



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco
Coordinación de Posgrado
Maestría en Desarrollo Educativo
Línea de formación: Teoría e Intervención Pedagógica

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN BASADO EN UN MODELO DE RESILIENCIA PARA ALUMNOS INVOLUCRADOS EN ACOSO ESCOLAR EN ESCUELA PRIMARIA

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN DESARROLLO
EDUCATIVO

Presenta
Danae Azucena Miranda Torres

Dr. Armando Ruíz Badillo
Asesor de Tesis

Miranda, T. D. A., (2020). *Propuesta de intervención basado en un modelo de resiliencia para alumnos involucrados en acoso escolar en escuela primaria* (Tesis de maestría). Mexico: UPN.

Investigación realizada con el apoyo del CONACYT

CVU: 921006

RESUMEN

El acoso escolar se ha convertido en un fenómeno cada día más frecuente en las escuelas. En el cual, no sólo se han incrementado los casos, sino también el nivel de violencia y nuevas formas de actuar que son empleadas por los agresores; algunas veces van desde conductas sutiles, hasta agresiones físicas y psicológicas, que pueden poner en riesgo la integridad de las víctimas. Las conductas que muestran tanto víctimas como agresores pueden deberse a la carencia de ciertas habilidades sociales y emocionales para relacionarse con otros que en conjunto se puede denominar habilidades resilientes, como una forma interna de sobreponerse o reconfigurarse ante las situaciones de acoso. Los objetivos del presente trabajo fueron; Identificar alumnos con el rol de víctimas o acosadores en alumnos de 5° y 6° de una escuela de educación primaria e identificar si los alumnos involucrados en situaciones de acoso escolar cuentan con habilidades resilientes y diseñar una propuesta de intervención para desarrollar habilidades resilientes para evitar situaciones de acoso escolar.

Para ello se realizó una investigación de corte mixto, donde participaron 94 alumnos de 5° y 6° grado de una escuela primaria de Tultitlán, Estado de México. Para la primera fase del estudio se utilizó un instrumento con dos escalas cuantitativas para identificar alumnos clasificados como víctimas y acosadores, además de comprobar si estos contaban con habilidades resilientes, Para la parte cualitativa, se diseñó una guía de entrevista semi estructurada para recolectar información detallada. Los hallazgos encontrados indican que los alumnos identificados como acosadores y los alumnos identificados como víctimas, carecen de habilidades resilientes. Esta información sirvió de base para diseñar una propuesta de intervención que favoreciera el desarrollo de habilidades resilientes y factores de protección como herramientas para reducir las situaciones de acoso escolar, en la población mencionada.

Palabras clave: Resiliencia, acoso escolar, habilidades resilientes, propuesta de intervención

AGRADECIMIENTOS

A **mi casa de estudios la UPN** por brindarme una vez más un lugar para continuar mi formación profesional.

A **mi esposo y compañero de vida** por siempre apoyarme en cada uno de mis proyectos. **Jhon** sabes que esta meta lograda es compartida contigo, ya que no sólo me alentaste para entrar al posgrado, sino también a seguir y no desistir en este camino. Gracias por tus palabras, tu amor y apoyo incondicional. Tú me motivas a ser mejor cada día. Eres más de lo que pedí.

A **mi papá** por enseñarme a través del ejemplo lo que es la responsabilidad, el esfuerzo y la dedicación. Gracias a ello aprendí a nunca perderme del camino y siempre seguir y perseguir mis metas. Gracias Dady, te amo.

A **mi mami**, por darme las mejores enseñanzas de vida que sin duda han sido la base de mi formación. Gracias por dejarme los más hermosos recuerdos, siempre vives en mi corazón.

A mis queridos sobrinos: **Jaf, Joss y Ame**. A **mi familia** por siempre creer en mí, gracias por ser y estar, los amo infinitamente.

Dr. Armando, la vida ha sido muy generosa al darme un gran maestro para mi formación. Te agradezco los años dedicados, tu apoyo, tu compromiso y la confianza hacia a mí en este camino.

A mis lectores por acompañarme a lo largo de estos dos años. Sus observaciones y aportaciones ayudaron a mejorar mi trabajo. **Dra. Alicia Rivera, Dra. Virginia Aguilar, Dra. Gabriela Sánchez y Mtro. Luis Quintanilla**, gracias por su tiempo y dedicación en este proyecto.

A **mis profesores y compañeros** por el aprendizaje transmitido y compartido, con el cual me hicieron mejorar día con día.

INDICE

LISTA DE FIGURAS	7
LISTA DE TABLAS	7
JUSTIFICACIÓN	9
PRIMER CAPÍTULO: EL ACOSO COMO FACTOR DE RIESGO	15
1.1 VIOLENCIA	15
1.2 TIPOS DE VIOLENCIA	17
1.3 ACOSO ESCOLAR	21
1.4 ROLES DEL ACOSO ESCOLAR	23
1.5 CONSECUENCIAS DEL ACOSO ESCOLAR	26
SEGUNDO CAPITULO: LA RESILIENCIA COMO FACTOR DE PROTECCIÓN EN LA ESCUELA	31
2.1 FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN	31
2.2 EL CONCEPTO DE RESILIENCIA	37
2.3 HABILIDADES RESILIENTES	43
2.4 RESILIENCIA EN LA ESCUELA	47
2.5 ESTUDIOS SOBRE RESILIENCIA	50
2.6 MODELOS QUE EXPLICAN LA RESILIENCIA	51
3. MÉTODO	56
3.1 Planteamiento del problema	56
3.2 Pregunta de investigación:	57
3.3 Supuestos de investigación	57
3.4 Objetivos Generales	57
3.5 Objetivos particulares	57
3.6 Participantes	58
3.7 Tipo de estudio	58
3.8 Instrumentos	58
3.8.1 Escala de resiliencia	59
3.8.2 Escala Acoso-Victimización	60
3.8.3 Cuestionario socioeconómico	60
3.8.4 Guía de entrevista semi estructurada	60
3.9 Procedimiento	62
4. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO	64
4.1 Instrumento Cuantitativo	64
4.1.1 Datos sociodemográficos de los participantes	66
4.1.2 Escala Acoso-Victimización e identificación de posible víctimas, acosadores o acosadores-víctimas	69
4.1.3 Escala factores resilientes	70
4.1.4 Acosadores, Víctimas Resilientes o no Resilientes	74

4.2 Instrumento Cualitativo	75
4.2.1 Entrevistas semi estructuradas aplicadas a víctimas, acosadores o acosadores-víctimas	76
4.2.2 Violencia en la escuela	78
4.2.3 Factores de resiliencia.....	84
5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA	91
5.1 Tipos de intervención.....	92
5.2 Justificación	95
5.3 Programa: Resiliencia para combatir el acoso escolar.....	96
5.3.1 Necesidades detectadas a las que responde la propuesta de intervención.....	97
5.3.2 Participantes de la propuesta de intervención	99
5.3.3 Escenario y horarios en los que tentativamente se desarrollará la propuesta	99
5.3.4 Objetivos de la propuesta (general, específicos y por unidad didáctica).....	99
5.3.5 Contenidos de la propuesta y su dosificación	102
5.3.6 Secuencias didácticas	106
5.3.7 Materiales sugeridos en la propuesta	110
5.3.8 Evaluación para el aprendizaje generado.....	110
5.3.9 Evaluación de la propuesta de intervención	111
CONCLUSIONES.....	113
REFERENCIAS	119
ANEXOS.....	124
Anexo 1: Escala Resiliencia.....	124
Anexo 2: Escala Acoso-Victimización.....	126
Anexo 3: Cuestionario Socioeconómico.....	128
Anexo 4: Entrevista Semiestructurada.....	129
Anexo 5: Secuencias Didácticas.....	131

LISTA DE FIGURAS

- ✓ Figura 1. OMS en el “Informe mundial sobre la violencia y la salud
- ✓ Figura 2. Dibujo esquemático del modelo de factor de protección-riesgo para explicar el balance en la resiliencia
- ✓ Figura 3. Mandala de la resiliencia de Wolin y Wolin
- ✓ Figura 4. Rueda de la resiliencia

LISTA DE TABLAS

- ✓ Tabla 1: Primeras definiciones de resiliencia
- ✓ Tabla 2: Lista de Definiciones de resiliencia
- ✓ Tabla 3: Ejemplos de atributos de los individuos y sus contextos a menudo asociados con la resiliencia
- ✓ Tabla 4. Modelo de Grotberg
- ✓ Tabla 5: Preguntas llave del tópico “Violencia en la escuela”
- ✓ Tabla 6: Preguntas llave del tópico “Factores Resilientes”
- ✓ Tabla 7: Representación del género
- ✓ Tabla 8: Edad de los participantes
- ✓ Tabla 9: Conductas más frecuentes en acoso-victimización
- ✓ Tabla 10: Media y desviación típica en factores resilientes
- ✓ Tabla 11: Alumnos identificados con factores resilientes
- ✓ Tabla 12: Factores resilientes con mayores puntajes
- ✓ Tabla 13: Factores resilientes con menores puntajes
- ✓ Tabla 14: Número de factores resilientes que poseen los alumnos entrevistados
- ✓ Tabla 15: Casos de víctimas y no víctimas por factor de resiliencia que poseen
- ✓ Tabla 16: Casos de acosadores y no acosadores por factor de resiliencia que poseen

LISTA DE GRÁFICOS

- ✓ Gráfico 1: Población con acoso y sin acoso escolar
- ✓ Gráfico 2: Tipo de vivienda de los participantes
- ✓ Gráfico 3: ¿Con quién viven los participantes?
- ✓ Gráfico 4: Escolaridad del padre
- ✓ Gráfico 5: Escolaridad de la madre
- ✓ Gráfico 6: Población acoso escolar: Víctimas, acosadores, acosadores-víctimas

JUSTIFICACIÓN

El acoso escolar es un problema que ha estado presente en el ámbito educativo, pero que, en la última década, se ha incrementado considerablemente, adoptando nuevas formas y modalidades de violencia entre iguales, adquiriendo una mayor visibilidad, por lo que ha llamado la atención de investigadores e instituciones educativas para controlarlo y prevenirlo.

Ruiz-Badillo (2013), señala que el acoso escolar es más visible, porque uno de los propósitos principales de los acosadores es difundir por diferentes medios las situaciones de acoso. Además, este tipo de violencia torna de diversas formas, que pueden llevar desde agresiones verbales, hasta con agresiones físicas, con diferente carga de afectación psicológica, pueden ser agresiones individuales o grupales, inclusive empleando en nuevas modalidades como el Ciberbullyng que se refiere al acoso escolar que se produce a través de dispositivos electrónicos, correos electrónicos, mensajerías instantáneas, y demás tecnologías asociadas a la comunicación.

Este tema se ha convertido en una problemática relevante debido a la violencia que se ejerce en la escuela, que implican actos intencionados, persistentes en el tiempo y abuso de poder, que generan dominio de unos alumnos sobre otros, segregación, rechazo, que repercute en el clima escolar y en la vida afectiva e intelectual de los alumnos involucrados, convirtiéndose así en un fenómeno complejo que afecta a toda la comunidad escolar como estudiantes, profesores, padres de familia y autoridades docentes (Santoyo y Frías, 2014).

Además, el acoso escolar se convierte cada día en un fenómeno común entre la sociedad, este fenómeno se convierte en relevante porque se incrementa el grado de agresiones que son realizadas entre estudiantes, volviéndose así más crueles y duras por parte de los agresores, en situaciones extremas, generar agresiones que puedan poner en riesgo la vida de las víctimas. Las repercusiones del acoso escolar generan problemas en el desarrollo sociales y emocionales que incluso previamente ya presentan los alumnos.

Autores como Valdez (2008), indican que el acoso escolar se ha incrementado drásticamente en la población escolar en los dos últimos años. Herrera-López, Romera & Ortega-Ruiz (2018), en su estudio bibliométrico realizado, sobre acoso escolar en

Latinoamérica indican prevalencias de acoso escolar entre 7.25% al 67.5%, este mismo estudio bibliométrico revela, según datos de la Unicef, que en América Latina y el Caribe al menos entre 50 y 70% de los estudiantes se han visto involucrados en situaciones de acoso escolar. La OCDE (2017) indica que, en México, 20% de los estudiantes declara haber experimentado acoso escolar.

Un estudio realizado en algunas escuelas primarias del Estado de Chihuahua sobre violencia (Sandoval y Leal, 2017) encontró que las formas más frecuentes de violencia en esas instituciones entre los alumnos son: violencia física que puede ser directa o indirecta (en la directa están golpes y peleas; en la indirecta, daño a pertenencias o materiales de las víctimas), para la violencia física, tres de cada cuatro estudiantes indicaron que “pocas veces” se propician agresiones físicas entre los alumnos y 18.4% aludieron que hay alumnos que amenazan a otros con navajas u otros objetos con la finalidad de intimidarlos.

Otra forma que se menciona en el estudio es la verbal (hablar mal unos de otros e insultos) para este tipo de violencia, el estudio indica que: 89.6% de los alumnos han percibido al menos pocas veces insultos de unos cuantos compañeros a otros, y 26% manifestó que esto ocurre “siempre” o “muchas veces”, encontrándose en primer lugar la violencia verbal. En este estudio los profesores entrevistados indicaron que la violencia que es más vista es la física, pero que es la que pocas veces se puede distinguir entre si es un juego brusco o un acto violento, por lo cual no son considerados como parte del “bullying” y entonces ante esto, no se considera la frecuencia de la conducta sino más bien la gravedad de estas.

En efecto, la clasificación de acoso escolar puede ser difícil, porque se tendría que especificar que es grave o más grave y que tanto afecta a los alumnos. Aunque estos fueron los resultados de dicho estudio hay que tener en cuenta que, por supuesto la gravedad de los hechos es de importancia, pues en ocasiones la integridad y salud de los alumnos puede ponerse en riesgo. La persistencia como característica del acoso escolar, es también relevante, aunque el acto pueda parecer insignificante y repercute tal vez no de manera física, pero sí es consistente y frecuente y con ello afecta otras áreas de desarrollo de los alumnos, como la emocional y psicológica y a su vez derivan en consecuencias psicosociales (Herrera-López, Romera, & Ortega-Ruiz, 2018).

Según un estudio de Aguilera, Muñoz y Orozco (2007), en México las escuelas reportan que 74% de los alumnos que están inmersos en acoso escolar son afectados por maltrato verbal; 21% por maltrato psicológico; 17% maltrato físico; 9% maltrato sexual y hoy en día 9% cyberbullying (acoso a través de medios electrónicos, teléfonos móviles e internet.).

Entonces se puede decir que la violencia verbal en este caso además de ser la más ejercida, es la que ha mostrado un incremento y que va desde apodos, insultos, hablar mal de un compañero, hasta amenazas y que, aunque es la más presentada, es la menos visible ante los docentes, pues la mayor parte de las veces los agresores, ejercen esta violencia lejos de los profesores, pues intimidan a otros niños haciéndolo durante algún juego o actividad, sin mostrar una actitud agresiva ante los ojos de los docentes, esta es la violencia que más impacta a los niños y genera bajo rendimiento escolar o dejar de asistir a la escuela, sin embargo, mientras no derive en hechos violentos, no se cataloga como un asunto grave, sino como un asunto de mera disciplina escolar (Sandoval y Leal, 2017).

Yescas (2014), llevó a cabo una intervención de acoso escolar en Puebla. En la escuela a nivel global se investigó: el comportamiento violento, la frecuencia e intensidad de la violencia, sujetos agresivos, causas de la violencia. Como antecedente se menciona que previo a la solicitud de intervención, un alumno levanto una demanda a otro de su misma clase porque recibió una golpiza por parte de este último.

Para el diagnóstico de un salón de clases fue necesaria la participación de los docentes y directivos de toda la escuela, además que en esta fase se preguntó a todos los participantes ¿si les interesaba generar algún cambio sobre las conductas violentas?, pues de no querer contribuir a ello, se consideraba que difícilmente la propuesta de intervención funcionaría. El diagnóstico indico que la problemática había aumentado debido a patrones de conducta legitimados los individuos que conforman el grupo y en la escuela

El estudio expuso que los docentes llegan a tener desconocimiento sobre el tema de acoso escolar y sus implicaciones, así como dificultad para reconocer conductas violentas propias del acoso escolar, además de que en ocasiones son partícipes de las burlas hacia otros, siendo parte de ellas, en ocasiones no dejar participar a los alumnos durante las clases y generando ambientes de competencia violenta ante comparativos entre los alumnos.

El acoso escolar solo deja ver que los alumnos carecen de habilidades psicosociales y que presentan problemas emocionales y conductuales, y que se vuelven aún más propensos a estar inmersos en diferentes tipos de riesgo, tanto en el desempeño académico, como en su vida personal y social, que incluso pueden derivar en bajo rendimiento y deserción escolar (Jadue, Galindo & Navarro, 2005).

Las habilidades psicosociales que presentan y desarrollan, los alumnos les permiten interactuar y convivir con sus compañeros, entre ellas el enfrentar a situaciones estresantes como el estar sometido al acoso escolar, dependiendo de las características individuales de los alumnos y la reacción específica de ellos podrán generar habilidades que les permitan enfrentar el acoso escolar. A este desarrollo de habilidades psicosociales como respuesta al acoso escolar, las podemos denominar habilidades de resiliencia o habilidades resiliencia, retomando el concepto resiliencia, que también ha sido desarrollado y estudiado desde la psicología recientemente.

La resiliencia es un término que se construyó para definir la capacidad de las personas para superar situaciones traumáticas a pesar de haber tenido un impacto desfavorable en estas experiencias negativas y sobreponerse de su condición, creando y desarrollando un ambiente positivo para crear un proyecto de vida alternativo, contrario al pronóstico que se podría pensar o esperar de estas personas (Manciaux, 2003).

En el ámbito educativo, el desarrollo de la resiliencia, toma gran importancia pues mejora la calidad educativa, la calidad personal de cada estudiante y ayuda a que los individuos puedan permearse en los contextos donde se desenvuelven y de manera general en la sociedad de manera favorable, es decir, la escuela tiende a ser un medio para el desarrollo integral y el desarrollo de la resiliencia para todos los alumnos, que a su vez brinda las oportunidades para crear vínculos positivos que algunos casos compensan experiencias negativas de otros contextos (Uriarte, 2006).

Así entonces, el concepto de la resiliencia permite abrir un abanico a la gama de posibilidades para enfatizar las fortalezas de los seres humanos en situaciones de desventaja, ya que se ha observado que aquellas personas denominadas como resilientes además de presentarse dinámicas hacia la resolución de problemas de la vida, son capaces de interactuar

efectivamente con gran cantidad de experiencias emocionales de riesgo y mostrarse positivas ante estas (Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997).

Durante la escolarización, las relaciones sociales están por encima de los aprendizajes cognitivos y escolares en cuanto a la motivación de los alumnos para hacerse presentes en la escuela, esto los incita y hace disfrutar su estancia ahí, además de desarrollar sus habilidades interpersonales, para su bienestar psicológico. Sin embargo, algunas veces la convivencia en las aulas se vuelve conflictiva y deriva en acoso escolar, (Uriarte, 2006)

Por ello, la escuela debe participar de manera activa en el desarrollo de capacidades sociales y emocionales, con la finalidad de crear ambientes de aprendizajes benéficos y respetuosos desde los primeros años escolares. Partiendo de esto me refiero a tal y como lo indica el modelo Educativo planteado en 2016 anteriormente mencionado, es importante que los alumnos aprendan a convivir de manera sana entre ellos, pues las emociones positivas estimulan la cognición, mientras que las emociones negativas afectan el proceso de aprendizaje en todas las áreas de desarrollo y crean ambientes disruptivos y de riesgo para los alumnos.

