos. Nuestra experiencia indica que cuando algunos de los chicos dicen no haber obtenido ningún éxito, alguno de sus compañeros le recuerda los éxitos que él les ha visto obtener en la jornada. Es labor del profesor cuidar de que aquellos niños con baja autoestima señalen algún que otro éxito: “Hoy lo hiciste mejor que ayer”, “Aquello no lo sabías la semana pasada y esta sí” etc...

Actividad n° 7 “Tu Árbol”

Objetivos:

1. Hacer conscientes a los alumnos de los recursos que poseen, así como de los logros y éxitos que han conseguido
2. Relacionar los recursos con la consecución de los logros, aumentando de este modo la sensación de control interno sobre las metas alcanzadas.
3. Desarrollar la confianza en uno mismo.
4. Desarrollar la identidad personal.

Duración: 50 minutos (aprox.).

Materiales de los participantes: ficha n° 6, un folio y lápices de colores.

Dinámica grupal: Actividad individual y en pequeño grupo.

Procedimiento: Se entregará al alumno una hoja con el dibujo de un árbol, en el cual deben escribir su nombre en el tronco con letras grandes. En las raíces, deben colocar todas sus cualidades, capacidades, habilidades, destrezas (por ejemplo, habilidad atlética, capacidad para hacer amigos, estudioso, simpático, tenaz, divertido...). A continuación colocan en las ramas los logros más importantes que consideren que han conseguido hasta ahora (por ejemplo, buenos amigos, buenas notas, saber leer, resolver problemas...). Y en las hojas y frutos, sus éxitos o buenos resultados.

Posteriormente, se reúnen en pequeño grupo y cada uno muestra a sus compañeros su árbol, comentando cómo consideran que sus logros están relacionados con sus habilidades, por qué han escrito en las ramas esos logros, es decir, por qué los consideran como tales. Lo más importante de este ejercicio es que se fundamenta en el aprendizaje cooperativo: aprenden a valorar cosas de sí mismos y a integrar recursos y éxitos a través de los demás.

Se puede sugerir a los alumnos que conserven su árbol y continúen durante algún tiempo ampliando cualidades y logros en sus raíces y ramas. Pueden incorporar en el árbol tanto las posibles aportaciones que sus compañeros realicen durante la sesión de grupo, como aquellas aportaciones efectuadas por familiares o ellos mismos, con posterioridad.

Sugerencias: Es importante relacionar las habilidades y destrezas con los logros; deben atribuirnos a nosotros mismos aquellos logros que hayamos alcanzado, considerando entre ellos hasta los más pequeños, como por ejemplo, el haberse portado bien en la clase esa mañana o tarde. Es fundamental transmitir esto a los alumnos.

Actividad n° 8 “El color del cristal”

Objetivos:

1. Explorar los propios sentimientos.
2. Aprender a relativizar los puntos de vista, en este caso emocionales.

Duración: 45 minutos (aprox.)

Recursos del profesor: unas gafas de plástico, sin cristales.

Recursos del alumno: ficha n° 7

Procedimiento: El profesor explica que tiene unas gafas mágicas para sus ojos. Las muestra en la clase, aún cuando estas sean invisibles –mejor utilizar una gafas de plástico- se deja que cada participante toque las gafas y se la pruebe. Entonces el profesor les pregunta si han percibido cómo esas gafas mágicas son capaces de presentarlo todo como si se viera a través de unos ojos felices. Todo parece bonito, divertido –el mundo es un lugar feliz- Se insiste durante unos minutos en esta sensación.

Cuando el profesor estima que la clase está preparada para ello, se produce un cambio y las gafas son del enfado. El mundo ahora es un lugar desagradable, todo causa desagrado.

A su debido tiempo, se pueden cambiar las gafas por miedo, curiosidad, sospecha, todo va bien, molestia, recelo, nadie me quiere. Después de practicar varias veces, el profesor puede estimular el debate en torno a los sentimientos que acompañan a los diferentes tipos de gafas.

Sugerencias: Es aconsejable que el profesor profundice en el auténtico significado de este ejercicio, situándolo en la vida diaria del alumno. Insistir en la importancia de las actitudes y de que estas sean positivas, y cómo las actitudes positivas generan en los otros sentimientos de agrado y aceptación, repercutiendo directamente en nuestro bienestar personal e incluso en nuestro sentimiento de bienestar

Actividad n° 9 “Autorretrato”

Objetivos:

1. Expresar de un modo plástico la imagen que los alumnos tienen de sí mismos.
2. Desarrollar el conocimiento de uno mismo de un modo global, tanto en lo que hace referencia a los aspectos físicos, como a cualidades y defectos.
3. Aceptar nuestros defectos como parte de nosotros mismos.
4. Comunicar a los demás la imagen propia y conocer cómo se ven a sí mismos los otros.

Duración: 60 minutos (aprox.)

Materiales de los participantes: folio, lápiz y colores.

Dinámica grupal: actividad individual y en pequeño grupo

Procedimiento: El profesor introduce la actividad indicando que todos los seres humanos somos un conjunto, una globalidad, con unos rasgos físicos peculiares, unas características positivas que nos son propias y que nos hacen diferentes a los demás.

En este ejercicio, vamos a llevar a cabo un retrato de nosotros mismos. En dicho retrato aparecerá todo nuestro cuerpo, y dibujaremos todos nuestros rasgos físicos: color de pelo, ojos, cara, figura, etc. El autorretrato debe reflejar de un modo minucioso -con todos los detalles- como nos vemos. Los propios alumnos pueden elegir los materiales que quieren utilizar para realizarlo. La extensión puede ser la de un folio.

Alrededor de la figura, se trazan diez líneas como si fueran rayos de sol (el sol sería nuestra propia figura) En estos rayos, vamos a escribir cinco cualidades y cinco defectos que consideramos que tenemos. Deben escribirse alternativamente, de modo que a una cualidad siga un defecto y a un defecto una cualidad.

Todos tenemos cualidades, tal como hemos visto en las actividades de los módulos precedentes, y de todas estas cualidades vamos a elegir las cinco que nos parecen más importantes; y también tenemos defectos, puesto que nadie es perfecto. Estos defectos también son parte de nosotros, y en principio debemos aceptarlos. Posteriormente, nos plantearemos si son modificables.