Debido a esto, es de suma relevancia favorecer las habilidades sociales y emocionales en alumnos que padezcan y ejerzan acoso escolar ya que es importante beneficiar las dinámicas de grupo y evitar las conductas de exclusión, el rechazo o las conductas disruptivas para propiciar climas escolares seguros que proporcionaran aprendizajes sociales efectivos con la adecuada interacción entre iguales y colaborando hacia el desarrollo integral.

Por tal motivo es fundamental, analizar el concepto de resiliencia, las características que lo constituyen, así como el fenómeno del acoso escolar y cómo la resiliencia funciona mejorando las habilidades sociales y emocionales de los alumnos que están dentro de un círculo de violencia, de tal manera, que se pueda incorporar como una perspectiva diferente que facilite el buen desarrollo integral de los estudiantes en la escuela.

Es por ello, que el promover habilidades resilientes en la escuela y para todos los alumnos, resulta fundamental para afrontar adversidades inevitables, a través de la transmisión de valores y la resolución de conflictos (Uriarte, 2006).

La presente tesis partió del supuesto de que las habilidades resilientes son un factor de protección para evitar situaciones de acoso escolar, planteándose las siguientes preguntas ¿Las habilidades resilientes podrán ser un factor de protección para evitar situaciones de acoso escolar en estudiantes de 5° y 6° grado de primaria? y ¿Una propuesta de intervención por medio de un modelo para desarrollar habilidades de resiliencia permitirá evitar situaciones de acoso escolar en estudiantes de 5° y 6° grado de primaria?.

Para tratar de responder los propósitos del presente trabajo recepcional se plantearon los siguientes objetivos: Identificar si los alumnos involucrados en situaciones de acoso escolar carecen de habilidades resilientes y realizar una propuesta de intervención por medio de un modelo para que alumnos de quinto y sexto grado de primaria desarrollen habilidades de resiliencia y factores de protección como herramientas para reducir las situaciones de acoso escolar.

El trabajo consta de un marco teórico con dos capítulos, un capítulo de método, otro de resultados del diagnóstico, el diseño de la propuesta de intervención y las conclusiones.

PRIMER CAPÍTULO: EL ACOSO COMO FACTOR DE RIESGO

La violencia, como fenómeno social ha transgredido las estructuras sociales incluso donde debe producirse la actividad educativa: la escuela, por tanto, el acoso escolar, se comporta como un factor de riesgo para todos los que conforman la comunidad escolar ya que afecta en gran medida los objetivos de la educación escolar, afecta el aprendizaje y la calidad educativa, de esta manera, y paralelamente el desarrollo social y emocional de los alumnos.

1.1 VIOLENCIA

Sanmartín (2007), indica que el término violencia, es distinto al de agresión, ya que la agresión se relaciona directamente con el instinto inconsciente, que no sólo es característico de los seres humanos, sino también de los animales, necesario incluso para la supervivencia, lo cual lo convierte en innato, es decir se nace con ello, la violencia por su parte, se relaciona a conductas aprendidas de la interacción con los otros, siendo entonces una agresión pero que se realiza de manera consciente con la finalidad de dañar a otro u otros, ya sea de manera física, verbal, emocional o espiritual.

El término violencia proviene del latín violentilla, y es un comportamiento deliberado que provoca, o puede provocar, daños físicos o psicológicos a otros seres humanos, por lo cual se convierte en el medio idóneo para expresar dominio de la situación o de las personas con la intencionalidad de aminorar a otro mostrando poder unilateral para causar sufrimiento e impotencia a través de golpes, amenazas u ofensas, (Coronado, 2007)

Existen múltiples definiciones de violencia, sobresaltando aquellas que se refieren a la imposición de fuerza, Espín, Valladares, Abad, Presno y Arencibia, (2008), aluden que la violencia es un concepto global y complejo, siendo entonces cualquier condición en cualquiera de sus expresiones que perturbe a los otros privándole de su libertad, derechos y que a su vez esto interfiera en su desarrollo y libertad de elegir.

La violencia, a pesar de no constituir una enfermedad en el sentido médico o biológico, constituye un problema de salud y un importante factor de riesgo psicosocial, dada la magnitud del daño, invalidez y muerte que provoca, con consecuencias múltiples y

diversificadas en el nivel social, psicológico y biológico (Espín, Valladares, Abad, Presno y Arencibia, 2008).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) define la violencia como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, como amenaza, contra uno mismo, a otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Se excluyen de la definición los incidentes no intencionales, como son, la mayor parte de los accidentes de tráfico y las quemaduras.

La violencia implica abuso, poder y voluntad, determinando a través del comportamiento violento poder a través del abuso para nulificar la voluntad de la víctima y de esta manera someter y controlar. Requiere un desequilibrio para ejercer desigualdades de poder, contribuyendo con ello a adjetivos de fuerza y debilidad, alguien más poderoso y fuerte intenta someter a alguien más débil a la fuerza generando así la situación de dominación-sumisión (Romero, 2016).

De esta forma, los actos violentos deben entenderse como manifestaciones que atentan contra las formas reguladas de convivencias social, enmarcándose en el ámbito de la anomia social.

Doménech e Iñiguez (2002), indican que, desde la psicología social, la violencia y la agresión, se pueden analizar desde dos perspectivas: las clásicas, y las contemporáneas. Las clásicas, indican como estos conceptos se van concibiendo desde lo interno hasta ser concebidas como dependientes de factores externos, es decir, desde aquellas que son determinadas de manera instintivas hasta aquellas que son de naturaleza instintiva. Dentro de estas teorías podemos encontrar teorías instintivas, las ambientalistas desde donde se desprende la llamada “teoría de la frustración agresión” y la teoría del aprendizaje social de Bandura.

Albert Bandura durante la época de los años sesenta hizo algunas observaciones hacia el conductismo de Skinner refiriendo que el aprendizaje no sólo se daba a través de estímulos externos, sino que también existían factores internos y sociales que ayudaban para producirlo. Es decir, consideraba que el refuerzo directo no era el principal componente en el

aprendizaje, sino que los elementos sociales daban lugar en el aprendizaje de los individuos. En particular la violencia se construye a partir del aprendizaje social que realiza el individuo en interacción con el individuo.

1.2 TIPOS DE VIOLENCIA

La clasificación de la OMS, divide la violencia en tres categorías generales, según las características de los que cometen el acto de violencia:

- ✓ Violencia autoinfligida: que se refiere al comportamiento suicida, que incluye pensamientos suicidas, intentos de suicidio (también llamados "parasuicidio" o "intento deliberado de matarse") y suicidio consumado, las autolesiones o el automaltrato, que incluye actos como la automutilación.
- ✓ La violencia interpersonal (Que puede ser familiar o de pareja y comunitaria): la violencia familiar o de pareja, es la que se produce, sobre todo, entre los miembros de la familia o de la pareja, y que por lo general sucede, en el hogar (aunque no siempre ocurre ahí), incluye el maltrato de los menores, la violencia contra la pareja y el maltrato de las personas mayores. La violencia comunitaria: se produce entre personas que no guardan parentesco y que pueden conocerse o no, por lo general se da fuera del hogar, incluye también la violencia juvenil, los actos fortuitos de violencia, la violación o ataque sexual por parte de extraños, y la violencia en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, prisiones y hogares de ancianos.
- ✓ La violencia colectiva. Indica los posibles motivos de la violencia cometida por grupos más grandes de personas o por el Estado (social, política y económica): la violencia social: se refiere a los actos delictivos de odio cometidos por grupos organizados, las acciones terroristas y la violencia de masas. La violencia política: incluye la guerra y otros conflictos violentos afines, la violencia del Estado y actos similares llevados a cabo por grupos más grandes y la violencia económica: se manifiesta por ataques por parte de grupos más grandes motivados por el afán de lucro económico, tales como, los llevados a cabo con la finalidad de trastornar las actividades económicas, negar el acceso a servicios esenciales, o crear división económica y fragmentación.

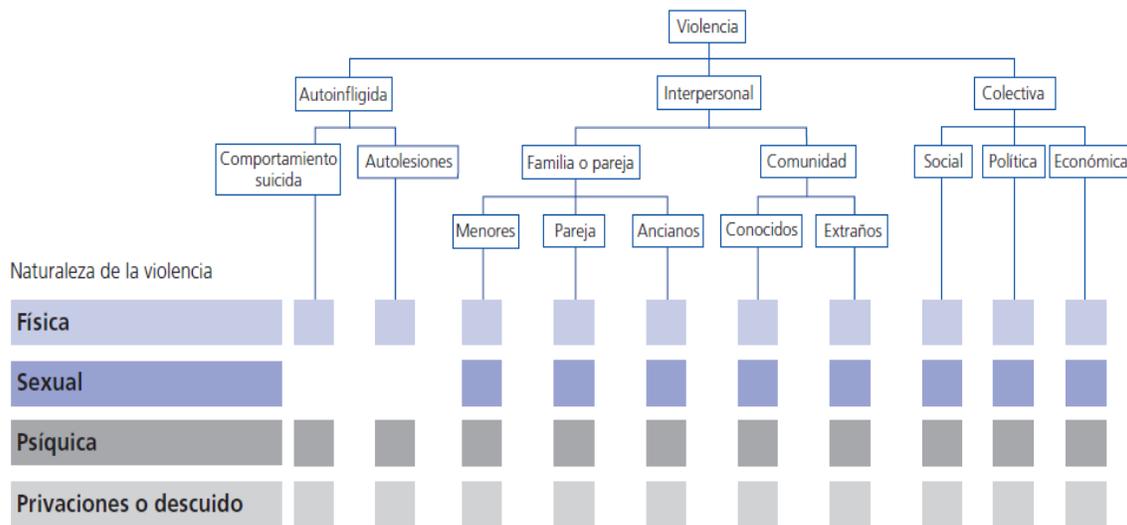


Figura 1. OMS en el “Informe mundial sobre la violencia y la salud” (2003)

Esta clasificación en el “Informe mundial sobre la violencia y la salud” (OMS, 2003), especifica en cada uno de estos con la naturaleza de la violencia; Física, Sexual, Psicológica o de privación.

Sanmartín (2007), indica una clasificación extensa de la violencia dependiendo la modalidad, el tipo de daño causado, o de víctima, o de agresor, o finalmente de escenario (lugar o contexto) en el que ocurre. A continuación, se describen las clasificaciones anteriormente mencionadas:

- ✓ Según la modalidad: Violencia activa o violencia pasiva.
- ✓ Según el daño causado: Violencia física, violencia emocional, violencia sexual o violencia económica.
- ✓ Según el tipo de víctima: violencia contra la mujer, violencia contra niños (maltrato infantil) y violencia contra las personas mayores.
- ✓ Según el escenario dónde ocurre: Violencia en el hogar, violencia en la escuela, violencia en el lugar de trabajo, violencia en la cultura, violencia en las calles y violencia en las pantallas.
- ✓ Según el tipo de agresor: Violencia juvenil, violencia psicopática y crimen organizado.

Jiménez-Bautista (2012), clasifica la violencia en violencia directa (verbal, psicológica y física), este tipo de violencia es aquella en donde una acción causa un daño directo sobre el sujeto siguiendo un proceso sujeto-acción-objeto y donde la acción con la que se priva a las personas del disfrute de su bienestar, se produce tras una serie de pasos en los cuales la decisión tomada se ejecuta por el agresor. Las otras clasificaciones que menciona el autor son: violencia estructural donde aparece a su vez la violencia cultural o simbólica.

El Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2012) describe 4 tipos de violencias como: violencia física, violencia emocional o psicológica, al igual que Jiménez-Bautista (2012), y añade otras dos: violencia sexual y violencia económica o patrimonial, mismas que se describen a continuación:

- ✓ **Violencia física:** es aquella que implica el uso de la fuerza para dañar al otro con acciones como empujones, jalones, pellizcos, rasguños, golpes, bofetadas, patadas y aislamiento. El agresor incluso puede utilizar su propio cuerpo o utilizar algún otro objeto, arma o sustancia para lograr sus propósitos. Esta forma de maltrato ocurre con menor frecuencia que la violencia psicológica, pero es mucho más visible y notoria. El agresor, de manera intencional y recurrente busca controlar, sujetar, inmovilizar y causar daño en la integridad física de la persona.
- ✓ **Violencia emocional o psicológica:** es una forma de maltrato que se manifiesta con gritos, insultos, amenazas, prohibiciones, intimidación, indiferencia, ignorancia, abandono afectivo, celos patológicos, humillaciones, descalificaciones, chantajes, manipulación y coacción. Con estas conductas el agresor pretende controlar al otro provocándole sentimientos de devaluación, inseguridad, minusvalía, dependencia, y baja autoestima. Esta forma de violencia es más difícil de detectar que la violencia física, pero puede llegar a ser muy perjudicial porque además de que es progresiva, en ocasiones logra causar daños irreversibles en la personalidad del agredido.
- ✓ **Violencia sexual, o abuso sexual:** se refiere en primera instancia a la violación, pero también incluye la burla, la humillación o el abandono afectivo hacia la sexualidad y las necesidades del otro. Además, está la celotipia y todo

tipo de acciones, chantajes, manipulaciones o amenazas para lograr actos o prácticas sexuales no deseadas o que generen dolor. Las relaciones sexuales frente a terceros y la utilización de objetos sexuales sin el consentimiento de la persona también se consideran formas de abuso sexual, que al igual que las demás, buscan el control, la manipulación y el dominio del otro.

- ✓ **Violencia económica o patrimonial:** es la forma de amedrentar, someter o de imponer la voluntad en el otro se usan los recursos económicos o los bienes personales. Si el agresor es el jefe del hogar o el responsable del mantenimiento de la familia, le exigirá a la pareja todo tipo de explicaciones para “darle dinero”, o bien le dará menos cantidad de la que se necesita. Puede suceder también, que, aunque la familia necesite los recursos, le impedirá a su pareja que trabaje para que no tenga la posibilidad de tener autonomía económica y él continuar con el control sobre la familia. Otra forma de violencia económica es cuando el agresor destruye los bienes personales del otro o dispone de los recursos económicos propios y de la persona que está siendo violentada, sólo para su propio beneficio (alcohol, amigos, etc.).

La violencia estructural que se mencionó en párrafos anteriores siguiendo con Jiménez-Bautista, (2012), es reconocer quien la sufre (el objeto de la misma), pero a su vez este no la percibe como tal, no tiene “conciencia” de su situación, porque existen mediaciones que le impiden visualizarla, como es el caso de la violencia cultural y/o simbólica. Se percibe como algo natural, en consecuencia, no se le opone ninguna resistencia y, paradójicamente, se colabora de manera indirecta con el mantenimiento de estas situaciones de injusticia, ya que en gran medida está determinado por la cultura puesto que lo hace desde las ideas, las normas, los valores, la cultura, la tradición.

La violencia simbólica ha sido estudiada por su principal creador en su máxima expresión, Bourdieu, en su libro la reproducción, la violencia simbólica en realidad es ejercida por medio de una acción, por un agente designado por la institución, y es violencia en tanto que es impuesta a través de un poder arbitrario y en tanto que lo que se impone es una selección de conocimientos arbitrarios. Las estructuras y funciones de la cultura que se pretende enseñar (que impone e inculca ciertos significados) no se deduce de principios

universales, sino que es impuesta por los grupos sociales dominantes que seleccionan como digna de ser reproducida. Pero esta imposición e inculcación de una arbitrariedad cultural (relación de comunicación), sólo existe en medida de que existan las relaciones de fuerza entre grupos que fundamenten el poder arbitrario. (Bourdieu, 1980).

La teoría de Bourdieu trata de explicar cómo algunas instituciones son participes de adquirir una dinámica para establecer una fuerza de desigualdades sociales, mismas que se llevan a cabo a través de la violencia simbólica. Propiciando así la evolución, permanencia o la destitución del sistema de los individuos a partir de la clase social y el vínculo que existe con la legitimación de desigualdades establecidas de manera disimulada en las sociedades y sobre todo en aquellas que son dominantes. Esto quiere decir que no existe ni un equilibrio, mucho menos una armonía entre los participantes de la cultura y finalmente el desequilibrio asegura la dominación.

Ayala (2015), indica que la violencia se ha clasificado según las formas en que se manifiesta; las más comunes son: violencia física y verbal, directa e indirecta, activa o pasiva, pero que a su vez existen manifestaciones a las que por sus características, se da una denominación particular: como la violencia escolar, misma que también dentro de sus tipologías la manifiesta Sanmartín (2007), la cual estos autores sólo es uno de los tipos de violencia interpersonal que acontecen en los centros educativos, siendo una de las muchas formas de violencia que se viven en México, y que no se presenta de forma aislada, está interrelacionada con otros tipos de violencia. En ésta hay violencia cruzada entre profesores y alumnos, la violencia entre pares da lugar al acoso escolar, mismo que se describe en el siguiente apartado.

1.3 ACOSO ESCOLAR

El acoso escolar no es sólo un problema de los contextos educativos, más bien es la derivación de un hecho social masivo que se ha convertido en comportamiento anómico (Lorenzo Cardoso, 2001) debido a la violencia que existe en la sociedad, fenómeno que en los últimos años perdió la imagen tradicional, pues tal parece que la violencia de manera

general y en particular la escolar, en nuestros días es muy distinta a la que se ejercía en otros tiempos.

Es importante tomar en cuenta que los estudiantes de manera constante se ven inmersos a una exposición constante de actos de violencia e ilícitos a nivel nacional, difundida por distintos medios masivos, a los cuales, inevitablemente, están expuestos niños y jóvenes, que pueden verse influenciados a replicar, así como el acceso y uso cotidiano, no siempre en sentido positivo, de medios electrónicos de información como videos, audios y los contenido que circulan en internet, principalmente redes sociales, (Ruiz, 2013).

Olweus un investigador noruego que desde hace varias décadas se ha dedicado a estudiar el fenómeno, indica que el acoso escolar son todas aquellas conductas agresivas que son repetitivas con la finalidad de hacer daño al otro y por lo tanto, el agresor tiene la intención de ejercer el control sobre la víctima a fin de que este no pueda defenderse, (Olweus, 1996), es decir, para que el acoso escolar sea considerado como tal, la conducta acosadora (física, verbal, emocional o gestual) debe cumplir ciertos criterios, debe repetirse por algún tiempo que puede ser esporádica o frecuente, teniendo como objetivo causar incomodidad y vulnerar al otro u otros que son atacados, así como desequilibrar la fuerza de poder, ya que la víctima no hará por defenderse, de esta manera, el poder es cargado hacia la autoridad del agresor. El desequilibrio en las fuerzas de poder puede generar que este tipo de conductas se manifiesten durante largos periodos que pueden ir de meses hasta años, (Ruiz, 2013).

Cerezo, (2001) considera que las agresiones que van aumentando de nivel, son reiteradas y que establecen abuso de poder sobre la víctima, definen el acoso escolar, mismo donde los agresores manifiestas superioridad física, psicológica o social sobre las víctimas a fin de que esta no sepan cómo defenderse sintiéndose atemorizada y hostigada.

Enríquez y Garzón (2015) definen al acoso escolar como aquella intimidación y maltrato entre los escolares, mantenida por lo regular lejos de la vista de los adultos. Las agresiones que se ejercen pueden ser físicas, verbales o sociales y se pueden llevar a cabo por uno o varios agresores hacia una sola víctima con la finalidad siempre de humillar y minimizar a otros que resulte indefensos.

Entre las conductas agresivas que se presentan en el acoso escolar se encuentran: rechazar o excluir en juegos o actividades a otros, agresiones verbales como burlas, apodosos o insultos, agresión físicas como golpes, o destruir o robar sus pertenencias e incluso amenazar con o sin armas para obtener beneficios a cambio, como realización de tareas, comida, dinero, etc., y entre las nuevas formas de violencia se encuentran: agresiones sexuales, provocar peleas y videograbarlas para subirlas a la red, o fotografiar la privacidad de otros, enviar o recibir mensajes ofensivos e insultantes y personalizados en las redes sociales, son expresiones nuevas de violencia que cobran cada día mayor fuerza en el impacto físico y emocional de las víctimas (Ruiz, 2013).

1.4 ROLES DEL ACOSO ESCOLAR

Según Olweus (1996), como ya se mencionó con anterioridad, el acoso escolar implica actos intencionados, persistentes en el tiempo y abuso de poder y a su vez se componen por un triángulo compuesto por agresor, víctima y testigo, con distintos grados de responsabilidad en el fenómeno de la violencia, (Ruíz, 2013). Ahora bien, a continuación, se hace se describirán los actores que conforman el triángulo, descritos por varios autores:

VÍCTIMA

Legue y Manguendo (2013), refieren que las víctimas de acoso escolar suelen ser estudiantes más ansiosos, tímidos, con baja autoestima, con dificultades en sus habilidades sociales, retraimiento, problemas evidentes para expresarse, falta de amigos y aislamiento provocado por ellos mismos, como por sus propios compañeros; a su vez, son estudiantes que tienen una reacción sumisa y pasiva frente a la agresión.

Ruíz (2013) indica que regularmente las víctimas suelen presentar una complejión más débil en comparación con los demás, victimizándoles así por su aspecto físico, dentro de esta categoría en ocasiones se encuentran los pequeños con algún tipo de discapacidad o afección crónica, así como los hijos de madres y padres sobreprotectores o dominantes, así mismo tienden a ser depresivos y con una autoestima más baja.

Siguiendo con Ruiz (2013), manifiesta que las víctimas, en las relaciones sociales, muestran escasa asertividad, dejándose llevar con facilidad por las opiniones y demandas de

los demás. Viven sus relaciones personales con un alto grado de timidez, llevando al retraimiento y aislamiento social. Se evalúan poco sinceros, ya que muestran una considerable tendencia al disimulo y tratan de aparentar ser mejores de como son.

Por otro lado, se considera que las víctimas que están siendo víctimas de acoso escolar, experimentan estrés, depresión, desesperanza, ansiedad, frustración, indefensión, e incluso terror de asistir a la escuela, transformándose incluso fobia escolar. Olweus (1996), indica que es usualmente presentan dificultades para situarse en su grupo de edad, por lo cual, aquí deriva la poca integración con sus compañeros, además de que y quizá desde entonces fueran despreciadas por sus compañeros. Suelen ser sobreprotegidos y por ello muy dependientes en comparación con los demás.

No siempre resulta fácil detectar a una víctima de acoso escolar, pues a veces el ser la víctima tarda un tiempo en detectarse. En ocasiones se suscitan discusiones o peleas por desacuerdos en el mismo contexto entre los alumnos, sin embargo, esto no se clasifica como acoso escolar, sino más bien como un evento de agresión situacional (Ruiz, 2013).

Según Gairín, Armengol y Silva (2013), indican que es necesario estar atento y detectar cambios sobre la posible víctima ya que en los primeros ataques los alumnos pueden presentar:

- ✓ Ser retraído y hablar con menos frecuencia, pasar mucho tiempo sólo dejando de salir incluso con sus amigos, padecer sensibilidad, es decir, estar irritable o llorar con frecuencia
- ✓ Dormir demasiado o padecer insomnio, descuido del aspecto físico, o descuido en la escuela, también empieza a presentar posibles golpes y sus secuelas como: moretones, arañazos, o prendas de vestir rotas.
- ✓ En ocasiones comienza a reusarse a ir a la escuela sin motivo alguno, fingiendo malestares físicos o enfermedades para no ir.

AGRESOR

El agresor por su parte es la persona que origina y ejerce la violencia hacia los otros, de forma individual o acompañado de otros agresores.

Suele tener una condición fuerte en comparación con los demás, mostrar un tipo de dominación permanente, imposición y poder; se hallan implicados y preocupados por defender la propia reputación y el propio honor, además de mostrarse indiferentes a las necesidades y derechos de los más desfavorecidos. Utilizan una dinámica agresiva y violenta con aquellos que considera débiles o temerosos. Por lo regular manifiesta una actitud irresponsable y escaso interés por las normas, reglas y obligaciones sociales (Ruiz, 2013).

Olweus (1996), indica que existen cuatro factores para que el agresor desarrolle el patrón agresivo:

1. Actitud del niño que ha tenido en su primera infancia: Una actitud emocional negativa, caracterizada por la falta de cariño y dedicación, aumenta el riesgo de que el niño más tarde se muestre agresivo y hostil hacia los demás
2. Permisividad otorgada ante la conducta agresiva del pequeño: Si la persona que atiende al niño muestra permisiva y tolerante, sin marcar unos límites claros en cuanto a la agresividad del niño hacia sus semejantes, hermanos y adultos, el nivel de agresividad del niño probablemente aumentará.
3. El recurso a métodos de educación basados en el poder, tales como el castigo físico y los estallidos emocionales violentos. Los hijos de padres que utilizan estos métodos tenderán a ser más agresivos que los demás.
4. El temperamento del niño: Un niño de naturaleza activa e impetuosa es probable que se convierta en un joven más agresivo que un niño de carácter más tranquilo. El efecto de este factor no es tan determinante como el de los dos primeros.

En el hogar pueden experimentar discusiones frecuentes y prolongadas, separación temporal de los padres por peleas, expresiones de hostilidad y sentimientos negativos entre los miembros de la familia, así control de supervisión y control de su comportamiento por parte de los padres, (Hernández, 2012).

Gairín, Armengol y Silva (2013), indican que los agresores tienen la necesidad y el deseo de tener control, poder y de causar daño en el indefenso, además de que son poco empáticos y les causa placer al saber el sufrimiento de los demás. También indican que los agresores pueden ser tanto niños como niñas, los varones por su parte utilizan más los ataques

con fuerza física como golpes o peleas, mientras que las mujeres tienden a utilizar intimidaciones más sutiles, aislando a sus víctimas a través de la manipulación a otras y esparciendo rumores mal intencionados.

TESTIGOS O ESPECTADORES

Los testigos según Lege y Maguendzo (2013), pueden ser pasivos o incitadores que no participan directamente en la violencia pero que conviven dentro de este círculo (víctima, agresor) sin hacer nada para evitarla convirtiéndose en cómplices del silencio.

El temor es una de las principales razones por las que un niño no interviene cuando se está llevando a cabo un acto de acoso, esto se debe a que en muchas ocasiones el pequeño piensa que al interponerse puede ser objeto de las agresiones, por lo que se convierte en un testigo, rara vez se implican por temor a ser la siguiente víctima; aunque con frecuencia se sienten culpables por no evitarla, tienen miedo de convertirse en el objetivo del acosador, al inmiscuirse en algo que, según ellos, no les corresponde y que les podría causar problemas (Ruiz, 2013).

1.5 CONSECUENCIAS DEL ACOSO ESCOLAR

Cuando los alumnos tienen pocas habilidades desarrolladas sociales y emocionales tienden a caer en dos extremos, por un lado nos encontramos a aquellos alumnos tímidos y retraídos que pocas veces tienen aceptación social e incluso logran entablar relaciones de amistad que puedan ayudarlas o apoyarlas en situaciones de riesgo o peligro, estos alumnos por lo regular son las víctimas en el círculo de violencia y por el otro lado, podemos encontrar alumnos que siempre buscan la atención de otros, les interesa la popularidad, aceptación y estatus social de una manera equivocada y forzado generando situaciones vulnerables donde se ejercen la agresividad y violencia con tal de ser admirados por los otros, mostrando poca empatía ante las emociones de sus iguales y en ocasiones se convierten en los agresores, (Gómez-Ortiz, Romera, Ortega-Ruiz, 2017).

Otras consecuencias del acoso escolar son problemáticas que repercuten en su integración al medio escolar, como baja en las calificaciones, ausentismo e incluso abandono

escolar, y que son producto de un déficit en las habilidades sociales y emocionales, de los alumnos, desde el temperamento del agresor al no saber resolver conflictos, situaciones sociales y tener poca empatía con sus pares tienden a utilizar la agresión (Gómez-Ortiza, Romera-Félix, y Ortega-Ruiza, 2017), hasta en el caso de las víctimas de acoso escolar que generan déficit sociales y emocionales, reduciendo su capacidad de afrontar o solucionar las situaciones de agresión, estimulando que la violencia ejercida se mantengan por largos periodos, (Cervantes 2015), es importante considerar que el fracaso escolar de los alumnos inicia en el fracaso personal.

Cualquiera de las consecuencias repercute un gran daño y un riesgo para los alumnos en situaciones de acoso escolar, ya que repercute directamente en varias de las áreas de desarrollo, derivando en el desempeño escolar, por otra parte se debería esperar que tanto la familia como la escuela sean contextos resguardar la integridad y contribuyen al desarrollo adecuado de los niños y jóvenes, sin embargo, no siempre es así, y pone en situaciones peligrosas a los estudiantes debido a circunstancias violentas que son particulares de este fenómeno, que no sólo logran afectar de manera física sino también, perjudican su desarrollo escolar, social y emocional.

Y cuando hablo de riesgo, me refiero a la presencia de situaciones o dificultades personales que incrementan la probabilidad de desarrollar problemas emocionales, conductuales o de salud dificultando el cumplimiento del desarrollo integral y que afectan en el logro de control de impulsos, la conformación de la identidad, el desarrollo del pensamiento abstracto formal, la diversificación del repertorio emocional y el aprendizaje de ciertas destrezas físicas, entre otros (Deza, 2015).

Morrison y Morrison (1994), señalan que podrían existir hasta siete tipos de riesgo que causa el acoso escolar y que pueden afectar la seguridad de los implicados en este fenómeno:

1. Riesgos de amenazas a la vida
2. Riesgos de daño físico
3. Riesgos de amenaza personal y social
4. Riesgos de aislamiento y rechazo

5. Riesgos a la falta de oportunidades y apoyo
6. Riesgos a la falta de existo escolar y pobre rendimiento académico
7. Riesgos al desarrollo personal y social

Los riesgos que pueden generarse en los ambientes educativos derivados del acoso escolar están convirtiendo a la escuela como un contexto vulnerable, sin tranquilidad ni respeto y que impiden la convivencia armonica entre sus integrantes, afectando el adecuado desarrollo personal de los estudiantes y con ello el proceso de enseñanza aprendizaje.

Gairín, Armengol y Silva (2013), manifiestan que cuando el acoso escolar se presenta, sin duda se debe a un indicador de la falta de salud mental y emocional de la sociedad en la que está inserta la escuela y que esta no hace, ni más ni menos, que reflejar los valores que imperan en aquella.

¿Pero qué porcentaje de alumnos es afectado por el acoso escolar?

Autores como Valdez (2008), indican que el acoso escolar se ha incrementó 10% en los dos últimos años. Por otro lado, Herrera-López, Romera & Ortega-Ruiz (2018), en su estudio bibliométrico realizado, sobre acoso escolar en Latinoamérica indican prevalencias de acoso escolar entre 7.25% al 67.5%, este mismo estudio bibliométrico revela, según datos de la Unicef, que en América Latina y el Caribe al menos entre 50 y 70% de los estudiantes se han visto involucrados en situaciones de acoso escolar. La OCDE (2017) indica que, en México, 20% de los estudiantes declara haber sufrido acoso escolar.

Un estudio realizado en algunas escuelas primarias del Estado de Chihuahua sobre violencia (Sandoval y Leal, 2017) y que nos ayudará a sustentar el presente escrito, encontró que las formas más frecuentes de violencia en esas instituciones entre los alumnos son: violencia física que puede ser directa o indirecta (en la directa están golpes y peleas; en la indirecta, daño a pertenecías o materiales de las víctimas), para la violencia física, tres de cada cuatro estudiantes indicaron que “pocas veces” se propician agresiones físicas entre los alumnos y 18.4% aludieron que hay alumnos que amenazan a otros con navajas u otros objetos con la finalidad de intimidarlos. Otra forma que se menciona en el estudio es la verbal (hablar mal unos de otros e insultos) para este tipo de violencia, el estudio indica que: 89.6% de los alumnos han percibido al menos pocas veces insultos de unos cuantos compañeros a

otros, y 26% manifestó que esto ocurre “siempre” o “muchas veces”, encontrándose en primer lugar la violencia verbal.

Según un estudio de Aguilera, Muñoz y Orozco (2007), indican que en México las escuelas reportan que 74% de los alumnos que están inmersos en acoso escolar son afectados por maltrato verbal; 21% por maltrato psicológico; 17% maltrato físico; 9% maltrato sexual y hoy en día 9% cyberbullying (acoso a través de medios electrónicos, teléfonos móviles e internet.).

Entonces se puede decir que la violencia verbal en este caso además de ser la más ejercida, es la que ha mostrado un incremento y que va desde apodos, insultos, hablar mal de un compañero, hasta amenazas y que, aunque es la más presentada, es la menos visible ante los docentes, pues la mayor parte de las veces los agresores, ejercen esta violencia lejos de los profesores, pues intimidan a otros niños haciéndolo durante algún juego o actividad, sin mostrar una actitud agresiva ante los ojos de los docentes, esta es la violencia que más impacta a los niños y genera bajo rendimiento escolar o dejar de asistir a la escuela, sin embargo, mientras no derive en hechos violentos, no se cataloga como un asunto grave, sino como un asunto de mera disciplina escolar (Sandoval y Leal, 2017).

Yescas (2013), llevó a cabo una intervención de acoso escolar en Puebla. La fase de diagnóstico se estudiaron los siguientes elementos: las relaciones en el salón de clases tanto de los alumnos como del profesor de los alumnos, donde se ponía énfasis por aquellos que eran rechazados por los alumnos y también por el profesor. En la escuela a nivel global se investigó: el Comportamiento violento, la frecuencia e intensidad de la violencia, sujetos agresivos, causas de la violencia. Como antecedente se menciona que previo a la solicitud de intervención, un alumno levanto una demanda a otro de su misma clase porque recibió una golpiza por parte de este último.

Durante el anterior estudio para llevar a cabo el diagnóstico fue necesaria la participación de los docentes y directivos de toda la escuela, además que en esta fase se preguntó a todos los participantes ¿si les interesaba generar algún cambio sobre las conductas violentas?, pues de no querer contribuir a ello, se consideraba que difícilmente la propuesta de intervención funcionaría. Ahora bien, el diagnóstico indico que: la problemática ha

aumentado debido a que hay patrones de conducta legitimados los individuos que conforman el grupo y en la escuela. Los profesores prefieren no meterse en situaciones de acoso escolar, pues el mayor interés que muestran y que creen tener es el de enseñar. Si se detectan cosas de gravedad, lo más que llegan a hacer es castigar a los alumnos y con ello fomentar las bases de ambientes agresivos, Yescas (2013). Por otra parte, también se alude a que el docente llega a tener desconocimiento sobre el tema de acoso escolar y sus implicaciones, así como dificultad para reconocer conductas violentas propias del acoso escolar, además de que en ocasiones son partícipes de las burlas hacia otros, siendo parte de ellas, en ocasiones no dejar participar a los alumnos durante las clases y generando ambientes de competencia violenta ante comparativos entre los alumnos.

SEGUNDO CAPITULO: LA RESILIENCIA COMO FACTOR DE PROTECCIÓN EN LA ESCUELA

Los retos de la educación demandan hoy en día objetivos y aprendizajes más amplios que solamente los cognitivos, se necesitan, aprendizajes que contribuyan al desarrollo personal y social de los alumnos, así como su desarrollo integral, el desarrollo sociales y emocionales que les permita regular sus emociones y convivir de manera sana con sus iguales, ya que todos estos elementos se entrelazan para poder guiar de manera adecuada hacia los verdaderos aprendizajes.

Debido a lo anterior el siguiente capítulo tiene como finalidad exponer el concepto de resiliencia, y el impacto que causa en el desarrollo positivo de las personas y en el contexto educativo volviéndose un factor de protección para los alumnos.

2.1 FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN

El ser humano al ser un ser social por naturaleza vive y se relaciona cíclicamente con las redes de sistemas sociales (escuela, familia, grupos o instituciones) ya sea de manera directa o indirecta, sin embargo, el desarrollo en estas puede convertirse tanto en factores protectores como de riesgo, (Deza, 2015).

La resiliencia se encuentra ligada forzosamente a factores de riesgo y protección, ya que en este proceso según Becoña (2006), los primeros deben disminuirse y los otros deben incrementarse para conseguir un resultado positivo en el individuo e inhibir un resultado negativo. Sin los factores de riesgo, difícilmente los individuos podrían desarrollar resiliencia pues no tendrían la necesidad de desarrollarla viviendo en un ambiente protegido.

Estos factores son los responsables en primera instancia ya sea de poner en riesgo o a salvo a los individuos en ciertas situaciones dependiendo la perspectiva, contemplan tanto factores internos de los individuos como factores externos a ellos, como los agentes sociales o ambientales que también pueden ser recursos para sobreponerse a una situación adversa, Torres, (2013).

Las condiciones de permanecer en riesgo, siguiendo con Deza (2015), se deben a factores internos y externos, de manera interna como características cognitivas, capacidad de resolución de conflictos, tolerancia a la frustración, etc y de manera externa la influencia de pares, familia, escuela, comunidad y cultura, estos factores tienden entonces a sensibilizar a individuos que se encuentran más expuestos ante dichas situaciones.

El riesgo tiene que ver con la presencia de situaciones o dificultades personales que incrementan la probabilidad de desarrollar problemas emocionales, conductuales o de salud dificultando el cumplimiento del desarrollo integral y que afectan en el logro de control de impulsos, la conformación de la identidad, el desarrollo del pensamiento abstracto formal, la diversificación del repertorio emocional y el aprendizaje de ciertas destrezas físicas, entre otros (Deza, 2015).

Ahora bien, los factores de riesgo según Braverman (2001, en Becoña, 2006) son acontecimientos o condiciones ambientales que generan estrés incrementando la probabilidad que el individuo tenga un nivel negativo en áreas particulares como la salud física, salud mental, de manera emocional, el resultado académico o social disminuyendo a su vez la probabilidad de lograr un desarrollo pleno.

Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante & Grotberg (1998), consideran que los factores de riesgo situaciones o comportamientos que aumentan reiterada y elevadamente la probabilidad de dañar la salud del individuo. Promoviendo desajustes adaptativos que dificultarían el logro del desarrollo íntegro, en cuanto a su transición de niño a adulto responsable y capaz de contribuir y participar activamente en la sociedad.