Se da un plazo para realizar el autorretrato y, una vez que lo han terminado todos, se reúnen en pequeños grupos, y cada uno va presentando su autorretrato a los demás compañeros, al mismo tiempo que les explica por qué ha elegido esas cualidades en particular, y por qué piensa que tiene esos defectos o aspectos que se pueden mejorar. No es un drama asumir que tenemos aspectos que no son tan positivos como otros, o incluso pueden ser negativos; de hecho, todo el mundo los tiene. Parte del ejercicio va encaminado también al hecho de darnos cuenta de que todas las personas tienen también defectos –no somos los únicos-.

Sugerencias: Es importante insistir en el hecho de que todos tenemos cualidades y, del mismo modo, que todos también tenemos defectos o aspectos que pueden mejorar.

Actividad n° 10 “No pierdas el control”

Objetivo:

1. Identificar estrategias para controlar nuestros actos y sentimientos en situaciones de estrés, enfado y miedo.

Duración: 60 minutos (aprox.) El tiempo tiene que ser suficiente para que cada grupo pueda exponer sus ideas y vivencias sobre estas emociones.

Material de los participantes: ficha n° 8, diccionario, papel y lápiz.

Dinámica grupal: individual y en gran grupo.

Procedimiento: Se divide la clase en grupos y se nombra a un secretario y a un moderador en cada grupo. El secretario deberá tomar nota de las ideas que vayan

surgiendo a lo largo de la sesión y que al final del debate expondrá al gran grupo. El moderador será el que organizará las discusiones, dará la palabra a quien quiera hablar, y animará al grupo para que participe.

Se trata de compartir un mismo significado de ESTRÉS, ENFADO Y MIEDO. Para hacerlo pueden consultar en el diccionario. Se pueden confeccionar unas tarjetas en las que se recoja la definición de cada palabra. Una vez se tienen las definiciones, el profesor puede plantear preguntas para orientar el debate, del tipo:

- a) ¿En qué situaciones han experimentado estas emociones?
- b) ¿Cómo han respondido ante cada una?
- c) ¿Qué aprendieron de cada una de estas experiencias

Posteriormente los alumnos deberán nombrar algunas estrategias para manejar adecuadamente estas emociones: estrés, miedo y enfado.

Para finalizar se puede abrir un debate sobre el esfuerzo y el autocontrol personal ante estas emociones.

Técnica de respiración: Es positivo fomentar técnicas de relajación para los niños y niñas ya que pueden ser útiles para gestionar las emociones.

Actividad nº 11 “Cuando algo no sale como yo espero”

Objetivo:

- 1. Reconocer la frustración.
- 2. Reacción que cada uno tiene ante la frustración.
- 3. Aprender a ser tolerante a la frustración.

Duración: 60 minutos (aprox.)

Materiales de los participantes: ficha nº 9

Dinámica grupal: individual y en gran grupo

Procedimiento: Los alumnos describirán, utilizando la ficha nº 9, una situación en la que se hayan sentido contrariados. Posteriormente organizados en grupos de 4 o 5 alumnos comentarán entre ellos lo que han escrito en la ficha. De los trabajos individuales, seleccionarán aquel que les parezca que expresa la frustración de un modo más claro. Finalmente escogerán un portavoz que lo expondrá ante el gran grupo. Cada portavoz presentará al resto de los compañeros el trabajo escogido. Seguidamente, el profesor orientará la plenaria para obtener una definición de la frustración en el gran grupo

Observaciones: Si algún alumno expresa que no recuerda ninguna situación, se respetará y se le invitará a que si en los próximos días se encuentra ante una situación frustrante, realice entonces el ejercicio.

En la ficha se citan diferentes sensaciones y emociones que expresan y acompañan a la frustración. El tutor podrá hacer hincapié en este aspecto durante la discusión con el gran grupo, con el fin de ampliar la conciencia emocional del alumno.

Sugerencias: Es aconsejable que el profesor finalice con la “manualidad del corazón escondido” para ayudar al alumno a ser tolerante a la frustración. Reflexionando que acumular resentimiento en su interior es negativo y puede dañarlos emocionalmente. El profesor reparte un globo pequeño, un lápiz, tijeras, hoja de papel a cada alumno. Pide que corten el papel lo suficientemente pequeño como para que quepa dentro del globo. En la hoja deben anotar todas sus heridas y ofensas y ponerlas en el interior del globo. Pedir que todos hagan estallar sus globos y con esto continúa el debate, explicando cómo la gente acumula frustración en su interior, y que esta nunca desaparece, a menos que le hagas frente. Haz estallar los globos simbólicamente para representar que sueltas la frustración a través del perdón y la decisión de dejarla ir por tu propio bien.

Actividad n° 12 “Cuando se pierde el control...”

Objetivo:

1. Reconocer que la ira puede ser manejada.
2. Tomar conciencia de que la ira es un estado emocional que se puede controlar.

Duración: 60 minutos (aprox.)

Materiales de los participantes: ficha n° 10, ficha n° 11, ficha n° 12, ficha n° 13

Material del profesor: Definición de ira, ejemplos de lo que pienso, lo que hago y que noto en mi cuerpo cuando se pierde el control y cuadro de la técnica del pensamiento positivo.

Dinámica grupal: individual, en grupo de cuatro y en gran grupo

Procedimiento: El profesor explicará la definición de ira. Posteriormente invita a los alumnos a identificar una situación reciente que les haya provocado un sentimiento de enfado. Pedirles que identifiquen cuál ha sido esa situación y si esa situación les provocó ira.

Definición de ira: “es la sensación de haber sido perjudicados. La ira es una reacción de irritación, furia o cólera desencadenada por la indignación y el enojo de sentir vulnerados nuestros derechos”. Bisquerra, 2000. Citado por (Pascual. F. y Cuadrado B. Página 42)

Se divide a los alumnos en pequeños grupos de cuatro participantes para que comparen, durante unos diez minutos, sus experiencias. Pedirles que eviten utilizar el nombre de algún compañero de clase que pudiera estar involucrado en sus experiencias. Individualmente los alumnos darán respuesta a un cuestionario y al finalizar el profesor promoverá un debate con las respuestas aparecidas en el cuestionario. Y hablará sobre la técnica “Del pensamiento positivo”

Material del profesor.

Ejemplos de qué se hace cuando se pierde el control: Llorar, gritar, golpear cosas, romper cosas, insultar, pegar, amenazar, provocar, echar en cara, atacar al otro, empujones, agarrar al otro, acercamiento excesivo, etc...

Ejemplos de que se nota en el cuerpo: Rascarse, temblor de manos, ver para el suelo o techo, cara tensa, cara pálida, sonrojo, humedecerse los labios, tragar saliva, respirar con dificultad, respirar más despacio, sudar, gallos en la voz, tartamudeos, arrastrar los pies, morderse las uñas, etc...