Para Castro y Llanes (2006), los factores de riesgo son todos aquellos contingentes que disponen para oponerse a cambios o aspiraciones mejorables en el sujeto como pueden ambientes carentes de economía, poca existencia o nula de vínculos interpersonales y contextos violentos.

Caballo y Anguiano (2002, en Torres, 2013), menciona que existe una clasificación de acontecimientos inductores de estrés, que a su vez se relacionan con los factores de riesgo, entre ellos se encuentran:

- ✓ **Sucesos o cambios vitales.** Se refieren a acontecimientos poco usuales que en la vida del individuo que pueden ser traumáticos (muerte de un ser querido, accidentes, violencia física, divorcio, etc.) o no traumáticos (cambios laborales, matrimonio, nacimiento de un hijo, cambio de residencia, etc.). Estos acontecimientos no suelen ser frecuentes, pero sí de alto impacto para el individuo.
- ✓ **Contratiempos cotidianos.** Son sucesos que ocurren frecuente y suelen ser irritantes y frustrantes, implicado cierto grado de trato diario con el ambiente. Son de baja intensidad y alta frecuencia; por ejemplo: el tráfico de la ciudad, evaluaciones escolares, etc.
- ✓ **Estresores crónicos.** Son contratiempos cotidianos que tienen alta frecuencia y alta intensidad. Por ejemplo, presión constante en el ambiente familiar, escolar o laboral, enfermedades o incapacidades de largo plazo, etc.

Strudel y Puentes Neuman, (2000, en Deza, 2015), identifican algunas variables que aumentan la probabilidad de afectar negativamente el desarrollo de las personas:

- ✓ **Factores individuales:** baja capacidad de resolución de conflictos, actitudes y valores favorables hacia conductas de riesgo, trastornos de aprendizaje, entre otros.
- ✓ **Factores familiares:** baja cohesión familiar, padres con enfermedad mental, presencia de estilos parentales coercitivos, ambivalentes o permisivos, entre otros, como lo es la pobreza familiar que además de considerarse un estresor por limitar en ocasiones el desarrollo de niños y jóvenes.
- ✓ **Factores ligados al grupo de pares:** ser rechazado por los pares, el consumo abusivo de drogas son eventos que aumentan la probabilidad que niños y jóvenes manifiesten comportamientos problemáticos.
- ✓ **Factores social comunitarios:** el nivel de inclusión o exclusión de actividades comunitarias, entre otros.
- ✓ **Factores socioculturales:** estereotipos que se manejan a nivel cultural como por ejemplo “los jóvenes pobres son delincuentes”. Estos conceptos son manejados por personas e instituciones determinando su actitud hacia los jóvenes, que pueden abrir o cerrarles oportunidades.

- ✓ **Factores escolares:** profesores den un abajo apoyo a los estudiantes, el sentimiento de alienación, o tener compañeros violentos, pueden tener efectos importantes sobre los estudiantes.

Cualquiera de estos factores escolares, son de gran riesgo para los niños y jóvenes, ya que estos repercuten directamente en los alumnos y su desempeño escolar, sin embargo la violencia escolar y de manera más específica y derivada de ello se encuentra el acoso escolar (fenómeno que se explica en el siguiente capítulo de éste documento), éste como en el caso de riesgo que en ocasiones se da en la familia, también se da en un contexto que aparentemente tendría la tarea de resguardar la integridad y contribuir al desarrollo adecuado de los niños y jóvenes, pero, no siempre es así, y pone en situaciones peligrosas a los estudiantes debido a circunstancias violentas que son particulares de este fenómeno, que no sólo logran afectar de manera física sino también, perjudican su desarrollo escolar, social y emocional.

Así es como Torres (2013), insiste en que el impacto del efecto de los sucesos estresantes que se causan hacia los individuos, siempre están condicionados por la intensidad con la que se producen estos sucesos, que a su vez podrá dar lugar para eliminar o minimizar el evento estresor.

Por otro lado, también existen influencias, hechos, circunstancias o contextos que constituyen sucesos agradables que favorecen y modifican de manera positiva a los individuos que se encuentran dentro de un hecho de riesgo, a esto se le llama factores de protección.

Torres (2013), manifiesta que, en contraposición a los factores de riesgo, existen elementos que a su vez contribuyen al equilibrio o la adaptación, los cuales son denominados factores protectores, que a su vez son aquellos que favorecen el desarrollo de la persona y actúan como un muro de contención en situaciones estresantes o de trauma en el que se encuentre viviendo el individuo.

Becoña (2006), considera que el incremento de los factores de protección reduce el riesgo de los individuos ante las conductas problema, dando así paso a la resiliencia para superar situaciones, difíciles o extremas que resultan siempre ser estresantes y Torres (2013),

se alinea a la premisa anterior, indicando que son los factores protectores aquellos que elevan la capacidad para enfrentar la adversidad, disminuyendo toda posibilidad de desarrollar desajustes psicosocial en presencia de los factores de riesgo (ver figura 1).

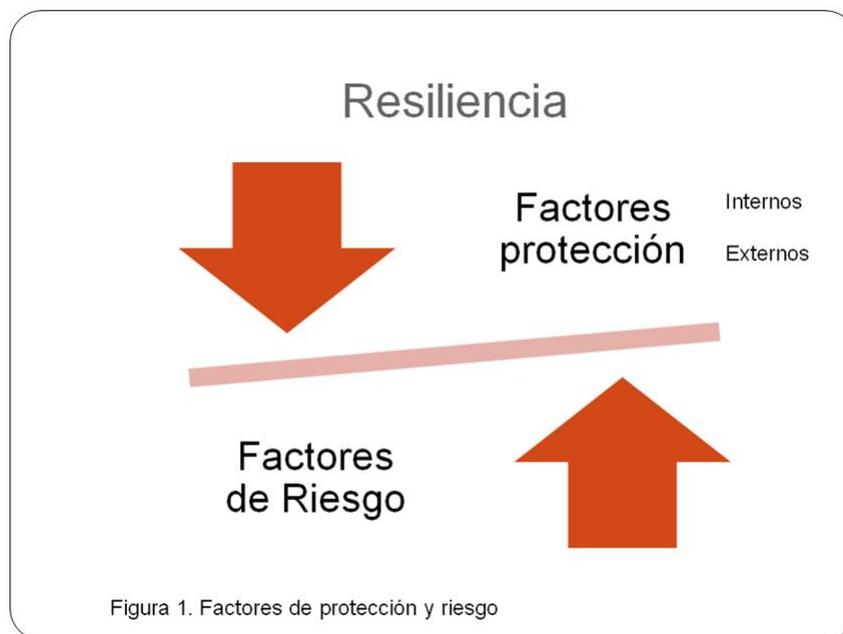


Figura 2. Dibujo esquemático del modelo de factor de protección riesgo para explicar el balance en la resiliencia (Torres, 2013, pp. 46)

Giordano y Nogués (2007), aluden que los factores de protección son más bien condiciones que son capaces de favorecer el desarrollo del individuo, actuando para para modificar de manera positiva los efectos de las circunstancias desfavorables que se les presentan.

Estudios realizados por Werner y Smith (1982) y Garmezy (1993), clasifican estos factores en dos rubros, internos y externos, los factores externos de protección suelen ser todos aquellos que propicia el ambiente; la escuela, la familia, las amistades, la estabilidad personal o laboral, y los factores internos de protección, son todos aquellos factores que tiene que ver con la personalidad de cada individuo; la autoestima, la empatía, la confianza en sí mismo, la facilidad para comunicarse, etc.

Werner (1993), indica que los factores protectores operan a través de tres mecanismos diferentes:

- ✓ **Modelo compensatorio:** indica que los sucesos estresantes se logran combinar con atributos individuales ya poseídos, por lo cual el estrés severo puede ser

contrarrestado por cualidades personales o redes de apoyo¹, es decir, el factor de protección contraactúa en dirección opuesta al factor de riesgo

- ✓ **Modelo de desafío:** el estrés es tratado como un potencial estimulador de competencia, formando una relación curvilínea entre ambos (estrés-competencia). Siempre y cuando el nivel de estrés sea moderado, ya que esto en vez de dar resultados negativos, podrían ser positivos para aprender cómo afrontar situaciones estresantes y superarlas.
- ✓ **Modelo de inmunidad:** Los factores protectores regulan el impacto del estrés a través de la adaptación.

Manciaux (2003), por su parte también considera que existe una clasificación de factores de protección, a continuación, se describen:

- ✓ **El individuo mismo:** el sujeto utiliza sus recursos internos como el coeficiente intelectual, el humor, la empatía, alta autoestima, creatividad y temperamento fácil.
- ✓ **La familia del individuo:** Tener una buena relación por lo menos con alguno de los padres o algún miembro de la familia y que exista una comunicación afectiva y efectiva, ayuda a reducir los factores de riesgo.
- ✓ **El ambiente que rodea al individuo:** Encontrar apoyo social como en profesores, vecinos e incluso amigos, pueden favorecer en caso de situaciones adversas.

Es así como se puede enfatizar que varios autores arriba mencionados consideran entonces que, es importante que el individuo cuente con factores protectores para mostrar comportamientos resilientes y que a su vez estos deben ser algunos propios del individuo y otros del ambiente que los rodea.

Torres (2013) ubica que aquellos que provienen del individuo son características de la personalidad que dan lugar a la capacidad reflexiva y responsabilidad frente a otras personas, así como también la capacidad intelectual y la forma en que ésta es utilizada. Y los que provienen del exterior son: la propia naturaleza de la familia de donde pertenecen estos

¹ De acuerdo con González (2011), éstas pueden ser alguna persona o institución con las que el individuo tenga alguna relación o vínculo significativo y por ende ésta les ayude a sobrelivir de alguna situación adversa, reduciendo la probabilidad de daños posteriores en ellos y a su vez favoreciendo el desarrollo integral de estos individuos. Contar con alguna red de apoyo resulta relevante para la construcción de la resiliencia.

individuos, así como la cohesión, la ternura y preocupación por el bienestar del niño y las fuentes de apoyo tales como contar con profesor, padre/madre sustituta, o bien instituciones tales como la escuela, la iglesia, clubes, entre otros.

Quintero (2005), considera como de vital importancia el papel de la familia. Ya que indica que la resiliencia emerge de la interacción con los individuos y el entorno, por lo que es función primordial de la familia darle vínculos afectivos seguros y sólidos, un ambiente pleno para un desarrollo adecuado y habilidades de conocimiento mismas que le ayudaran en los contextos donde el individuo se desarrolle.

Los factores de protección no son únicos ni fijos en la resiliencia, dependen del desarrollo en el ciclo de vida, de los valores y las normas sociales en las que está inmerso el individuo, así como la relación con la familia y el contexto sociocultural en que vive el individuo (Manciaux, 2003).

Finalmente para cerrar este primer apartado y continuar, es importante enfatizar como señala Suárez (2005), que señala a la resiliencia como el equilibrio entre factores de riesgo (asociados a eventos estresores que incrementan la probabilidad del individuo de presentar problemas físicos, psicológicos y sociales), y factores protectores (que tienen como finalidad mejorar o alteran las respuestas individuales ante determinados riesgos), por lo anterior, en el siguiente apartado retomaremos el concepto de resiliencia y sus implicaciones.

2.2 EL CONCEPTO DE RESILIENCIA

Al iniciarse el estudio de la resiliencia bajo la definición de los años setenta, se establece una distinción entre resiliencia e invulnerabilidad. La invulnerabilidad parecía hacer referencia a la resistencia absoluta al daño, sin embargo, hay que recordar que, en los seres humanos unos son más resistentes que otros, pero todos los individuos tienen sus límites, por lo que no existe una persona absolutamente resistente a las múltiples circunstancias que llegan a vivir. Siendo un enfoque perteneciente meramente al recinto de la psicopatología, además de que ningún ser humano puede ser considerado invulnerable, el término fue desechado inmediatamente por sus implicaciones éticas y falta de sustentabilidad.

Según Quintero (2005) el término resiliencia, ha estado presente siempre en la evolución del hombre, como una característica que además de ayudar a la sobrevivencia, ha favorecido a la superación de condiciones traumáticas o desfavorables, involucrando tanto al individuo mismo, como a las familias, grupos, comunidades o cualquier institución que favorezca el desarrollo de enfrentar las situaciones críticas. Torres (2013) lo manifiesta cómo que no es que los individuos se conviertan en invulnerables, sino más bien adquieren mecanismos psicológicos, sociales e institucionales que les permiten, hacerse resistentes y adaptables, desarrollando mecanismos para enfrentar adversidades.

Autores como Becoña (2006), señalan que las condiciones traumáticas incrementan la probabilidad de que el sujeto tenga resultados desfavorables o negativos en un futuro, en lo que respecta a la salud física y mental.

Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla (1997), indican que Michael Rutter desde mediados del siglo XX, mostro un interés particular por estudiar el termino resiliencia, dicho interés se encontraba relacionado a que según él existía una tendencia lamentable a estudiar sólo los resultados negativos en el desarrollo de los individuos, dejando de lado experiencias clave y momentos de transición que estos vivían y que no siempre eran desafortunados. Por ello, se interesó en estudiar las diferencias individuales de poblaciones y las distintas formas que mostraban para enfrentar las situaciones de vida, sobre todo aquellas que eran catalogadas como de riesgo.

Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg, (1998), también indican que desde hace algunos años existe un interés por aquellas personas que a pesar de haber sido expuestos a situaciones estresantes desarrollan competencias positivas, inhibiendo patologías mentales y sociales.

Torres y Ruiz (2013) indican que eventos o sucesos como desintegración familiar, el abandono, enfermedades, la muerte de un ser querido, abuso, etc. pueden volverse estresores para el individuo e impactarlo severamente, de los que muchas veces estos individuos no logran sobreponerse de dichos sucesos al no saber cómo tomar decisiones adecuadas; por otro lado, también existen aquellas personas que muestran actitudes positivas ante éstas

experiencias desfavorables, de las cuales logran sobreponerse de manera próspera y alcanzar éxito en los escenarios donde se desenvuelven (Becoña, 2006).

Ahora bien, la resiliencia como ya se dijo con anterioridad, no es un término nuevo tiene su origen en latín, desde el término resilio que significa volver atrás, volver de un salto resaltar, rebotar (Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997)

En principio el término de resiliencia se utilizó en las ciencias naturales, principalmente en la ingeniería, la cual se refiere a la cantidad de energía que puede absorber un material, antes de que comience su deformación plástica. Con relación a esta definición se puede notar que hace referencia a la carga que se puede aplicar sobre un objeto (Vinaccia, Quiceno & Moreno, 2007), y precisamente la carga hace que el término se empiece a emplear por las ciencias sociales a partir de los años 60 para caracterizar a aquellos sujetos que, a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y socialmente exitosos (Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997).

Durante las décadas de los ochenta y noventa varios autores se dieron a la tarea de hacer las primeras descripciones conceptuales del término resiliencia desde la perspectiva social, para ello a continuación se muestran en la siguiente tabla algunos de ellos, que se consideran relevantes para el presente documento:

Tabla 1: Primeras definiciones de resiliencia

Autor	Definición
Lösel, Blieneser & Köferl, (1989, en Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla)	Enfrentamiento efectivo ante circunstancias de la vida que se presentan en la vida de los individuos, éstas circunstancias pueden ser severamente estresoras y acumulativas.
Rutter, (1992, en Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla)	Conjunto de procesos psicológicos y sociales que permiten a los sujetos a tener una vida sana, aun viviendo en un medio insano. No se nace con ella, más bien es un proceso interactivo del individuo con su ambiente familiar, social y cultural.
Garmezy, (1993)	Capacidad de llevar a cabo conductas adaptativas en el medio después de haber atravesado por un evento estresante.
Milgran y Palti, (1993, en Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla)	Niños que en los años formativos de su vida se enfrentan de manera adecuada a estresores ambientales.

Grotberg, (1995, en Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla)	Capacidad de los seres humanos universal para vencer las adversidades de la vida, y evolucionar de manera positiva siendo promovida desde la niñez.
Suarez, (1995, en Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla)	Combinación de factores que permiten afrontar y superar fatalidades durante la vida.
Vanistendael, (1996)	Capacidad de alcanzar el éxito a pesar de haber sufrido estrés o una adversidad durante la vida.
Según Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg, (1998)	Por un lado, las personas son resistentes a la destrucción mostrándose fuertes ante las situaciones adversas y por otro logran sobreponerse ante estas situaciones, reconstruyéndose de manera positiva.

Los autores arriba mencionados, coinciden que la resiliencia surge a través de la interacción directa entre las personas y los entornos en los que se encuentran en determinado momento, ningún ser humano es absolutamente resiliente, por lo tanto, no es una capacidad determinante ni estática, depende del tiempo, la situación y la personalidad del ser humano, además de que según Torres (2013), no existe una precisión para obtener una única definición de resiliencia y durante los años de su estudio el termino ha tenido mayor robustez e integración.

Tabla 2: Lista de Definiciones de resiliencia (extracto Torres, 2013, pp. 39.41)

Autor y año	Definición
Luthar, Cicchetti y Becker, (2000)	Un proceso dinámico que lleva a la adaptación positiva dentro de un contexto de significativa adversidad.
Masten (2001)	Un tipo de fenómeno caracterizado por buenos resultados a pesar de las serias amenazas para la adaptación o el desarrollo.
Manciaux, (2003)	La capacidad de un sujeto para superar circunstancias de especial dificultad, gracias a sus cualidades mentales, de conducta y adaptación.
Fergus y Zimmerman, (2005)	El proceso de superar los efectos negativos de la exposición al riesgo, afrontamiento exitoso de las experiencias traumáticas y la evitación de las trayectorias negativas asociadas con el riesgo.
Domínguez, (2005)	Es el proceso de adaptarse bien ante situaciones adversas o aun ante fuentes significativas como el estrés.
Suárez Ojeda, (2005)	La resiliencia significa una combinación de factores que permiten a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida, y construir sobre ellos.

González, (2005)	Significa rebotar de las experiencias difíciles, y no es algo que se adopte, sino que cada individuo va desarrollándola de acuerdo a sus necesidades.
Villalobos y Castelan, (2006).	La resiliencia es la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a acontecimientos adversos.
Cardozo y Alderete, (2009)	La resistencia frente a la adversidad y la capacidad para construir conductas vitales positivas, de modo de alcanzar niveles de calidad de vidas adecuadas. La resiliencia se refiere a un proceso dinámico que abarca la adaptación positiva dentro del contexto de una adversidad significativa.
González Arratia, Valdez Medina, Oudhof, y González Escobar (2009)	La resiliencia es el resultado de la combinación y/o interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos) que lo posibilitan para superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva.

La misma Torres (2013) nos indica que las definiciones concebidas después de los años 2000 en adelante son enfatizadas por un proceso de adaptación positiva, ante situaciones adversas, que es fácil identificar que proviene de la psicología positiva², donde según Vera (2006) estudios recientes han demostrado que existen fortalezas internas de los humanos que suelen actuar como barreras en contra de los trastornos mentales como la esperanza, el optimismo, e incluso la perseverancia.

Otras definiciones sobre resiliencia son la de Uriarte, (2005), manifiesta que la resiliencia es la construcción de capacidades en función de cada persona para sí mismo y para su contexto, que se dirige hacia el camino del crecimiento personal; es así, como el término Resiliencia se destaca como enfoque positivo en la intervención social con personas que sufren situaciones adversas y que muestran fortalezas que facilitan el progreso hacia una vida digna y saludable.

² La Psicología Positiva, proviene de la Psicología Humanista propuesta por Carl Rogers, Abraham Maslow y Erich Fromm en los años sesenta (Vera, 2006), recrea una visión más profunda y completa sobre el desarrollo humano, no crea idealismos ni auto-engaños de personas, más bien, ofrece nuevos caminos a la psicología y sus investigaciones pues su interés va más allá de solo buscar patologías y enfermedades, esta vez, dirige su atención a recursos psicológicos saludables (Torres, 2013).

Así como la de Grotberg (2006) quien también ha hecho su aporte a la definición de resiliencia, el cual considera que los seres humanos no son inmunes al estrés ya que se vive sometido a ello, sin embargo, muchas personas poseen o desarrollan capacidades resilientes, las cuales permiten afrontar estas situaciones estresantes para vivir con bienestar y felicidad. De tal modo, que el afrontar las situaciones estresantes hacen más fuertes, seguras y hábiles a las personas, produciendo cambios positivos en la vida diaria, superando o eliminando lo que les hace daño.

Torres (2013), indica que las distintas reflexiones de los autores nos permiten enriquecer el concepto de interés, pues si bien es cierto como pudimos observar existen muchas definiciones un tanto semejantes para definir la concepción del término resiliencia, a lo cual, es necesario precisar o destacar las premisas principales que coinciden entre definiciones:

- ✓ Las personas resilientes son fuertes ante las situaciones adversas y por otro lado pueden sobreponerse ante estas situaciones de manera positiva.
- ✓ La resiliencia surge a través de la interacción directa entre las personas y los entornos en los que se encuentran en determinado momento.
- ✓ No es una capacidad determinante ni estática, depende del tiempo, la situación y la personalidad del ser humano.
- ✓ Los seres humanos no son inmunes al estrés ya que se vive sometido a ello, aun así, muchas personas poseen o desarrollan capacidades resilientes, la cual permite afrontar estas situaciones estresantes para vivir con bienestar y felicidad.
- ✓ La resiliencia es la construcción de capacidades en función de cada persona para sí mismo y para su contexto, que se dirige hacia el camino del crecimiento personal

Es así como Torres (2013), indica que la resiliencia en la actualidad no sólo se restringe para ser aplicada al campo de los niños, sino puede ser aplicada a cualquier población ya sea infantil, juvenil o adulta y cualquier contexto como la comunidad, la familia y la educación para aminorar el efecto de situaciones estresantes.

Por lo anterior es importante identificar los factores de protección usados en los resilientes y proporcionarlos a los no resilientes para abatir o aminorar los factores de riesgo.

Ya que esto permite comprender y analizar las habilidades y características resilientes que generan las personas así identificadas.

2.3 HABILIDADES RESILIENTES

Según indica Torres (2013), para que una persona sea identificada como resiliente en primera instancia haber estado expuesto o ha sufrido algún tipo de evento estresante (como por ejemplo los sucesos que aparecen en las escalas para población adolescente mexicana, por (Lucio, León, Durán, Bravo, & Velasco, 2001) y (Villalobos-Cano, 2009) realizado en un estudio en Costa Rica.) que pueda ser considerado como factor de riesgo y así considerar si las personas son resilientes o no y de ahí mostrar habilidad interna que incluyen un conjunto de conductas y cogniciones que van desarrollando los individuos de manera positiva como respuesta a uno o varios eventos estresores y finalmente contar con redes de apoyo.

Ahora bien, después de haber abordado el concepto de resiliencia y como los factores de riesgo y protección deben presentarse para dar paso a este proceso, por lo que entonces a continuación se destacarán las características y habilidades que derivan de estas y que presentan las personas de manera general y algunas que presentan los alumnos a su vez también denominados como resilientes desde la perspectiva de varios autores.

Según Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla (1997), los resilientes de manera regular manifiestan un deseo natural de comprometerse con los demás así cómo pertenecer a un grupo, muestran un fuerte compromiso con las actividades y proyectos que desarrollan, mostrando un alto sentido de responsabilidad ante su vida y la toma de decisiones ante esta. Es decir muestran competencia social, capacidad para resolver problemas, autonomía y sentido de propósito ante lo que hacen (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg, 1998).

Wolin y Wolin (1993, en Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997) utiliza el concepto mándala de la resiliencia para definir características personales de aquellos que poseen resiliencia. En la figura 2 podemos observar que la persona, es decir el “yo” se pone al centro y sus factores protectores alrededor de él, en función de protegerlo.

- ✓ **Introspección:** Es poderse preguntar a sí mismo y darse una autorespuesta honesta.

- ✓ **Independencia:** Es poder establecer límites entre uno mismo, y los ambientes adversos; manteniendo la capacidad de mantener distancia emocional y física, sin llegar a aislarse.
- ✓ **Capacidad de relacionarse:** Habilidad para establecer lazos íntimos y amenos con los otros de manera bidireccional.
- ✓ **Iniciativa:** Ponerse a prueba de manera constante tareas progresivamente más exigentes. Así como hacerse cargo de sus problemas y mantener el control sobre ellos.
- ✓ **Humor:** Alude a la capacidad de encontrar lo cómico en la tragedia.
- ✓ **Creatividad:** La capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden.
- ✓ **Moralidad:** La capacidad de comprenderse con valores y de discriminar entre lo bueno y lo malo.



Figura 3. Mandala de la resiliencia Wolin y Wolin (1993, en Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997, pp. 26)

Las habilidades psicosociales que presentan y desarrollan, los alumnos les permiten interactuar y convivir con sus compañeros, entre ellas el enfrentar a situaciones estresantes como el estar sometido al acoso escolar, dependiendo de las características individuales de los alumnos y la reacción específica de ellos podrán generar habilidades que les permitan enfrentar el acoso escolar. A este desarrollo de habilidades psicosociales como respuesta al acoso escolar, las podemos denominar habilidades de resiliencia o habilidades resiliencia, retomando el concepto resiliencia.

Uriarte (2005) indica que la resiliencia inhibe la fatalidad en personas que han sido maltratadas o que han vivido en un ambiente insano, favoreciendo la autoestima personal y la manera de pensar hacia el cambio y la mejora y que por lo tanto al obtener reconocimientos positivos de sus entornos, (Uriarte, 2006), podrán adaptarse de manera positiva a nuevas experiencias.

Quintero (2005), menciona que los contextos social y familiar propician la posibilidad de desarrollar la resiliencia, entre las circunstancias que lo respaldan se encuentran las siguientes: la seguridad de un afecto recibido por encima de todas las circunstancias y no condicionado a las conductas ni a ningún otro aspecto de la persona; la relación de aceptación incondicional de un adulto significativo; y la extensión de redes informales de apoyo.

Masten y Powell (2003, en Becoña 2006), consideran que las personas resilientes cuentan con una serie de atributos como factores de protección para resolver todos los problemas y factores de protección no sólo para el momento estresor sino para toda su vida, entre ellos podemos encontrar algunos factores básicos de protección para el desarrollo humano, sistemas adaptativos ante eventos extraordinarios, relaciones en distintos contextos y ayuda por parte del medio. A continuación, se muestra la tabla de los atributos mencionados por estos autores de manera detallada:

Tabla 3: Ejemplos de atributos de los individuos y sus contextos a menudo asociados con la resiliencia

Ejemplos de atributos de los individuos y sus contextos a menudo asociados con la resiliencia
<p>Diferencias individuales</p> <ul style="list-style-type: none"> -Habilidades cognitivas (puntuaciones en CI, atencionales, funcionamiento ejecutivo) -Autopercepciones de competencia, mérito, confianza (autoeficiencia, autoestima) -Temperamento y personalidad (adaptabilidad, sociabilidad) -Habilidades de autorregulación (control de impulsos, afecto y regulación del arousal) -perspectiva positiva sobre la vida (esperanza, creencia en que la vida tiene un significado, fe)
<p>Relaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> -Calidad de la crianza (incluyendo calidez, estructura y guía, expectativas) -Relaciones cercanas con adultos competentes (padres, familiares, mentores) -Conexiones a iguales prosociales y con reglas duraderas (entre los niños mayores)

Fuentes y oportunidades de la comunidad

- Buenas escuelas
- Conexiones con organizaciones prosociales (tales como asociaciones y grupos religiosos)
- Calidad del vecindario (seguridad ciudadana, supervisión colectiva, bibliotecas, centros recreativos)
- Calidad de los servicios sociales y del cuidado de la salud

Figura 3. Masten y Powell (2003, en Becoña 2006, pp. 137)

Ahora bien según Torres (2013) dentro del ámbito escolar, también podemos identificar características en alumnos catalogados como resilientes, que sin duda tampoco están tan desapegadas a las características generales, entre ellas podemos encontrar que estos alumnos tienen de manera positiva: autoconcepto, autoestima, sociabilidad, actitud positiva hacia la vida; estos alumnos además de contar con dichas características antes descritas, también cuentan con algunas habilidades que contribuyen a su mejor desempeño escolar como la motivación al logro³, el locus de control⁴ y otras más que también contribuyen a su desempeño personal como la espiritualidad y el humor.

Las habilidades resilientes brindan protección frente a los hechos sociales negativos, y que para ellos tienen un alto sentido de compromiso y una posición más abierta ante los cambios de vida, así mismo tienen la capacidad de interpretar las experiencias de adversidad y dolor como parte de una enseñanza y aprendizaje. A continuación, se presentan otros autores que también al igual que Torres (2013), describen características en alumnos resilientes:

Henderson y Milstein (2003), menciona que el estudiante resiliente tiene algunas características, como: identificar y hablar de sus sentimientos, reconoce los sentimientos y puntos de vista de otros, pedir ayuda cuando lo considera necesario, hablar antes de actuar

³ McClelland (1989, en Torres, 2013), define la **motivación al logro**, como la orientación para alcanzar cierto estándar de excelencia que implica organización, manipulación y dominio del medio físico y social, en dónde es importante la superación de obstáculos, un elevado nivel de trabajo, así como establecer la competitividad y la de los demás por superar la propia labor. Representa a su vez un interés por hacer algo mejor y siendo entonces un impulso que tienen las personas para superar retos y obstáculos a fin de alcanzar sus metas.

⁴ Torres (2013), indica que el **locus de control** es un rasgo de la personalidad se vincula a lo que los individuos hacen acerca de sus éxitos y fracaso, es decir el foco de control de los sucesos diarios y de su propia conducta, de esa forma las personas diferencian el grado en el cual perciben el esfuerzo como controlado por causas internas o externas.

en consecuencia, identificar y calma su enojo y/o sufrimiento, pensar y no reacciona de manera impulsiva, identificar sus emociones, miedos y angustias, así como asumir sus responsabilidades

Higgins (1994, en Uriarte en 2006), indica que las cualidades que presentan los alumnos resilientes son: Autoestima, convivencia positiva, asertividad, altruismo, flexibilidad de pensamiento, creatividad, autocontrol emocional, independencia, confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia y autovalía, locus de control interno, iniciativa, sentido de humor y moralidad.

Por su parte, Masten y Powell (2003, en Becoña 2006) indican que aquellos individuos que tienen pocos recursos internos, familiares u otros, son más propensos a l estrés, responder de manera pobre a situaciones estresantes y por lo tanto experimentar y manifestar emociones negativas.

2.4 RESILIENCIA EN LA ESCUELA

La concepción actual de la educación, (SEP, 2016) tiene como objetivo no sólo la trasmisión y adquisición de conocimientos en el proceso enseñanza aprendizaje y el desarrollo de facultades cognitivas, sino también se interesa en su desarrollo integral, que implica el desarrollo personal, social y emocional de los alumnos para convivir de manera sana con sus iguales, siendo guiados de manera adecuada hacia los verdaderos aprendizajes.

En las instituciones escolares, es donde los alumnos pasan gran parte de su tiempo y donde se forman para desarrollar habilidades, capacidades y valores (como ya se mencionó en el párrafo anterior), por lo que en la educación, la resiliencia toma relevancia ya que según Henderson & Milstein (2003) puede ser tomada como una herramienta educativa la cual en la actualidad funge para contribuir a la adecuada formación en los estudiantes contribuyendo al esperado desarrollo integral, a través del diario aprendizaje así como la interacción con los otros y las relaciones interpersonales que se forman.

Uriarte (2005, 2006), también coincide con Henderson y Milstein, manifestando que la escuela tiene como cometido además de enseñar y aprender contenidos, brindar a los alumnos un espacio donde interactuar para poder expresarse y generar vínculos positivos

desde las relaciones sociales que se generan con otros y así favorecer a la construcción de la resiliencia ya que, si bien es cierto, está se genera en mayor medida a partir de las habilidades sociales.

Por lo cual el trascender en el ámbito educativo rompiendo con las enseñanzas tradicionales puede elevar la calidad de la enseñanza, facilitando el proceso de aprendizaje y combatir el estrés en el aula, para así crear ambientes seguros y de confianza para los alumnos (Uriarte, 2006).

Es así como entonces, Acevedo y Mondragón (2005), aseguran que es importante proveer ambientes de seguridad en el contexto educativo, esto con la finalidad de evitar en medida de lo posible ambientes inseguros y por lo tanto el impacto de efectos negativos a los alumnos, brindando la construcción de nuevas habilidades para la solución de problemas, mejora en la comunicación y la participación en la sociedad, lo que contribuiría al desarrollo de la resiliencia en la escuela creando crear principios para una vida sana y feliz, incluso desde los primeros años de escolares.

Siguiendo con Henderson & Milstein (2003) refieren que la resiliencia en la escuela promueve a que los alumnos alcancen entonces sus metas establecidas que en ocasiones implican su desarrollo personal y el éxito académico, lo cual puede contribuir a que el alumno pueda convertirse en una persona entusiasta, motivada y preparada para los cambios que se presentan en el contexto educativo, así como en su vida cotidiana.

Por lo que (Torres, 2013) concibe a la escuela como la idónea para ayudar a los alumnos en la creación e incorporación de habilidades resilientes donde su compromiso es identificar las fortalezas y debilidades de cada uno de sus alumnos para la adecuada intervención en alumnos que se encuentren en riesgo ayudándolos a reproducir conductas positivas para actuar en situaciones negativas.

Es así como la escuela se vuelve un espacio importante para el alumno cuando existen problemáticas en el hogar, por lo que, si en casa los alumnos se encuentran poco escuchados por los padres, en ausencia de vínculos afectivos, o incluso en alguna situación de riesgo, muchas veces los profesores pueden escucharlos y/o aconsejarlos, por lo cual entonces en

estos casos la escuela se vuelve enteramente un espacio protector y de estabilidad (Uriarte, 2006).

Desde la premisa anterior entonces la escuela actúa como un factor protector para los alumnos ya que encuentran no sólo un lugar donde desarrollarse, sino que también encuentran y cuentan con personas significativas como profesores y amigos, y debido a ello la escuela se vuelve un lugar significativo para aprender habilidades sociales y formar amistades, encontrando en ella sentido para salir de situaciones adversas, ya que muchos alumnos en desventaja o con problemáticas la consideran un espacio de refugio que les ayudará a poder enfrentar o asimilar problemáticas en las que viven (Torres, 2013).

Por ello, las escuelas se convierten en ambientes clave para los estudiantes y contribuyen al desarrollo de la capacidad de sobreponerse a la adversidad, adaptarse a las presiones escolares y adquirir competencias sociales, académicas y vocacionales para salir adelante, proporcionando aspectos que ayudan a constituir su vida diariamente, para enfrentar situaciones adversas, que son superadas y asimiladas en forma positiva, (Torres y Ruíz, 2012).

Algunas investigaciones sobre resiliencia en la escuela señalan que las prácticas educativas basadas en el desarrollo de fortalezas de la psicología positiva pueden cambiar la desesperanza, el pesimismo, y la tristeza, por optimismo, humor, creatividad y confianza en los jóvenes (Uriarte, 2006).

Ahora bien, Uriarte (2006), manifiesta que los profesores tienen como tarea principal descubrir cualidades en los alumnos para así fortalecerlas de tal manera que ayuden a sus alumnos a comprenderse a sí mismos y a los entornos físicos y sociales que los rodean, transmitiendo una actitud optimista y de confianza, mostrando empatía con la finalidad de ser una red más de apoyo y contribuir a crear alumnos resilientes. Es así como este mismo autor destaca que la escuela:

- Puede tomar un papel activo cuando el menor ha sido víctima directa o indirecta de maltrato, por lo que se convierte en un verdadero espacio de comunicación, dando oportunidades a todos los alumnos para establecer vínculos positivos que en algunos casos compensen experiencias negativas de otros contextos sociales.

- Actúa como un contexto para el desarrollo integral de los alumnos, tanto para aquellos que se encuentran en desventaja, así como para aquellos que tienen una vida aparentemente normal, pues es capaz de crear situaciones positivas que reemplacen experiencias desagradables que ha vivido en otros contextos.
- Debe preparar a los alumnos para afrontar etapas posteriores a la escolar, por tal motivo el rebasar meramente la función cognitiva, dará paso al logro de aprendizajes significativos que ayudarán para la formación profesional o a la inserción laboral.

Por lo que entonces es importante considerar estudiar la resiliencia en la escuela, sobre todo porque como ya fue mencionado con anterioridad, esta cumple la función de volverse un factor protector para los alumnos además de e fomentar habilidades resilientes en los estudiantes, para que así puedan insertarse al mundo social de modo propicio (Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997).

Por lo tanto, vale la pena resaltar que Acevedo y Mondragón (2005), ofrecen que la resiliencia puede ser tomado como un paradigma novedoso que puede favorecer hoy en día a toda la comunidad educativa para suscitar el éxito académico en los alumnos, permitiéndoles superar las adversidades que llegasen enfrentar tanto en el ámbito familiar como en el social o escolar para desarrollarse con normalidad posteriormente (Uriarte 2006).

2.5 ESTUDIOS SOBRE RESILIENCIA

De las investigaciones pioneras en el campo patológico, se encuentra la de Garmezy (1993) quien en los años 40 y 50 estudió a los hijos de padres con enfermedades mentales (esquizofrenia), se asumía en primera instancia que estos niños, tenían un pronóstico de desarrollar la enfermedad de sus padres, sin embargo, presentaron patrones diferentes a lo esperado, se comprobó entonces que las personas no se quedan en un estado permanente de estrés crónico o en situaciones adversas toda la vida, sino que buscan salir de ese estado y sobreponerse hacia un estado lo más natural posible, teniendo un buen desarrollo social y personal

Para 1954, la Dra. Emmy Werner (Werner, 1993) estudió a un grupo de niños de Kauai (una isla de Hawái) que experimentaron situaciones adversas, es decir, estos niños eran criados en familias donde ambos padres eran alcohólicos, y que lo habían sido durante el proceso de desarrollo de sus hijos, los cuales se pronosticaban con un desarrollo psicosocial negativo. Casi treinta años después, comprobó que un tercio de las personas estudiadas, en la vida adulta tenían un comportamiento normal y competente, no presentaban carencias en el plano biológico, ni psicosocial, y al considerar todos los factores de riesgo que presentaban, alcanzaban una “adecuada” calidad de vida.