Ejemplos de lo que pudiera pensar el alumno: Soy un desastre, no puedo soportarlo, todo va a salir mal, no puedo controlar esta situación, lo hacen adrede, siempre soy yo el malo, él empezó primero, yo solo estaba jugando, él se lleva y no se aguanta, etc...

Actividad nº 13 “Alguien... Te trae de bajada”**Objetivo:**

1. Identificar con base en su experiencia, las conductas que se presentan en el bullying y su concepto.
2. Identificar el rol que tienen algunos de los participantes del bullying, con la finalidad de ayudar, principalmente cuando son espectadores del bullying

Duración: 1h. 20 minutos.

Material de los participantes: ficha nº 14, 15,

Material del profesor: Información sobre el acoso

Dinámica grupal: individual y en gran grupo.

Procedimiento: El profesor dará lectura a una información sobre el acoso escolar;

- Aproximadamente uno de cada siete escolares es un acosador (o acosadora) o una víctima. (Para hacerlo más gráfico, podría hacer

que sus estudiantes fuesen contándose de siete en siete. Cada séptimo alumno podría entonces quedarse de pie)

- Entre un 10 y un 15% de todos los alumnos denuncian ser objeto de acosos periódicos.
- El bullying no consiste únicamente en pegar a otras personas. Existen tres tipos básicos de acoso escolar, el físico, el verbal y el emocional. La mayoría es verbal.
- La mayoría del acoso sucede en las zonas de los centros escolares en las que la supervisión es escasa o nula. Ejemplos: los patios de recreo, los pasillos.
- El bullying hace daño a todo el mundo. Las víctimas se sienten tristes, temerosas, angustiadas e insatisfechas consigo misma. Puede que tengan también problemas de índole social (dificultades a la hora de hacer amigos) emocional (baja autoestima, soledad) y académica (su trabajo escolar se resiente) Los testigos (pueden tener miedo y angustia).
- En cuanto al agresor no la pasa muy bien que digamos

Al finalizar, se solicita a los alumnos se reúnan en grupos de cuatro elementos para dar respuesta a las pregunta de la ficha nº 14

El profesor los guiará para que identifiquen que para que exista una pelea o un conflicto, existen: un alumno que recibe el maltrato; otro u otros alumnos que lo molestan y algunos que observan lo que está pasando.

Para finalizar, el profesor pondrá en práctica una dinámica de distensión para que el alumno ría y se divierta para romper la tensión de la temática abordada.

Dinámica "Latas de siete sardinas"

Los alumnos se moverán despacio por el aula. El profesor de manera espontánea dice un número a través de una frase, por ejemplo: días de la semana,

hora de la comida, día de reyes magos, día del amor y la amistad, etc. O bien dice una operación $5 \text{ más } 4 = \dots$. Y todos los alumnos deben agruparse según ese número que se ha dado. El alumno que no esté integrado en un grupo deberá decir el siguiente número.

Este juego es también adecuado para romper alguna situación tensa que se ha podido crear o para terminar una sesión o simplemente en un momento de necesaria distensión. Les podemos animar a que los grupos queden claramente delimitados con un abrazo o tratando de cogerse por el brazo, todo según el nivel de cohesión grupal que exista en ese momento.

Actividad nº14 “¿Qué pasa... cuando se rompe el silencio?”

Objetivo:

1. Propiciar una ocasión para mostrar a los alumnos sus derechos asertivos
2. Prevenir el acoso entre iguales y la violencia escolar

Duración: 60 minutos (aproximadamente)

Materiales de los participantes: ficha nº 16.

Dinámica grupal: individual, grupo de cuatro y en gran grupo.

Procedimiento: El profesor repartirá ejercicios sobre “historias de acoso escolar” pedirá a los alumnos que se apoyen en el ejercicio para escribir sus propias experiencias sobre el acoso o bullying en la ficha nº16 (ya sea como víctimas, como acosadores, como testigos pasivos de incidentes de ese tipo o como testigos activos que pidieron ayuda para solucionar uno de esos incidentes o trataron de poner fin).

El profesor hará hincapié en la norma “prohibido dar nombres” Si algún alumno no entendiera cómo explicar sus historias sin dar nombres, el profesor dará unos ejemplos: “Alguien me insultó” “Tiré los libros de otra persona al suelo y lo hice a propósito” “Vi a alguien poniéndole la zancadilla a otra persona, pero no dije nada” “Le dije a alguien que dejara de dar empujones a mi amigo”.

Se solicita a los alumnos formar equipos de cuatro elementos (si tiene constancia de que algún alumno de su clase ha estado acosando a otro, asegúrese de que esos dos estudiantes no estén en el mismo equipo) para comentar sus historias. Posteriormente el portavoz de cada grupo dará un resumen de las historias de su grupo.

Posteriormente se organiza un debate sobre esas historias. Haciendo las siguientes preguntas:

1. Hemos oído historias de compañeros y compañeras que han sido acosados. ¿Cómo nos hemos sentido al oírlas?
2. Hemos oído historias de compañeros y compañeras que han acosado a otros. ¿Cómo nos hemos sentido al oírlas?
3. Si vieras u oyeras que están acosando a alguien, ¿Qué harías?
4. ¿Hemos oído alguna forma válida de frenar el acoso o de obtener ayuda para frenarlo? ¿Hay alguna idea que podamos usar en el futuro si vemos u oímos que están acosando a alguien.

Actividad n° 15 “Conociendo mis derechos asertivos”

Objetivo:

1. Guiar a los alumnos que participan en episodios de acoso a expresar sus emociones sin agredir a otros, sin sentir culpa, sin vergüenza; es decir, siendo asertivo
2. Defender los derechos personales y expresarse de forma directa que no violen los derechos de otras personas.

Duración: 65 minutos (aprox.)

Material de los participantes: ficha n° 17

Dinámica grupal: individual y en gran grupo

Procedimiento: El profesor dará lectura a los siguientes derechos. Estos derechos servirán para que el alumno aprenda a poner en práctica su asertividad. Se iniciará dando respuesta a las preguntas de la ficha nº 17.