Uriarte (2006) refiere a otros autores que han estudiado el enfoque de la resiliencia y comprobado que los seres humanos poseen la capacidad de afrontar adversidades y progresar en su vida futura:

- ✓ Pestalozzi, un pedagogo suizo del siglo XVIII, se sorprendió al observar que los niños de la calle y huérfanos sobrepasan expectativas sobre cómo vivir y salir adelante. Jesuralinky (1988, en Uriarte 2006) refiere una historia aludida en los años 30, donde menciona que dos niñas de 13 y 16 meses que vivían en condiciones desfavorables con desnutrición y retraso en su desarrollo fueron separadas de sus respectivas madres debido a que éstas padecían trastornos mentales. Un año posterior a este suceso las niñas fueron evaluadas en su desarrollo y se encontraron resultados muy favorables, ya que éstas alcanzaron el promedio en el desarrollo en comparación con niños de su misma edad.

El psiquiatra Boris Cyrulnick, probó el enfoque de la resiliencia desde su propia historia, su familia murió en una cámara de gas. Él escapó de los campos de exterminio alemán, después de esta dura experiencia, él necesitó refugiarse en la imaginación y convertir su ira en ayuda para los demás, (Cyrulnick, 2010).

2.6 MODELOS QUE EXPLICAN LA RESILIENCIA

Los modelos de la resiliencia tienen en común la combinación de factores internos y externos, que, desde una perspectiva procesual, protegen al sujeto de la adversidad. Dentro de la literatura especializada se describen diversos modelos, como: compensatorio, protector,

del mejoramiento o desafío, (Hause, 1999; Luthar y Otros, 2000; Fergus y Zimmerman, 2005, citados por Paucar, 2010), así como el de los niveles de estructura de la consciencia (Saavedra, 2003) o el de la construcción de la resiliencia de Vanistandael (2002), mismos que han orientado el estudio de la resiliencia desde distintas perspectivas, pero todas orientadas a buscar la mejora de los individuos.

La promoción de habilidades resilientes se sostiene en el supuesto de la capacidad universal de los seres humanos para abordar satisfactoriamente la adversidad, en el sentido que los métodos de estudio apuntan a reconocer y analizar aquellos comportamientos que, contruidos en la interacción, serían factores protectores del daño en un contexto determinado (Grotberg, 1995; Kotliarenko, 2000; Saavedra, 2003, en Paucar, 2010).

Existen modelos más complejos sobre de promoción de la resiliencia, que han sido adaptados para los estudios en el contexto escolar. Los dos más destacados es el de Grotberg (1995) y Henderson y Milstein (2003), los cuales a continuación se describirán:

Grotberg (1995), señala un modelo de expresiones que las personas resilientes ocupan y las organiza en cuatro categorías:

1. "Yo tengo", se refiere al apoyo que la sociedad en general (padres, hermanos, amigos, vecinos, etc.) le proporciona al individuo y que está ligado a un vínculo afectivo.
2. "Yo soy" y "Yo estoy", se refieren al desarrollo de fortaleza intrapsíquica, la autoestima, ideología personal y voluntad de sentido.
3. "Yo puedo", se refiere a la adquisición de habilidades interpersonales y de resolución de conflictos, la creatividad y humor que tiene el individuo para enfrentar situaciones de riesgo.

El modelo de Grotberg (1995), permite conocer qué características son necesarias para que la persona favorezca su capacidad para enfrentarse a las adversidades.

De tal manera que las personas resilientes podrán expresarse con enunciados como los que se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Modelo de Grotberg

Modelo de Grotberg
<p>YO TENGO</p> <ul style="list-style-type: none">-Personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente-Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas-Personas que me muestran por medio de su conducta, la manera correcta de proceder-Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo-Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender
<p>YO SOY</p> <ul style="list-style-type: none">-Una persona por la que los otros sienten admiración y cariño-Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto-Respetuoso de mí mismo y del prójimo-Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan-Agradable y comunicativo con mis familiares y vecinos
<p>YO ESTOY</p> <ul style="list-style-type: none">-Dispuesto a responsabilizarme de mis actos-Seguro de que todo saldrá bien-Triste, lo reconozco, y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo-Rodeado de compañeros que me aprecian
<p>YO PUEDO</p> <ul style="list-style-type: none">-Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan-Buscar la manera de resolver mis problemas-Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien-Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar-Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito-Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres-Sentir afecto y expresarlo

Henderson y Milstein (2003) señalan el modelo de la rueda de la resiliencia que consta de “seis pasos para fortalecer la resiliencia” fomentados desde la familia, la escuela y la comunidad. Tres de ellos tienen por objetivo mitigar los factores de riesgo procedentes del ambiente: enriquecer los vínculos prosociales, fijar límites claros y firmes en la acción educativa y enseñar habilidades para la vida. Los pasos 4 al 6 son los que propician la resiliencia en el menor: brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas moderadamente difíciles, realistas pero alcanzables, y, por último, brindar oportunidades de participación significativa. De estos seis pasos el primero, el más importante y permanente es el afecto, pues parece imposible superar las dificultades y crecer humanamente sin el alimento del afecto. A continuación, señalaremos cada uno de estos factores:

1. Enriquecer lo productos prosociales: propiciar un clima positivo, entre los miembros de la comunidad escolar, como lo son el respeto, el apoyo, la cohesión y la confianza.
2. Fijar límites claves en la acción educativa: brindar pautas claras de comportamiento que promuevan la cooperación para evitar el caos, la incertidumbre y la tensión.
3. Enseñar habilidades para la vida: se debe educar para construir un pensamiento crítico y la resolución de problemas en los alumnos.
4. Ofrecer afecto y apoyo: educar para fomentar la cooperación y la solidaridad, brindando sensación de pertenecía.
5. Establecer objetivos retadores: Ayudar a identificar de que son capaces y que es lo máximo que pueden lograr.
6. Participación significativa: aleccionar para crear un cambio de actitud pasiva hacia la adquisición de responsabilidades, que inviten a tomar conciencia.

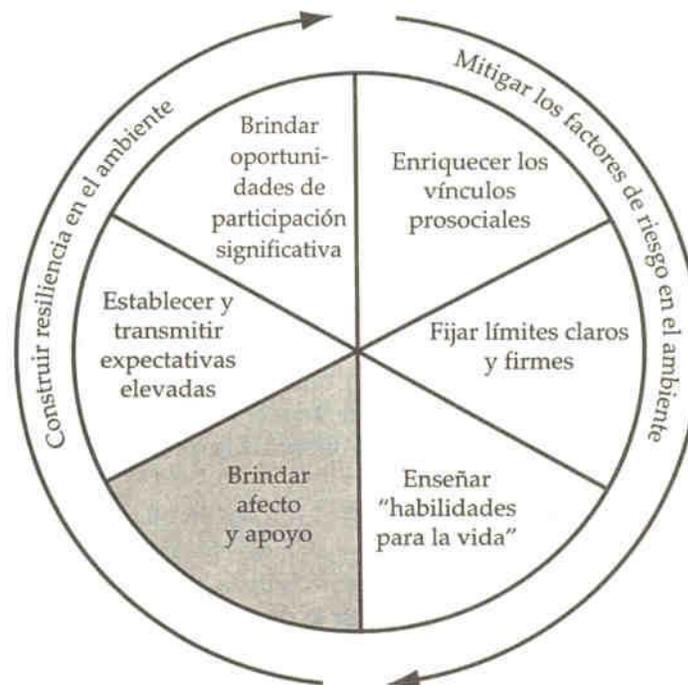


Figura 4. Rueda de la resiliencia (Henderson y Milstein, 2003)

Estos dos modelos son descritos en el presente documento debido a que mientras el de la rueda Henderson y Milstein (2003) ayudará dentro de la intervención propuesta en el presente documento a construir ambientes resilientes desde el afecto y apoyo de la familia, la escuela y la comunidad en aquellas personas que tengan un nivel bajo en estas, además de contribuir a la promoción de habilidades para adoptarlas y con ello aminorar o superar las situaciones de riesgo presentadas, el modelo Grotberg, permite evaluar el nivel de resiliencia adquirido en el modelo de la rueda de la resiliencia.

3. MÉTODO

3.1 Planteamiento del problema

El acoso escolar se convierte en un fenómeno cada día más frecuente en las escuelas, ya que no sólo han incrementado el número de casos registrados, sino también el nivel de violencia y formas de ataque que son empleadas por los agresores; que algunas veces van desde conductas sutiles, de corte psicológico hasta agresiones físicas, que en ocasiones pueden poner en riesgo la integridad de las víctimas, que a su vez, implica un alto factor de riesgo que repercute en su integración al medio escolar, el desarrollo normal de los aprendizajes, así como el abandono escolar puesto que es importante considerar que el fracaso escolar de los alumnos inicia en el fracaso personal de los mismos debido a la interacción social que lleva a cabo en el contexto educativo.

La investigación para el presente estudio se llevó a cabo en una escuela primaria ubicada en Tultitlan, Estado de México. La población de alumnos, de dicha escuela, es de 315 alumnos distribuidos en 12 grupos, dos para cada grado de 1° a 6° año.

Sobre el fenómeno del acoso escolar, los docentes de primer grado señalaron que, según su experiencia, es recurrente que en los niños más pequeños se presenten más peleas que en otros grados. Consideran que, aunque hay más peleas entre estos alumnos, son “*sólo momentáneas*” y de las cuales, el conflicto se soluciona en ese mismo momento, sin tener consecuencias de violencia. Los docentes justifican que no es violencia, sino formas de adaptación a una nueva escuela.

Los docentes de segundo a cuarto grado refieren que, regularmente, los niños más inquietos son los que molestan a sus otros compañeros y que pocas veces se presentan situaciones de violencia entre ellos. Asimismo, manifiestan nunca haber tenido situaciones de peleas con golpes entre los niños de estos grados.

Los docentes de quinto y sexto grado manifiestan que la violencia entre los alumnos pareciera una “*situación heredada*”, ya que cuando estos llegan a quinto año, de manera inmediata, se empiezan a presentar situaciones de violencia, entre el mismo grado, pero aún más, con los alumnos de sexto.

El director de dicha escuela indicó que por lo menos en los últimos 10 años el acoso escolar se había incrementado. Algo que llamaba su atención es que esto se presentaba de manera frecuente en los alumnos de 5° y 6° grado, que van de insultos hasta peleas con golpes.

3.2 Pregunta de investigación:

- ¿Las habilidades resilientes podrán ser un factor de protección para evitar situaciones de acoso escolar en estudiantes de 5° y 6° grado de primaria?

3.3 Supuestos de investigación

- Las habilidades resilientes son un factor de protección para evitar situaciones de acoso escolar.
- Una propuesta de intervención para desarrollar habilidades resilientes permitirá evitar situaciones de acoso escolar en estudiantes de 5° y 6° grado de primaria.

3.4 Objetivos Generales

- Identificar si los alumnos involucrados en situaciones de acoso escolar carecen de habilidades resilientes.
- Realizar una propuesta de intervención por medio de un modelo de resiliencia para que alumnos de quinto y sexto grado de primaria desarrollen habilidades de resiliencia y factores de protección como herramientas para reducir las situaciones de acoso escolar.

3.5 Objetivos particulares

- Identificar alumnos con el rol de víctimas o acosadores en alumnos de 5° y 6° de una escuela de educación primaria de Tultitlán, Estado de México.
- Identificar si los alumnos involucrados en situaciones de acoso escolar cuentan con habilidades resilientes

- Identificar habilidades resilientes en alumnos no involucrados en situaciones de acosos escolar
- Elaborar una propuesta de intervención a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico

3.6 Participantes

- Alumnos de 5° y 6° grado de una escuela primaria (turno matutino) en Tultitlan, Estado de México.

3.7 Tipo de estudio

El estudio que se realizará será de tipo descriptivo (Kerlinger y Lee, 2002), de orden mixto (Fernández, Hernández y Baptista, 2014) ya que tendrá una fase de corte cuantitativo, y una fase de corte cualitativo: En la primera fase, se aplicarán los instrumentos para evaluar acoso escolar, habilidades resilientes y las entrevistas semiestructuradas a los alumnos identificados en círculos de violencia y/o con carencia de habilidades resilientes y en la segunda fase, a través del diagnóstico encontrado, se diseñará una propuesta de intervención para mejorar habilidades resilientes.

3.8 Instrumentos

Para la primera fase del proyecto se utilizó un instrumento con dos escalas cuantitativas para identificar alumnos clasificados como víctimas y acosadores y saber si contaban con habilidades resilientes, por lo cual el instrumento cuantitativo está conformado por escalas de: resiliencia, acoso-victimización y datos sociodemográficos. Para la parte cualitativa, se utilizó una guía de entrevista semi estructurada. La estructura de los instrumentos se describirá a continuación:

3.8.1 Escala de resiliencia

La Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M). Adaptada por Palomar y Gómez (2010), la cual está compuesta de 43 reactivos que evalúan: fortaleza y confianza en sí mismo (19 ítems), competencia social (8 ítems), apoyo familiar (6 ítems), apoyo social (5 ítems) y estructura (5 ítems).

En esta escala, se hará una adaptación en las preguntas de apoyo social debido a que los ítems no permiten identificar si el apoyo social es familiar o de amigos de tal manera que estos cinco (5) ítems, se conservan en apoyo social, con la categoría de amigos y se duplican otros cinco (5) con la categoría familia, colocándose en apoyo familiar, quedando de la siguiente manera: Compuesta de 48 reactivos: fortaleza y confianza en sí mismo (19 ítems), competencia social (8 ítems), apoyo familiar (11 ítems), apoyo social (5 ítems) y estructura (5 ítems). Se presenta en un formato tipo Likert con cuatro intervalos con opciones de respuesta de: Nunca, Algunas veces, Casi siempre y Siempre (ver anexo 1).

La RESI-M (Palomar y Gómez, 2010) define los factores de la siguiente manera:

- *Fortaleza y confianza en sí mismo:* es el conjunto de aquellas expectativas sobre todo las que son positivas, así como la capacidad llevar a cabo retos y conseguir logros, así como la aceptación de asimilar y sobrellevar acontecimientos no previstos y que pueden generar estrés
- *Competencia social:* habilidad que tiene el mismo individuo para interactuar y convivir con los demás individuos de su ambiente de manera adecuada, que le permitan tener sentido de pertenencia en grupos y con ello, ser tomado en cuenta para su participación en estos grupos, haciéndolo sentir satisfacción emocional y de bienestar con el mismo e incluso con la sociedad
- *Apoyo familiar:* vínculos que se generan con algunos miembros de la familia en los cuales el individuo deposita su confianza y lo considera un sostén importante que puede ser afectivo, económico, de cuidado, solidario y que regularmente se muestra dispuesto a ayudarlo en todo momento y ante cualquier situación.
- *Apoyo social:* vínculos sobre todo emocionales que el individuo con personas cercanas de los contextos donde se relaciona, con las cuales se le facilita la

comunicación, solidaridad y confianza y a cambio obtiene lo mismo de estas personas

- *Estructura:* reglas y actividades que lleva el individuo para facilitar, orden y organización en su vida para cumplir los retos impuestos por el mismo o tareas diarias a cumplir.

3.8.2 Escala Acoso Victimización

La escala de Reynolds para escolares ERBVS; Escala Acoso Victimización (EBV), en la versión en español y adaptación con normas para población mexicana de estas escalas, de Ruiz Badillo (Reynolds, 2017©). Estas permiten identificar estudiantes con conductas de acoso y conductas de victimización.

El ERAVE, tanto en su versión original en inglés como en la versión en español, la escala Acoso Victimización EBV (BVS en inglés) cuenta con 46 ítems, que evalúa roles de acosador o víctima (23 ítems para acoso y 23 para victimización). Todos los reactivos se presentan en un formato tipo Likert con cuatro intervalos con opciones de respuesta de Nunca, Uno o dos veces, Tres o cuatro veces, y Cinco o más veces "En el último mes" (ver anexo 2).

3.8.3 Cuestionario socioeconómico

La última sección consta de un cuestionario que se conformó por preguntas sobre atributos personales de orden socioeconómico, como edad, sexo, con quien vive, número de cuartos de la vivienda, número de personas que la habitan, total de hermanos mayores y menores del entrevistado, escolaridad y ocupación de los padres (ver anexo 3).

3.8.4 Guía de entrevista semi estructurada

Para realizar la entrevista semi estructurada cara a cara se diseñó para esta investigación, una guía que tiene 22 preguntas llave, (Álvarez-Gayou, 2003), obtenidas a

partir del marco teórico que sobre resiliencia y acoso escolar. Los tópicos que abarcan son: violencia escolar: **definición de violencia, violencia en la escuela, tipos y formas de violencia en la escuela, casos de violencia y emociones que genera el acoso escolar**, (Ver tabla 5) y factores de resiliencia: **fortaleza y confianza en sí, competencia social, apoyo familiar, apoyo social y estructura**, (ver tabla 6).

Tabla 5: Preguntas llave del tópico “Violencia en la escuela”

Violencia en la escuela	
Categoría	Preguntas
Concepto de Violencia	1. Para ti, ¿Qué es la violencia?
Violencia en la escuela (tipos y formas)	2. ¿Hay violencia en tu escuela? 3. Menciona que formas de violencia has visto en la escuela 4. ¿Hay violencia entre tus compañeros o entre tú y tus compañeros? 5. ¿Se amenazan tus compañeros/compañeras? 6. ¿De qué maneras? ¿Por qué situaciones?
Situaciones de acoso escolar	7. Cuéntame un caso de violencia que hayas visto entre compañeros de tu misma edad 8. ¿A ti te han molestado, insultado o golpeado tus compañeros? 9. ¿Has molestado, insultado o golpeado a tus compañeros? 10. ¿Qué sientes cuando te golpean o golpean a otro compañero?
Sentimientos que genera el acoso escolar	11. ¿Cómo te hacen sentir las conductas que tus compañeros ejercen sobre ti? (victimización)/ ¿Cómo te sientes cuando tienes esas conductas hacia tus compañeros? (acoso)

Tabla 6: Preguntas llave del tópico “Factores Resilientes”

Factores de resiliencia	
Categoría	Preguntas
Fortaleza y confianza en sí mismo	1. ¿Cuándo pasas alguna situación problemática, ¿Cuál es tu actitud ante ella? Cuéntame... 2. ¿Qué te gusta de ti? 3. ¿Qué no te gusta de ti?

Competencia Social	<p>4. ¿Te es fácil relacionarte con tus compañeros?, ¿Por qué?</p> <p>5. ¿Qué haces para poder relacionarte con tus compañeros?</p>
Apoyo familiar	<p>6. Cuando tienes algún problema en la escuela, ¿le cuentas a tu familia lo que sucede?</p> <p>7. ¿Qué hacen ellos (familia) para ayudar a mejorar estas situaciones?</p>
Apoyo Social	<p>8. Si tienes algún problema en la escuela, ¿tus amigos te apoyan?, ¿cómo lo hacen?</p>
Estructura	<p>9. ¿Consideras que eres organizado para realizar tus tareas o actividades, fuera y dentro de la escuela?, ¿Por qué?</p> <p>10. ¿Qué te gustaría ser de grande? ¿Por qué?</p> <p>11. ¿Qué harás para lograrlo?</p>

Cada una de las preguntas descrita fue profundizada por el entrevistador para obtener información específica de las categorías.

3.9 Procedimiento

Antes de la aplicación de los instrumentos, se pidió permiso y colaboración de las autoridades del plantel de estudio, explicándoles el motivo de estudio y dando cuenta de que todos los datos e información obtenidos se utilizan de manera confidencial y sólo se reportarían datos en forma grupal. El director del plantel se encargó de comunicarles a los docentes de los grupos donde se aplicaría el instrumento cuantitativo.

Primero se aplicaron las dos escalas y el cuestionario de datos socioeconómicos a los alumnos de forma grupal, aplicándolos a los grupos de 5° y 6° grado de las primarias. A los participantes se les explicó el motivo de estudio y se les pidió el consentimiento verbal para participar en el estudio. Se llevó aproximadamente 40 minutos de aplicación por cada grupo.

La información obtenida se capturó en una base de datos, y se analizó con el programa SPSS, de ahí se determinó a los alumnos con características de víctimas, acosadores y acosadores-víctimas que participaron en las entrevistas cualitativas. Se analizó la información utilizando tablas de contingencia para cruzar variables como víctimas, acosadores con factores de resiliencia, sexo, etc.

Para la parte cualitativa de la investigación se contactó personalmente a los participantes identificados como: víctimas, acosadores y acosadores-víctimas. El permiso para realizar la entrevista a dichos alumnos y debido a que son menores de edad, la consiguió el director del plantel, quien llamó a los padres de familia para que otorgaran el consentimiento y se les hiciera la entrevista a sus hijos. Se entrevistó a 6 alumnos: 2 víctimas, 2 acosadores y 2 acosadores-víctimas para indagar algunas experiencias y vivencias sobre temas específicos y analizar las categorías que se consideran importantes para el presente proyecto: **violencia escolar (conocimiento de violencia, violencia en la escuela, formas de violencia en la escuela, casos de violencia)** y factores de resiliencia (**fortaleza y confianza en sí, competencia social, apoyo familiar, apoyo social y estructura**).

Posterior a la aplicación de las encuestas, se transcribió la información para obtener los resultados correspondientes, se realizó el análisis cualitativo-interpretativo, para realizar el diagnóstico a partir de los resultados y con ello elaborar la propuesta de intervención.

Por lo tanto, en el siguiente apartado se presentan los resultados de la fase correspondiente al diagnóstico, con un análisis cuantitativo y cualitativo de los mismo. Se hace la descripción de cada muestra participante para cada fase y aspectos de relevancia en cada una de estas.

4. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

En este apartado se expondrán los resultados que se obtuvieron en el trabajo de campo sobre la presente investigación. La cuál se llevó a cabo en el turno matutino de una escuela primaria ubicada en Tultitlan estado de México, con una población matricular de 315 alumnos. Distribuidos en 12 grupos, dos para cada grado de 1° a 6° año. La escuela se ubica en una zona catalogada como de nivel socioeconómico medio a bajo. La zona se pobló hace unos 25 años con familias provenientes de zonas marginadas de la ciudad de México. Es catalogada zona roja debido a la alta delincuencia que existe. La escuela es de una planta en condiciones buenas, al igual que el mobiliario. Dos salones están habilitados para la dirección de cada turno, sin áreas verdes.

Para presentar los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados, en una primera sección se dará cuenta de los datos obtenidos de forma cuantitativa en la aplicación de las dos escalas y el cuestionario a estudiantes. En la segunda sección se reportará las entrevistas a semi estructurada realizadas con estudiantes identificados como víctimas, acosadores y acosador-víctima.

4.1 Instrumento Cuantitativo

En la primera parte del estudio participaron 94 estudiantes de una escuela primaria ubicada en Tultitlán, Estado de México, al momento del estudio cursaban 5° o 6° grado. A estos alumnos, se les aplicaron dos escalas y un cuestionario de datos socioeconómicos para corroborar los primeros aspectos: que hubiese casos de víctimas, acosadores o acosadores-víctimas y verificar si contaban con habilidades resilientes.

Esta fase fue crucial para identificar a los casos específicos de alumnos con las posibles características que pudieran ser útiles para el presente estudio.

Se presenta un análisis de los datos obtenidos, por medio de frecuencias simples y tablas cruzadas que dan cuenta de las características con las que cuentan los participantes y, la identificación de casos en específico como víctimas, acosadores o acosadores-víctimas y de cualidades resilientes.

Una buena parte de resultados son referentes datos cuantitativos de toda la población. Se considera importante presentar esta información porque la población escolar abordada, presenta grandes problemas y carencias en general. Procedentes algunos de familias extensas (con tres o más hermanos) y con un número considerable de familias monoparentales, es decir en casa sólo hay uno de los padres, la madre principalmente, lo que implica un menor ingreso económico y poca atención parental hacia los hijos. De hecho, algunos de los encuestados no pudieron determinar a qué se dedicaban sus padres, lo que da cuenta de la poca comunicación que hay en casa.

Otro indicador que nos permite inferir información importante es el hecho de que la gran mayoría tanto de madres como de padres tienen un nivel educativo bajo.

Estos datos indican que, los 94 estudiantes encuestados pueden o tienen grandes problemas económicos, sociales y familiares que se convierten en factores de riesgo hacia su desarrollo.

A continuación, presentamos de manera detallada los datos obtenidos de todas las fases de aplicación.

Descripción de la muestra

Los 94 alumnos participantes en el presente estudio se encontraban cursando 5° o 6° de primaria, 41 alumnos fueron mujeres y 53 hombres. Ver tabla 7.

Tabla 7: Representación del género

Sexo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Femenino	41	43.62
Masculino	53	56.38
Total	94	100

La edad de los participantes oscilaba entre los 10 y 13 años una desviación estándar de 1.24. 26 alumnos (27.66%) tenían 10 años, 44 alumnos (46.81%) 11 años, 22 alumnos (23.4%) tienen 12 años y sólo 2 alumnos (2.13%) tenían 13 años. Ver tabla 8.

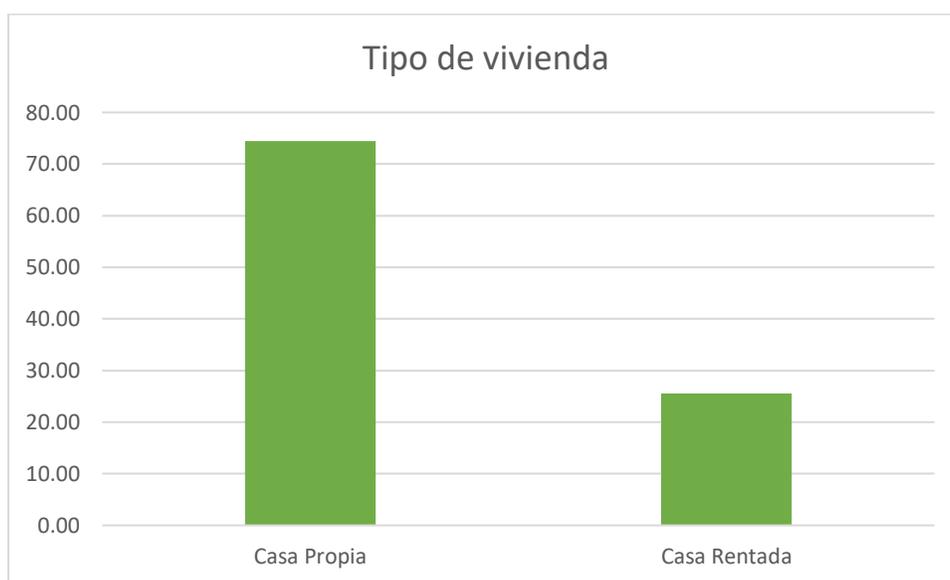
Tabla 8: Edad de los participantes

Edad	Frecuencia	Porcentaje (%)
10 años	26 alumnos	27.66
11 años	44 alumnos	46.81
12 años	22 alumnos	23.4
13 años	2 alumnos	2.13
Total	94 alumnos	100

4.1.1 Datos sociodemográficos de los participantes

Sobre sus características sociodemográficas, el 74.47% de los estudiantes indican que viven en casa propia, el 25.53% viven en casa rentada (Ver gráfico 2). Sobre la vivienda que habitan actualmente, el 85.11% refiere tener de una a tres habitaciones y el 14.89% de cuatro a seis habitaciones.

Gráfico 2: Tipo de vivienda de los participantes

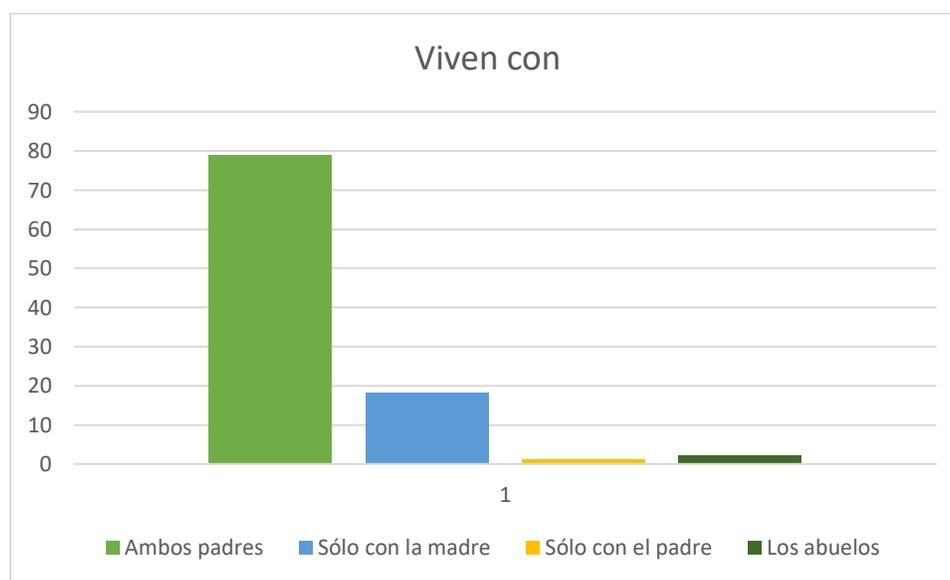


Sobre el número de personas que viven en casa, el 72.34% de los participantes viven entre 2 a 5 personas por casa, 25.53% de 6 a 8 personas, y el 2.13 % de los participantes indicaron vivir en una casa con 9 y 10 personas. Por lo que prevalece una mediana de 5 personas por casa.

De los 94 participantes, 4 indicaron no tener hermanos (4.26%), 37 manifestaron tener de 1 hermano (39.36%), 27 estudiantes tienen 2 hermanos (28.72%), el resto tiene de 4 a 7 hermanos (27.66%).

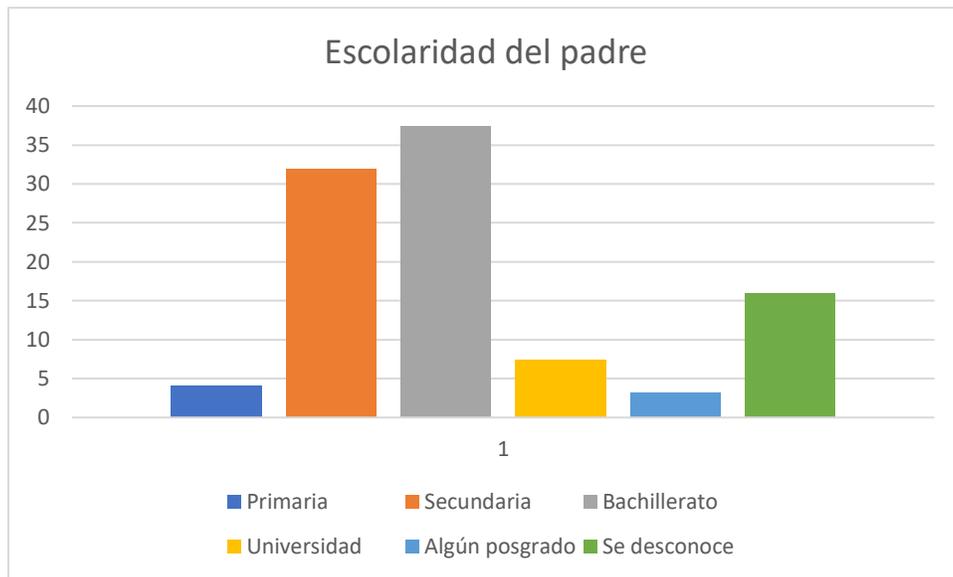
Por otra parte, con relación a con quién viven; 78.72% vive con ambos padres, 18.09% sólo con la madre, 1.06% sólo con el padre y 2.13 sólo con los abuelos. Lo que significa que el 19.15% de los estudiantes tiene familias integradas por un solo progenitor. Ver gráfico 3.

Gráfico 3: ¿Con quién viven los participantes?



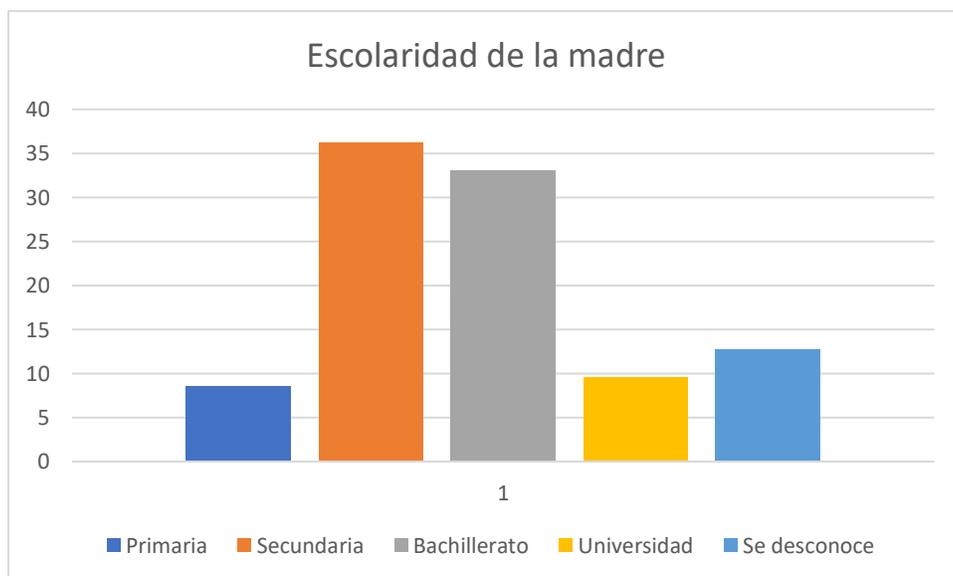
Referente a la escolaridad del padre: 4.06% curso la primaria, 31.91% la secundaria, 37.43% el bachillerato, 7.45% la universidad, 3.19 algún posgrado y 15.96% indican desconocer la escolaridad del padre. Ver gráfico 4.

Gráfico 4: Escolaridad del padre



Y el grado escolar de la madre: 8.51% curso la primaria, 36.17% la secundaria, 32.98% el bachillerato, 9.57% la universidad, no se reportan casos de posgrado y 12.77% indican desconocer la escolaridad de la madre. Ver gráfico 5.

Gráfico 5: Escolaridad de la madre

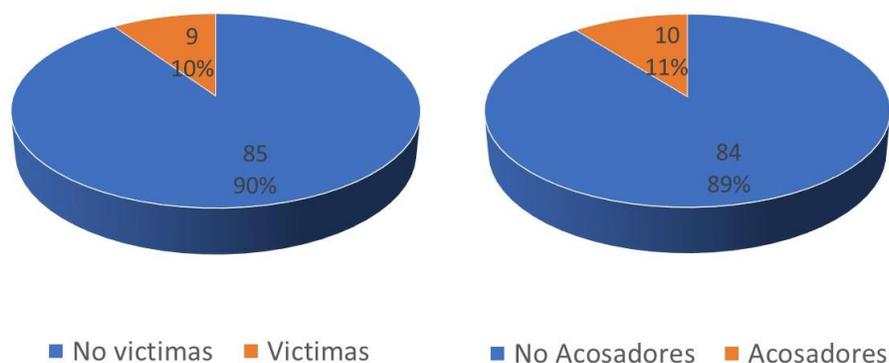


Los datos aquí mostrados permiten inferir que en su mayoría los alumnos entrevistados son de nivel socioeconómico bajo o medio bajo.

4.1.2 Escala Acoso-Victimización e identificación de posible víctimas, acosadores o acosadores-víctimas

Con la aplicación de la escala de Acoso-victimización de Reynolds (2017) se logró identificar a 9 (10%) alumnos con comportamientos de víctima y a 10 (11%) alumnos con comportamientos de acosador, 5 de ellos son tanto víctimas como acosadores debido a que registran comportamientos en ambas subescalas por arriba del punto de corte respectivo. Los 5 restantes son alumnos con comportamiento de acosador exclusivamente.

Gráfico 6: Población acoso escolar



El punto de corte para determinar a un acosador como tal es de 13 puntos y para determinar a alguien como víctima es de 15 puntos, sumando las conductas reportadas. Con este proceso la escala, además, permite ver cuáles son las conductas de acoso-victimización en todos los encuestados y que muestran que la violencia es un comportamiento lamentablemente común en el ámbito escolar. A continuación, se muestran las 15 conductas asociadas a la violencia entre iguales con más frecuencia. Ver tabla 9.

Tabla 9: Conductas más frecuentes en acoso-victimización

Reactivo	Frecuencia (Alumnos)
1. Otros chicos me molestaron	49
11. Otros chicos hicieron cosas que me hicieron sentir mal o que me enojaron	41
32. Algunos fueron malos conmigo en la escuela	34
13. Me burlé o puse apodos a otros compañeros	33
2. Otros chicos se burlaron de mi o me pusieron apodos en la escuela	32
10. Unos compañeros, intentaron pelearse conmigo	29
18. Le dije a mis papás que otros chicos me molestaron	28
33. Otros hicieron cosas para hacerme sentir mal	26
15. Molesté a chicos de mi propia edad	25
19. Estuve con un grupo que molestó a otros chicos	23
20. Algunos compañeros tomaron mis útiles escolares	23
6. Yo jaloneé a otros chicos en la escuela	22
25. Le puse apodos a otros chicos para lastimarlos o hacerlos enojar	19
43. Estuve con un grupo que buscaban pelearse con otros compañeros	18
22. Un grupo de chicos trató de darme una golpiza	13

4.1.3 Escala factores resilientes

Para obtener las habilidades resilientes, se empleó la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M). por Palomar y Gómez (2010), la escala está compuesta de cinco factores a cada uno de ellos corresponde una habilidad resiliente.

Para establecer si los participantes de este estudio contaban con habilidades resilientes se tomó en cuenta la media más una desviación típica para identificar el punto de corte. De tal forma que, si un alumno obtiene una puntuación igual o por arriba del punto de corte, se contará como que cuenta con esa habilidad. En la siguiente tabla se especifican los estadísticos empleados para determinar el punto de corte.