Derechos asertivos:

1. El derecho a ser tratado con respeto y dignidad
2. El derecho a tener y expresar los propios sentimientos y opiniones.
3. El derecho a ser escuchado y tomado en serio
4. El derecho a juzgar mis necesidades, establecer mis prioridades y tomar mis propias decisiones.
5. El derecho a decir no sin sentir culpa.
6. El derecho a pedir lo que quiero, dándome cuenta de que también mi interlocutor tiene derecho a decir NO
7. El derecho a cambiar de opinión
8. El derecho a cometer errores
9. El derecho a pedir información y ser informado
10. El derecho a obtener aquello por lo que pagué.
11. El derecho a decidir no ser asertivo
12. El derecho a ser independiente.
13. El derecho a decidir qué hacer con mis propiedades, cuerpo, tiempo, etc., mientras no se violen los derechos de otras personas.
14. El derecho a tener éxito.
15. El derecho a gozar y disfrutar.
16. El derecho a mi descanso, aislamiento, siendo asertivo.
17. El derecho a superarme, aun superando a los demás. Castanyer. A (1996. Pag. 48)

En este capítulo abordé las características de mi centro de trabajo, de sus inicios como institución de acción social, del contexto del cual se encuentra rodeado y de la experiencia que me ha formado durante estos veinte años como una profesora empática y solidaria ante situaciones de acoso escolar. En un segundo momento he abordado algunos relatos de casos periodísticos sobre el bullying, problemática que la sociedad mexicana está enfrentando sobre todo en sus centros educativos y de manera más grave en las secundarias; es por ello que las instituciones gubernamentales están aplicando medidas y acciones para disminuir este fenómeno social. En un tercer momento planteo el rol del profesor ante los casos de bullying y las acciones que debe aplicar frente a los alumnos propensos a ser maltratados y ante los alumnos que presentan conductas agresivas. Por último, planteo una propuesta pedagógica; utilizando el espacio de tutoría en la Escuela Secundaria Técnica N° 76. Como una alternativa para fortalecer la autoestima en jóvenes maltratados. Las actividades del taller se aplicaran en el siguiente ciclo escolar.

REFLEXIONES FINALES

El Autoconcepto y la autoestima son componentes esenciales de la personalidad. A pesar de que se suelen utilizar los términos como sinónimos, se deben establecer diferencias entre ellos. El Autoconcepto hace referencia a aspectos cognitivos o de conocimiento. Se define como el conocimiento y las creencias que el sujeto tiene de él mismo en todas las dimensiones social, físico y espiritual, es decir responde a la pregunta ¿Quién soy? Porque habla de sus características importantes de sí mismo por ejemplo dónde nació, es hombre o mujer, sus gustos y sus habilidades.

Y la autoestima hace referencia a aspectos afectivos o evaluativos que el sujeto hace sobre aquello que conoce de sí mismo, es decir aquella característica, cualidad,

peculiaridad, etc., que conoce de sí, y que valora positiva o negativamente, dependiendo de las vivencias que se hayan tenido en la vida. Mauro Rodríguez explica en detalle los aspectos que se desarrollan para formar y fortalecer la autoestima. Él la llama la escalera de la autoestima, y comprende; el autoconocimiento, la autoaceptación, el autoconcepto, la autoevaluación y la autovaloración.

Es así como la estimación que un alumno siente hacia su persona tiene mucha importancia en el desarrollo de su vida, para su actitud ante sí mismo y ante los demás. Esta valoración influye de forma decisiva para hacer frente a los retos que se presentan en la vida cotidiana y uno de esos retos que me gustaría que mis alumnos enfrentaran es, el conocimiento de sí mismo, el autor antes mencionado ubica, el conocimiento de sí mismo, como la base de la autoestima porque sencillamente no se puede amar lo que no se conoce: esta es una ley indiscutible en relaciones humanas. La máxima de Sócrates, “Conócete a ti mismo”, se considera una de las más sabias en la historia de la humanidad, precisamente porque conocerse a sí mismo es la base del bienestar y la satisfacción de cada persona.

Por lo tanto la autoestima se va conformando a lo largo de la vida, dependiendo de la actitud, el trato, los mensajes verbales y no verbales que reciban de su entorno, familiar; padres, hermanos, tíos, abuelos y del entorno social; cuidadoras, profesores, amigos así como la calidez y amor con que se les trate, va a depender la conformación de una autoestima positiva o negativa. Porque un estilo parental equilibrado en control y aceptación favorece la autoestima, mientras que un estilo parental autoritario y/o desorganizado (alto en control y bajo en aceptación) la debilita.

En realidad somos muchos los participantes en la construcción de la autoestima, pero es el núcleo familiar el que influye en gran medida en el desarrollo afectivo del niño, algunos padres guían a sus hijos en una dirección positiva, facilitando el

desarrollo de una identidad sana y una autoestima elevada, desgraciadamente, esto no siempre es llevado a la práctica.

Por lo que es necesario generar acciones para fortalecer las competencias emocionales y parentales desde una perspectiva preventiva, iniciando con programas o cursos para padres, cuando sus hijos estén cursando el preescolar para orientarlos y les permita controlar sus emociones de manera positiva y que desarrollen habilidades de comunicación con sus hijos para establecer límites y orientarlos en la etapa de la adolescencia.

Porque es en la adolescencia cuando el ser humano enfrenta cambios no sólo biológicos, sino también psicológicos y sociales y algunos jóvenes tienen problemas para manejar; los cambios físicos, el desprendimiento del núcleo familiar, enfrentarse a nuevas responsabilidades, tiende a emanciparse con la autoridad paterna y le da mayor importancia a las relaciones de iguales, estos cambios generan en el adolescente una sensación de inseguridad e incertidumbre.

Reconocer que la adolescencia puede ser un periodo difícil ayuda en mucho a los padres y profesores a poner un poco más de atención a los comportamientos problemáticos de los jóvenes advirtiendo las señales de ayuda, por ejemplo a los chicos a menudo les agrada estar solos y puede ser constructivo para su personalidad y su autoestima, siempre y cuando esos periodos de soledad no sean muy frecuentes y prolongados.

Después de haber explorado las características de los adolescentes, es momento oportuno para establecer una conexión entre esta y la tarea de la crianza. Cuando se percibe a los padres de familia como aquellos que deben amar, proteger, orientar y apoyar a sus hijos resulta difícil entender por qué existe el maltrato infantil, en términos generales puede decirse, que un buen número de padres que maltratan a sus hijos han sido maltratados de una u otra forma en su infancia y dejaron en ellos

sentimientos de desvalorización e inseguridad personal, situación que se ha transmitido de generación a generación.

Una de las consecuencias que por lo regular presentan los adolescentes que han tenido vivencias de maltrato, es que consideran que sus sentimientos y deseos internos no importan o presentan conductas agresivas, suelen aislarse, presentan fracaso escolar, incluso consideran que no son importantes para sus padres. Es decir la autoestima de estos chicos suele estar muy deteriorada, sobre todo por la tendencia que muestran a desvalorizarse a sí mismos para tratar de justificar el maltrato parental. Conociendo esto se puede decir que el maltrato no es un problema personal, es un problema social, que se puede disminuir y prevenir con la colaboración de toda la sociedad.

Una forma de prevenirlo considero que sería desde la escuela, desarrollando en los alumnos su capacidad de resiliencia, porque es sorprendente ver cuántos niños sobrellevan la violencia intrafamiliar, la ausencia o pérdida de modelos parentales, problemas de alcoholismo, entre otros. Esta situación frecuentemente de riesgo y de dolor, es un momento en el que el chico debe superar muchos desafíos y qué mejor que hacerlo a lado de un tutor de resiliencia que le dé seguridad y confianza, a la par que se disminuye el bullying, una de las consecuencias de este fenómeno social y fortalecemos así su autoestima.

El bullying o acoso escolar, se refiere a un maltrato reiterado, sea psicológico, verbal o físico, que un alumno, o un grupo de estos ejercen sobre un compañero. Su objetivo es intimidarlo por medio de agresiones, burlas, golpes, entre otros. La violencia en las escuelas es un tema de actualidad en el mundo y particularmente en México. Los medios de comunicación reservan espacios para darnos a conocer hechos violentos que ocurren en distintas escuelas del país, por ejemplo, el caso de Angelina estudiante de origen mixteco de la secundaria 42, quien fue golpeada por tres compañeros que subieron el video de la agresión a la redes sociales.

Hechos como estos no sólo suceden en Nezahualcóyotl o en Tepito. Alumnos y maestros lo viven cada día en muchos lugares del país, esta violencia no es solo personal, también la encontramos en las redes sociales. Ante esta situación, se puso en marcha el programa “Juntos contra el bullying” (agosto, 2010) en el que se han recibido más de 10 mil llamadas ciudadanas para pedir asesoría y no solo de la Ciudad de México también de los estados de México, Chihuahua y Puebla entre otros. Se han visitado 100 escuelas públicas y privadas con el propósito de informar, sensibilizar y diseñar estrategias para combatir este fenómeno, por el que han dado atención a más de 20 mil personas entre profesores, alumnos y padres de familia.

A fin de disminuir los factores de riesgo a que están expuestos los alumnos de educación básica en un entorno de acoso escolar, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) firmaron un convenio para capacitar al personal que tenga contacto directo con los padres de familia y con sus hijos, así como los maestros, en una “labor de sensibilización y empatía” de los procesos de desarrollo físicos y emocionales que enfrentan los adolescentes de todos los planteles de educación básica.

En marzo de 2014 Laura Gómez (columnista del periódico La Jornada) escribió un desplegado sobre el Distrito Federal, ahora Ciudad de México, primera entidad del país en contar con una Defensoría de los Derechos de la Infancia, cuya función es proteger a niños víctimas de violencia familiar, atender reportes de maltrato, abandono, descuido o negligencia de padres o tutores, y, de proceder, interponer las denuncias correspondientes.

La Secretaría de Desarrollo Social de la Ciudad de México, Rosa Ícela Rodríguez, señaló que con esta iniciativa se posibilita promover ante el Ministro Público o un juez de lo familiar, según corresponda, su intervención para rescatar a niñas o niños que se encuentren en riesgo, así como ejercer la custodia provisional de quienes estén en estado de abandono y desamparo.

Asimismo, elaborar programas específicos de detención, prevención y atención de problemas que enfrenta la niñez en riesgo y situación de calle de la ciudad de México, en los ámbitos social, familiar, escolar, jurídica y recreativa, será otra de las acciones que realizará esta instancia, que estará a cargo del DIF-de la Ciudad de México.

Los alumnos que se encuentran en esta situación, en las escuelas suelen mostrarse temerosos, retraídos, solitarios y tímidos, pero hay otros que parecen ser especialmente agresivos, que necesitan ganar siempre, que buscan llamar la atención; ¿cómo se llevan esos dos tipos de alumnos entre sí? ¿Qué sucede cuando se sientan juntos? ¿Cómo es su trato cuando están en el mismo grupo de trabajo? El profesor debe prestar atención a estas y a otras interrogantes porque los participantes de una situación de acoso escolar suelen tener las características antes mencionadas, es por ello que el profesor debe mantenerse vigilante y alerta para así poder detectar los casos de bullying y cuando tenga alguna sospecha, aplicar un cuestionario que nos refiere a algunas conductas que pudieran ser indicio de que un alumno o alumna está siendo acosado o corre el riesgo de serlo.

El alumno que emplea el comportamiento violento también debe ser detectado tempranamente para así brindar apoyo y orientación a los participantes de este fenómeno social, porque los jóvenes agresivos no agreden delante de los adultos, por lo tanto, los profesores y padres desconocen la existencia de estos comportamientos agresivos, una vez que se hayan identificado Beane (2006) propone un proceso de entrevista y reuniones en tres etapas; 1. Para conocer a los implicados y su líder. 2. Hacer acuerdos. 3. Reforzar acuerdos.

Después del trabajo realizado, me doy cuenta que es preferible prevenir el problema con actividades en las escuelas, incluyendo a los padres de familia para un mejor resultado. El profesor puede fortalecer la autoestima del adolescente, a través de actividades en las que se desarrollen competencias tales como; sentir empatía, tomar decisiones, expresar lo que se piensa y siente, evitando lastimar a

otros; responsabilizarse de su conducta; aprender a elegir; tener la capacidad para establecer metas e implementar un plan para lograrlas, ayudar y relacionarse positivamente con sus pares, identificar sus fortalezas y emplearlas para resolver problemas cotidianos.

En las escuelas se puede guiar a los alumnos a ser tolerantes y controlar sus emociones negativas, pero es importante que el alumno maneje límites y normas establecidas y reforzadas por la familia, porque un adolescente sin límites posiblemente se siente frustrado y con una autoestima débil. Fortalecer la autoestima es de fundamental importancia, para disminuir el riesgo de que los niños se involucren en situaciones de violencia, ya que a partir del valor y amor que se tengan a sí mismos, podrán construir relaciones basadas en el respeto mutuo, en la empatía y la tolerancia y así podremos erradicar el bullying de nuestras escuelas.

La tarea no es fácil, si consideramos que la violencia que se observa en las instalaciones educativas, es el reflejo de la violencia que se vive dentro del seno familiar y social.

Fuentes de información

- 1) ALCÁNTARA José Antonio. (2004) Cómo educar la autoestima. Ceac. Barcelona., España.
- 2) ARELLANO G. (16 de marzo 2014) “Violencia de género en Internet afecta sobre todo a adolescentes”. Periódico. La Jornada, página 33
- 3) BALLINAS Víctor. BECERRIL Andrea. (29 de mayo 2014) “Demanda la permanente a los gobiernos una campaña nacional contra el bullying”. Periódico, La Jornada, página 39
- 4) BARUDY Jorge. DANTAGNAM Maryorie. (1999) “Los buenos tratos a la infancia” Parentalidad, apego y resiliencia. Gedisa, Barcelona, España.

- 5) BEANE. Allan. L. (2006) "Bullying. Aulas libres de acoso". Graó, de Irif, Barcelona, España.
- 6) BOLAÑOS S. (21 de junio 2015) "Acoso escolar, crisis de salud pública: Sedeso". Periódico La Jornada, página 27
- 7) BRANDEN Nathaniel. (1994) "El poder de la autoestima" Como potenciar este importante recurso psicológico. Paidós Ibérica, Barcelona.
- 8) CAMACHO SERVIN Fernando. (28 de octubre 2012) "El acoso cibernético, pese a ser grave, es un fenómeno poco atendido en México". Periódico Sociedad y justicia La Jornada, página 33.
- 9) CAMACHO SERVIN Fernando. (16 de marzo 2014) "México, primer lugar mundial de bullying en secundaria: CNDH". Periódico La Jornada, página 34
- 10) CASTILLO Gerardo. (2001) Los adolescentes y sus problemas. Universidad de Navarra, Pamplona, España.
- 11) CAVA María Jesús. MUSITU Gonzalo. (2000) La potenciación de la autoestima en la escuela, Paidós Ibérica. Barcelona.
- 12) CHEMEN S. (2001) "Violencia y Escuela". Miradas y propuesta concretas Capítulo IV "Que puede hacer la escuela con la violencia" Paidós. Barcelona.
- 13) CRUZ Alejandro. (29 de mayo 2014) "Alerta sobre el incremento de casos de violencia escolar". Periódico, La Jornada, página 34
- 14) DUCLOS German., LAPORTE Danielle., ROSS Jacques. (2011) "La autoestima en los adolescentes" Medici, Barcelona.
- 15) FERNÁNDEZ Isabel.(2004) "Prevención de la violencia y resolución de conflictos". El clima escolar como factor de calidad. NARCEA, Madrid.
- 16) GARCÍA-DURAN A. (1999) Ser o no ser del no ser al ser. Trillas. México.
- 17) GASPERIN Roberto de. (2010) Manual de autoestima y relaciones humanas. Trillas, México.
- 18) GÓMEZ FLORES Laura. (11 de marzo 2015) "Rescatar a niños del maltrato, abandono o desamparo, objetivo de la instancia: Sedeso". Periódico, La Jornada, página 33

- 19) GONZÁLEZ GONZÁLEZ Eugenio. Y SÁNCHEZ BURÓN Adolfo. (2007) Psicología del ciclo vital. Desarrollo en los primeros años de vida del niño. C.C.S, Madrid, España.
- 20) GONZÁLEZ GONZÁLEZ Eugenio. (2000) Psicología del ciclo vital. Desarrollo en la adolescencia (Doce a dieciséis años) C.C.S., Madrid, España
- 21) GONZÁLEZ VILLAREAL Roberto. (2011) La violencia escolar: una historia del presente. Universidad Pedagógica Nacional, México,
- 22) HERNÁNDEZ NAVARRO Luis. (10 de junio 2014) “El escándalo del acoso escolar”. Periódico, La Jornada, página 21.
- 23) JENSEN ARNETT, Jeffrey. (2008). Adolescencia y adultez emergente un enfoque cultural. Pearson Educación, México.
- 24) LATORRE A. MUÑOZ E. (2001) “Educación para la tolerancia” Programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula. Desclée de Brouwer
- 25) MARTÍNEZ TORRALBA Isabel., y VÁSQUEZ BRONFMAN Ana. (2006) La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de la vida. Gedisa, Barcelona, España.
- 26) MENDIVE Gerardo. (2005) “La educación familiar y sus desafíos” Paidós, Barcelona.
- 27) MENDOZA GONZÁLEZ Brenda. (2012) Bullying. Los múltiples rostros del acoso escolar Pax, México.
- 28) MORENO Amparo y DEL BARRIO Cristina. (2000) La experiencia adolescente a la búsqueda de un lugar en el mundo. Aique, Buenos Aires.
- 29) OCHAÍTA E. Y ESPINOSA M. A (2005) Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Mc Graw hill/interamericana de España.
- 30) OLIVA D. “Maltrato adolescente” (2002). Revista de Bienestar y Protección Infantil Enero/Marzo 2002 Universidad de Sevilla.
- 31) PAPALIA Diane. WENDKOS OLDS Sally. DUSKIN FELDMAN Ruth. (2005) Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia. McGraw-Hill/Interamericana, México.

- 32) PASCUAL FERRIS Vicent. CUADRADO BONILLA Montserrat. (2001) “Educación emocional” Programa de actividades para educación secundaria obligatoria. CISSPRAXIS, Barcelona.
- 33) POY SOLANO Laura. (2 de julio 2014) “Impulsarán habilidades socioemocionales en alumno de primaria”. Periódico, La Jornada, página 19.
- 34) POY SOLANO Laura. (4 de agosto 2014) “Aplicarán nuevas estrategias contra el acoso en escuelas primarias”. Periódico, La Jornada, página 17
- 35) POY SOLANO Laura. (8 de agosto 2014) “Dedicarán en escuelas una hora semanal a manejo de emociones y autoestima”. Periódico, La Jornada, página 41
- 36) PUIG G., RUBIO J. (2011) Manual de resiliencia aplicada. Gedisa., Barcelona, España.
- 37) QUINTERO MÁRQUEZ Lizbeth. (1997) Formación de hábitos y fortalecimiento de la autoestima. Trillas. México
- 38) QUIÑONES RODRÍGUEZ María Aracelly (2007) Resiliencia. Resignificación creativa de la adversidad. ASEUC, Colombia.
- 39) RAMÍREZ Berta Teresa. (29 de mayo 2014) “Exhorta ALDF a reforzar en escuelas las acciones para erradicar el bullying”. Periódico, La Jornada, página 35.
- 40) ROMERO SÁNCHEZ Gabriela. (11 de marzo 2015) “Opera ya en el D.F Defensoría de los Derechos de la infancia”. Periódico, La Jornada, página 33.
- 41) RUBIO María Jesús. y MONTEROS Silvina. (2005) La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención. C.C.S. Madrid, España.
- 42) SÁNCHEZ V. (2002).Tu hijo de 13 a 14 años. La educación para el amor. Rebeldía y autoridad. Cómo ayudarles en el estudio. Palabra, Madrid. España.
- 43) SERVIN M. (29 de mayo 2014) Capacitarán a personal educativo de la capital contra la discriminación”. Periódico, La Jornada, página 34
- 44) SIMPSON. M (2008) Resiliencia en el aula. BONUM, Buenos Aires, Argentina.

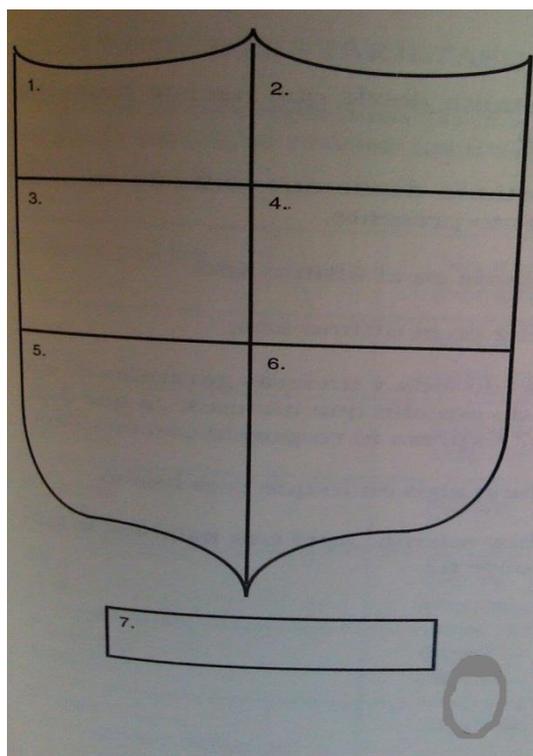
ANEXOS

Ficha nº 1 “Alguien muy especial”

Consejos previos a las presentaciones de los compañeros

1. Se sugiere emplear el nombre de nuestros compañeros.
2. No nos podemos inventar información.
3. Respeto hacia lo que nos ha dicho nuestro compañero, especialmente cuando lo comuniquemos al resto. Algunos compañeros habrán sido muy sinceros y habrá que reconocerlo y agradecerlo, dado que muchas veces nos cuesta hablar de nosotros mismos y, desde luego, no nos gustan las burlas.
4. Puede ser que algún compañero se sienta herido por la falta de consideración que, ocasionalmente, algún miembro de la clase pueda expresar sobre su compañero; deberemos entender que no ha sido con mala intención.

Ficha nº 2 “Mi escudo”



Ficha nº 3 “Mi escudo”

Preguntas guía para la ficha nº 2

1. El hecho más importante desde que naciste hasta que entraste en la escuela.
2. El hecho más importante desde que entraste en la escuela hasta el momento presente.
3. El logro más importante en el último año.
4. El momento más feliz en el último año.
5. Si te quedara un año de vida y tuvieras garantías de que tendrías éxito en todo aquello que hicieras, ¿a qué dedicarías tus esfuerzos? Expresa tu respuesta con un dibujo.
6. Expresa con un dibujo algo en lo que eres bueno.
7. Si desaparecieras hoy mismo, ¿menciona tres palabras que te gustaría que te dijeran sobre ti?

Ficha nº 4 “Si yo fuese...”

Para la elaboración de las tarjetas “Si yo fuese...” el profesor coloca en pequeñas cartulinas (una para cada participante) las siguientes posibles identificaciones.

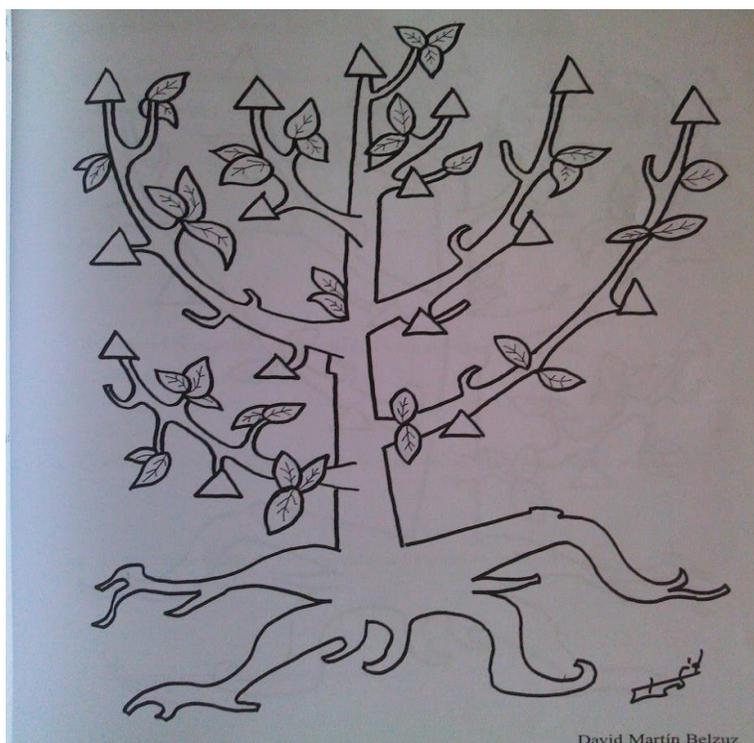
Si yo fuera un coche, sería un...	
Si yo fuera una ciudad, sería un...	
Si yo fuera un animal, sería un...	
Si yo fuera un tipo de música, sería...	
Si yo fuera una asignatura, sería...	
Si yo fuera un cantante, sería...	
Si yo fuera un deporte, sería...	
Si yo fuera...	

Ficha nº 5 “Se anuncia algo importante”

Guía de ejemplos:

Determinación	Capacidad de escuchar	Solidario
Capacidad de hacer amigos	Expresivo	Marcar un gol
Entusiasmo	Animoso	conseguir ligar
Perseverancia	Organizado	Mantener un secreto
Simpatía	Buena voz	Hablar en público
Valentía	Capacidad de concentración	Escribir sin faltas
Dinamismo	Iniciativa	Leer bien
Confianza en sí mismo	Ecuánime	Resolver un problema
Cortesía	Generosidad	Aprender una lección
Capacidad de observación	Cordialidad	Habilidades manuales
Fuerza de voluntad	Franqueza	Controlar mis impulsos
Paciencia	Adaptabilidad	Cantar
Previsor	Auténtico	Bailar
Sensibilidad	Honesto	Meter una canasta
Capacidad de disfrute	Abierto	Ayudar a otros
Comunicativo	Afectuoso	Ojos grades
Comprensivo	Persistente	Pensamiento lógico
Fiable	Independiente	Creativo
Capacidad para intimar	Alegre	otros.

Ficha nº 6 “Tu árbol”



Ficha nº 7 “El color del cristal”

Mis sentimientos

Me siento feliz cuando...	Me siento triste cuando...	Me siento importante cuando...
Me siento valiente cuando...	Me enfado cuando...	Cuando me siento feliz, yo...
Cuando me siento triste, yo...	Cuando me enfado, yo...	Cuando tengo miedo, yo...

Ficha nº 8 “No pierdas el control”

¿Cuál es la definición de...?

Estrés	Enfado	Miedo

¿En qué situaciones han experimentado estas emociones?	
Cómo han respondido ante cada una?	
¿Qué aprendieron de cada una de estas experiencias?	

Menciona algunas estrategias para manejar adecuadamente estas emociones.

Estrés	Enfado	Miedo

Ficha nº 9 “Cuando algo no sale como yo espero”

Reflexiona e intenta contestar las siguientes preguntas:

¿Te has sentido alguna vez frustrado?	
¿Por qué?	
¿Cuándo fue?	
Describe la situación.	
¿Qué sensaciones sentías mientras estabas frustrado? (confusión, inquietud, agresividad, dificultad para pensar con claridad, abatimiento, desesperanza, etc...)	
Recuerdas aproximadamente cuanto te duraron estas sensaciones?	
¿Cómo se te fueron?	

Ficha nº 10 “Cuando se pierde el control”

Describe dos ejemplos recientes en los que sentiste enfado y relata con detalle lo que sucedió.

Situación	Ejemplo nº 1	Ejemplo nº 2
¿Qué sucedió?		
Personas involucradas		
Lugar y momento		
Tu proceso de pérdida de control		
Cómo acabó		
Consecuencias		

Ficha nº 11 “Cuando se pierde el control”

Como pierdes el control

Qué noto en mi cuerpo	Qué pienso	Qué hago

Ficha nº 12 “Cuando se pierde el control”

Técnica de pensamiento positivo.

Una de las maneras de controlar tu enfado o tu ira es tratar de cambiar tus pensamientos negativos centrados en el fracaso, odio a otras personas, rencor, etc..

CÁMBIALO

Pensamiento negativo	Pensamiento positivo
Soy un desastre	Sí puedo superar esta situación
No puedo soportarlo	Sí me esfuerzo, tendré éxito
Todo va a salir mal	Agobiarme no facilita las cosas
No puedo controlar esta situación	Esto no va a ser tan terrible
Lo hacen adrede	Seguro que lo lograré
Siempre yo tengo la culpa	Estar enfadado no me ayuda

Ficha nº 13 “Cuando se pierde el control”

1. Son tus situaciones de ira similares a las de tus compañeros?

2. ¿Crees que los demás se hubieran enojado si ellos hubieran vivido tu misma situación?

3. Por qué crees que algunas cosas producen enfado a unas personas y no a otras ?

4. Las razones por las cuales te enfadas ¿son similares a las razones que dan los demás?

5. En las situaciones comentadas, ¿has sentido ira? ¿Qué más hubieras podido sentir?

6. La próxima vez que te sientas enfadado y decidas no estarlo, ¿Qué crees que podrías hacer para conseguirlo?

Ficha nº 14 “Alguien... Te trae de bajada”

¿De qué manera se puede molestar a un compañero	
¿De qué forma se puede lastimar?	
¿Se puede dañar con palabras?	
¿Un apodo es maltrato?	
¿De qué otra manera se puede lastimar a los compañeros sin pegar o insultar?	
¿Qué significa “traer de bajada” a alguien?	
¿Está bien patear la mochila de un compañero o esconderle sus cosas?	
Den algunos ejemplos de maltrato a las pertenencias de sus compañeros.	
¿Podrían contar si el niño que molesta constantemente a otro, lo hace solo o en grupo?	
¿Qué hace el grupo de amigos del niño agresor cuando comienza el conflicto?	

Ficha n° 15 “Alguien... Te trae de bajada”

Posteriormente se reflexiona sobre el papel del profesor:

¿El profesor se entera cuando un niño molesta constantemente a otro?	
¿Cómo reacciona el profesor cuando le cuentan lo sucedido?	
¿Cómo soluciona los conflictos entre compañeros	
¿Castiga al que pega?	
¿Castiga al niño que recibe el maltrato?	
¿Cómo se comporta con el que recibe el maltrato?	

Ficha n° 16 “Compartiendo historias de acoso escolar”

Utiliza los recuadros siguientes para escribir acerca de experiencias que hayas vivido personalmente. No utilices el nombre de nadie.

Describe una ocasión en la que las palabras o el comportamiento de otra persona te hicieron daño.	Describe una ocasión en la que dijiste o hiciste algo para hacer daño a otro persona.
Describe una ocasión en la que viste/oíste un incidente de acoso, pero no hiciste nada para neutralizarlo.	Describe una ocasión en la que viste/oíste un incidente de acoso y buscaste ayuda o trataste de pararlo tú mismo.

Ficha nº 17 “Conociendo mis derechos asertivos”

Ejerciendo mis derechos

1. Sabías de la existencia de los derechos asertivos? ¿Crees que los pones en práctica
2. Pensemos en una situación: Has entrado a una tienda buscando un regalo pero nada te gusta; sin embargo la vendedora te sigue a todas partes ¿Qué haces?
 - a. Compras lo que sea por sentimiento de “obligación” a hacerlo.
 - b. Dices que no te interesa nada y te vas.
 - c. Acabas por enfadarte y le contestas mal a la vendedora para que deje de seguirte.
 - d. Otra
3. Según la respuesta que hayas elegido qué comportamiento crees que reflejas con dicha actitud.
4. Siguiendo con el caso anterior, supongamos que la vendedora se enfada porque piensa que le has hecho perder su tiempo, ya que has decidido no llevarte nada ¿En qué derechos asertivos podrías pensar para mantener tu decisión?
5. Imagínate que un amigo quiere que bebas alcohol con él y tú no quieres. ¿En qué derechos asertivos podrías apoyarte para mantener tu decisión o negativa?