Tabla 10: Media y desviación típica en factores resilientes

Estadísticos	F1 Fortaleza y confianza en sí mismo	F2 Competencia social	F3 Apoyo Familiar	F4 Apoyo social amigos	F5 Estructura
Media	2.114	1.799	2.358	1.972	1.911
Desv. Típica	0.436	0.598	0.561	0.837	0.660
Punto de corte	2.550	2.397	2.919	2.809	2.571

Del total de entrevistados, en orden descendente, el 35.1% cuenta con estructura, el 31.9% cuenta con apoyo familiar, el 25.5% cuenta con competencia y apoyo social de amigos, respectivamente. Llama la atención que el factor con menor número de casos es la fortaleza y confianza en sí mismo, que de acuerdo con el diseño del instrumento sería el factor principal

Tabla 11: Alumnos identificados con factores resilientes

Habilidad Resiliente	N	%
F1 Fortaleza y confianza en sí mismo	20	21.3
F2 Competencia social	24	25.5
F3 Apoyo Familiar	30	31.9
F4 Apoyo Social Amigos	24	25.5
F5 Estructura	33	35.1

Se muestran a continuación los 15 reactivos con mayores puntajes promedio (ver tabla 12) y el factor al que pertenecen; posteriormente se presentan los 15 reactivos con menores puntajes promedio (ver tabla 13) y el factor al que pertenecen.

Tabla 12: Factores resilientes con mayores puntajes

Reactivo	Puntaje promedio	Factor Resiliente
9. Siempre tengo familiares que puede ayudarme cuando lo necesito.	2.66	Apoyo familiar
7. Tengo algunos familiares que realmente se preocupan por mí.	2.64	Apoyo familiar
2. Disfruto estar con mi familia.	2.60	Apoyo familiar
8. Tengo algunos familiares que me apoyan.	2.59	Apoyo familiar
8. Estoy orgulloso de mis logros.	2.50	Fortaleza y confianza en sí mismo
16. Estoy satisfecho conmigo mismo.	2.50	Fortaleza y confianza en sí mismo
1. Tengo una buena relación con mi familia.	2.40	Apoyo familiar
10. Tengo algunos familiares que me alientan.	2.39	Apoyo familiar
7. Me esfuerzo por alcanzar mis metas.	2.38	Fortaleza y confianza en sí mismo
11. Tengo algunos familiares que valoran mis habilidades.	2.34	Apoyo familiar
17. Tengo planes realistas para el futuro.	2.31	Fortaleza y confianza en sí mismo
2. Sé dónde buscar ayuda.	2.29	Fortaleza y confianza en sí mismo
3. En nuestra familia somos leales entre nosotros.	2.28	Apoyo familiar
4. Trabajo mejor cuando tengo metas.	2.26	Estructura
19. Cuando no estoy bien, sé que vendrán tiempos mejores.	2.22	Fortaleza y confianza en sí mismo

Los dos factores que prevalecen en la tabla de puntajes altos son apoyo familiar, que coincide con el número de casos identificados en este factor. Por el contrario en esta tabla se encuentra reactivos del factor fortaleza y confianza en sí mismo, habilidad que tienen menos casos. Una posible explicación es que este factor está construido con 19 preguntas y las cinco que se presentan son más afines a la apreciación de los encuestados.

Tabla 13: Factores resilientes con menores puntajes

Reactivo	Puntaje	Factor Resiliente
1. Lo que me ha ocurrido en el pasado me hace sentir confianza para enfrentar nuevos retos.	1.46	Fortaleza y confianza en sí mismo
5. Fácilmente me adapto a situaciones nuevas.	1.62	Competencia social
6. Es fácil para mí hacer reír a otras personas.	1.63	Competencia social
8. Sé cómo comenzar una conversación.	1.68	Competencia social
4. Es fácil para mí tener un buen tema de conversación.	1.71	Competencia social
5. Soy bueno para organizar mi tiempo.	1.71	Estructura
4. Tengo algunos amigos que me alientan.	1.78	Apoyo social
2. Me es fácil establecer contacto con otras personas.	1.79	Competencia social
1. Me siento cómodo con otras personas.	1.80	Competencia social
1. Las reglas y la rutina hacen mi vida más fácil.	1.83	Estructura
2. Mantengo mi rutina aún en momentos difíciles.	1.87	Estructura
3. Prefiero planear mis actividades.	1.98	Estructura
18. Confío en mis decisiones.	1.98	Fortaleza y confianza en sí mismo
6. Me gustan los retos.	1.98	Fortaleza y confianza en sí mismo
4. En nuestra familia disfrutamos de hacer actividades juntos.	1.98	Apoyo familiar

Los dos factores que prevalecen en la tabla de puntajes bajos son competencia social y estructura, lo que indica que son de las habilidades que menos tienen los entrevistados, a pesar de que son más importantes para general habilidades resilientes.

De tal manera que los entrevistados pueden tener de 1 a 5 de las habilidades, o ninguna de ellas, en la siguiente tabla se muestra la distribución de habilidades que poseen los entrevistados. Solamente dos de ellos cuentan con las cinco habilidades evaluadas, 22 de 3 a 4 habilidades, y cabe destacar que 41 alumnos no cuentan con ninguna de ellas.

Tabla 14: Número de factores resilientes que poseen los alumnos entrevistados

Factores resilientes que poseen	Frecuencia	Porcentaje
0	41	43.6
1	15	16.0
2	14	14.9
3	10	10.6
4	12	12.8
5	2	2.1

4.1.4 Acosadores, Víctimas Resilientes o no Resilientes

Al cruzar la información de casos obtenida en las dos escalas se pudo identificar qué habilidades o factores resilientes que tenían las víctimas y las no víctimas, así como los acosadores y no acosadores (Ver tablas 15 y 16)

Tabla 15: Casos de víctimas y no víctimas por factor de resiliencia que poseen

Factor de Resiliencia	No Víctima		Víctima	
	(8) N	%	(9) N	%
F1 Fortaleza y confianza en sí mismo	20	23.5	0	0
F2 Competencia social	22	25.9	2	22.2
F3 Apoyo Familiar	29	34.1	1	11.1
F4 Apoyo Social Amigos	24	28.2	0	0
F5 Estructura	31	36.2	2	22.2

En el caso de las víctimas de acoso, de nueve (9) solamente dos (2) tienen algún factor de resiliencia, ninguno de ellos tiene fortaleza y confianza en sí mismo y apoyo social de amigos. En comparación, los alumnos no víctimas están entre 20 y 41 casos, en si la muestra tiene pocas habilidades, pero si son víctimas prácticamente no tienen habilidades.

Tabla 16: Casos de acosadores y no acosadores por factor de resiliencia que poseen

Factor de Resiliencia	No acosador		acosador	
	(8) N	%	(9) N	%
F1 Fortaleza y confianza en sí mismo	19	22.6	2	20
F2 Competencia social	20	23.8	4	40
F3 Apoyo Familiar	28	33.8	2	20
F4 Apoyo Social Amigos	23	27.4	1	10
F5 Estructura	30	35.7	3	33

Una situación similar se presenta al comparar los casos en los acosadores, muy pocos de ellos tienen alguna habilidad o factor de resiliencia, llama la atención que cuatro (4) sean ubicados con competencia social y 3 con estructura, faltaría indagar que entienden por esos factores, y es posible que los interpreten desde un sentido negativo, o sus respuestas hayan sido más en el sentido de la deseabilidad social y contestaron lo que socialmente es deseable y no lo que realmente son. Situación que se analizará con el estudio cualitativo del presente trabajo.

Lo que sí se puede concluir con estos datos, es que menos de la mitad del total de alumnos encuestados tiene una o varias habilidades resilientes. Esta situación se agrava más drásticamente cuando se les ubica como víctimas o acosadores.

4.2 Instrumento Cualitativo

De los 19 alumnos identificados como víctimas, acosadores o acosadores-víctimas se contactó a todos a fin de entrevistar sólo a aquellos que desearan participar, de los cuales se

requerían por lo menos 2 entrevistas por cada categoría: víctimas, acosadores o acosadores-víctimas. Mediante consentimiento informado proporcionaron información personal sobre acoso escolar y vida personal, por medio de una entrevista cara a cara, la cual fue audiograbada, para poder analizar la información proporcionada con mayor detalle.

4.2.1 Entrevistas semi estructuradas aplicadas a víctimas, acosadores o acosadores-víctimas

Las entrevistas se realizaron por medio de una guía de entrevista semi estructurada, que aborda los siguientes temas: violencia escolar (**conocimiento de violencia, violencia en la escuela, formas de violencia en la escuela, casos de violencia**) y factores de resiliencia (**fortaleza y confianza en sí, competencia social, apoyo familiar, apoyo social y estructura**).

Los participantes para esta fase fueron 6 alumnos, 4 hombres y dos mujeres, 3 de ellos se encontraban cursando 6° y 3 de ellos 5°.

A continuación, se presenta el resumen de alumnos identificados como víctimas, acosadores y acosadores-víctimas que participaron en las entrevistas semi estructuradas y posterior se presentarán los resultados y análisis por categoría:

Víctimas

Entrevistado 1: Alumno del sexo masculino de 12 años, cursaba el 6° de primaria al momento de la entrevista, vive con ambos padres y sus 5 hermanos, 2 de ellos son mayores a él y 3 son menores. Sus padres se dedican a la recolección de basura en la zona donde se ubica la primaria. La mayor parte del tiempo él y sus hermanos menores son cuidados por los hermanos mayores.

Él y sus hermanos menores en ocasiones trabajan con sus padres. Menciona que debido al trabajo que ejercen (recolección de basura), los demás niños le ponen apodos, lo ignoran, aunque a él le gustaría integrarse con sus compañeros, la mayoría de las veces, lo excluyen en juegos, por lo que gran parte del tiempo está sólo en el salón de clases y patio

de juego. Alude que la dinámica mencionada anteriormente ha surgido desde que ingresó a primer año.

Entrevistado 2: Alumna de sexo femenino de 11 años, cursaba el 5° de primaria al momento de la entrevista, vive con ambos padres, no tiene hermanos. Su padre es empleado en una fábrica y su madre se dedica al hogar.

Usualmente conversa poco con algunos niños de su salón, en ocasiones cuando tiene problemas familiares, prefiere estar sola, tanto en el recreo como en el salón de clases. Desde el 4° grado comenzó a ser molestada, por una niña de 5° grado, recibía empujones, mensajes escritos con insultos, gritos e insultos verbales. Finalmente fue agredida físicamente durante una pelea que le provocó sangrado de nariz.

Acosadores

Entrevistado 3: Alumna del sexo femenino de 13 años, cursaba el 6° de primaria al momento de la entrevista, vive con ambos padres y sus 3 hermanas mayores. Ambos padres son policías y regularmente nadie está a su cuidado, ve poco tiempo a sus padres y hermanas. Sus padres no asisten a juntas o a llamados que se les hagan en la escuela, en ocasiones asiste su hermana mayor que tiene 19 años.

Su llegada a esta escuela fue el año pasado, debido a que a sus padres los cambiaron de zona de trabajo y tuvieron que cambiar de domicilio. Regularmente convive con todos los niños de su salón, aunque la mayor parte de las veces les pone apodos a sus compañeros, o hace lo que ella llama “bromas” a unos para que otros se diviertan.

Entrevistado 4: Alumno del sexo masculino de 11 años, cursaba el 5° de primaria al momento de la entrevista, vive con su madre y su hermano menor, su madre se dedica a cuidar niños, por lo que ellos son cuidados por la vecina que vive en la casa de al lado de su domicilio.

Mantiene pocas relaciones con sus compañeros de clase. La mayoría de los niños no juega con él, ya que este siempre quiere jugar lo que el quiere y si no es así avienta o golpea a sus compañeros.

Acosadores-Víctimas

Entrevistado 5: Alumno de sexo masculino de 10 años, cursaba el 5° de primaria al momento de la entrevista, vive con su madre, su abuela materna y su hermana mayor, su padre murió cuando tenía 4 años. Su madre es estilista y trabaja la mayor parte del tiempo, por lo que convive muy poco con él y su hermana, por lo que ellos están al cuidado de su abuela.

Desde 4° mantiene pocas relaciones con sus compañeros de clase, por lo que casi no habla, ni platica con estos, recibe insultos y golpes por algunos niños de su salón. Tiene 2 amigos de otro salón con los cuales indica haber formado una banda para defenderse de los que los molesten, pero a su vez, esto provoca que no sólo se defiendan sino agredan a otros niños.

Entrevistado 6: Alumno de sexo masculino de 11 años, cursaba el 6° de primaria al momento de la entrevista, vive con ambos padres y sus dos hermanos menores. Su padre, es mecánico y su madre comerciante. Su madre cuida de él y de sus hermanos.

Durante este ciclo de clases, sólo convive con un pequeño grupo de su salón, puesto que estos le prohíben hablarles o jugar con otros niños, aunque este mismo grupo también en ocasiones le pide moleste a otros niños, de no hacerlo recibe insultos o golpes.

4.2.2 Violencia en la escuela

Este apartado pretende dar cuenta de 4 ejes principales: Concepto de violencia, tipos y formas de violencia en la escuela, situaciones de acoso escolar y emociones o sentimientos que genera el acoso escolar. A continuación, se presenta el análisis por categorías:

Concepto de violencia

Para este apartado los entrevistados manifiestan que es la violencia para ellos, a partir de sus experiencias de vida:

Categoría	Resultados
<p>Concepto de violencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistado 1: “...es cuando la gente se pelea o se mata, como cuando te roban tus cosas en la calle o te roban el celular, por aquí (se refiere a la escuela) hay muchos rateros... pegarles a las mujeres o también matarlas, o también llevarse muy pesado o pegarles a los compañeros...” • Entrevistado 2: “...es que los papás le peguen a los niños o las personas que los cuidan, que les peguen a las mujeres, las discriminen, o los feminicidios, también los secuestros y robos...” • Entrevistado 3: “que maten, secuestren o abusen de la gente...” • Entrevistado 4: “...hace unos días vimos ese tema en formación (se refiere a la materia) y es cuando pues tu le estas pegando a alguien o le estás haciendo algo que lo dañe o no le guste o que con eso se pueda sentir mal... como cuando los novios les pegan a las novias o las besan a fuerza...” • Entrevistado 5: “... es que te maltratan, que te hacen cosas y te pegan, te jalan el cabello o por ejemplo aquí (se refiere a la escuela), pues que te llevan al baño y te empiezan a pegar...” • Entrevistado 6: “...es cuando un niño se cree un poco superior a los demás y por no hacer lo que él dice les pega a otros o algo así, es pegarse en pocas palabras...”

Para la categoría “concepto de violencia”, algunos mencionan que violencia es robar, matar y secuestrar, lo que se puede inferir que es lo que usualmente se escucha en medios de comunicación o se ve en sus contextos más cercanos, pues incluso en un caso se alude claramente que por la escuela hay “muchos rateros”. Por otra parte, se menciona la violencia de género hacia las mujeres como el golpearlas, discriminarlas, abusar sexualmente de ellas, hasta se menciona la palabra feminicidio, lo cual esto también se escucha con frecuencia en los medios de comunicación.

Dos entrevistados refieren que violencia son aquellos actos que ejercen sobre ellos como conductas de acoso escolar, las cuales se verán con más claridad en apartados posteriores, aunque no lo describan claramente o lo cuenten en primera persona.

Algunos mencionan el maltrato a los niños, seguro como parte de los derechos que se enseñan en la escuela o lo consideran como algo que lastima a los otros ya que lo aprendieron en alguna clase impartida en la escuela.

Sólo un entrevistado indica que violencia es “llevarse pesado con los compañeros o pegarles a otros”, los demás sólo refieren actos violentos que ven o conocen que hay fuera de la escuela.

Tipos y formas de violencia en la escuela

Categoría	Resultados
<p>Tipos y formas de violencia en la escuela</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistado 1: “...en mi escuela no creo que hay tanta violencia, a los niños sólo les gusta molestar, o llevarse, decirse groserías, o empujarse, pero no pegan fuerte o roban... creo que así es en todas las escuelas...” • Entrevistado 2: “, si hay violencia en mi escuela, como lo que me hacían a mí, me molestaban, decían groserías, en el recreo esperaban que yo saliera, para según chocar conmigo y empujarme y me amenazaban con pegarme, que bueno eso si me lo hicieron, si me pegaron y me sacaron sangre de la nariz y me dejaron morado aquí por la cara...” • Entrevistado 3: “...pues no hay tanta violencia, es que se llevan pesado, se empujan, o se gritan, pues si se ponen apodos, pero nada más... nada fuera de lo normal...” • Entrevistado 4: “...Pues más o menos hay violencia, a veces hay niños que se pelean en el patio, o se dicen groserías, o se empujan, pero nada más...” • Entrevistado 5: “...uff hay mucha violencia en mi escuela, pues te llevan al baño y te empiezan a pegar, que hay niños que son groseros, bueno que dicen groserías, a veces molestan a las niñas o también a veces te dicen que van a lastimarte o lastimar a tu familia, y ya a veces te empujan...” • Entrevistado 6: “...en mi escuela si hay violencia, en los grados inferiores al mío (él va en sexto grado), y donde siempre, siempre, siempre los niños se pegan es en los quintos grados, también se amenazan diciéndose que si no hacen cosas alguien les va a pegar, o hay alguien que a un niño le dice que otro niño dijo cosas de el y así consiguen que los niños se

	reclamen por cosas que según dijeron de el y así se empiecen a pelear...”
--	---

Para esta categoría, 5 de los 6 entrevistados indican que de alguna manera hay violencia en su escuela que incluso va de leve a moderada, según su percepción. La mayoría, violencia psicológica como hablar mal de otros, gritarse, ponerse apodos, insultarse verbalmente y de manera escrita, decir groserías, amenazarse con lastimar al otro o a la familia del otro. En otros casos se muestran manipulaciones ante peticiones de otros o agresiones se físicas con empujones y golpes.

Dos casos consideran que más allá de violencia son formas de llevarse entre ellos como si fuera una normalización de prácticas que hay dentro su escuela y que a la vez pasa en la mayoría de las escuelas. La mayoría no menciona sus casos durante esta categoría, es decir, no consideran sus situaciones como violentas sino como problemáticas que han pasado.

Situaciones de acoso escolar

Categoría	Resultados
Situaciones de acoso escolar	<ul style="list-style-type: none"> Entrevistado 1: “...muchas veces me molestan porque dicen que soy pobre... o me molestan echándome basura en mi mochila, me dicen que mi ropa es la que recojo de la basura... cuando pasan junto a mi lugar patean mi mochila... a veces me avientan, no me hablan y me llaman “el de la basura” ... si quiero jugar con ellos, no me hacen caso o hacen como que no me ven y se van...” Entrevistado 2: “...una niña de 6° que siempre me molestaba, en el recreo siempre me empujaba o me gritaba groserías, bueno también sus amigas, pero más ella, me perseguían durante el recreo... me mandaban cartas con otros niños donde decían que me iban a pegar...en los baños ponía mi nombre y me ponía groserías, una vez formadas me corto un cacho de cabello y yo no le dije nada y otro día me pego y me saco sangre de la nariz...” Entrevistado 3: “...yo casi a todos les pongo apodos, pero es en broma y hay unos que ríen de lo que digo, aunque a quien le digo el apodo no le guste... pues lo hago para que otros se ríen, pero a veces es porque unos se llevan y a veces le dicen al maestro porque ya

	<p>no se aguantan, una vez le jale el cabello a una niña porque ya iban varias veces que hablaba de mi...”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistado 4: “...pues yo a veces les pego a los niños cuando me desesperan no fuerte, pero si les pego cuando estamos jugando y según dicen que ya se aburrieron, pero es porque ya no quieren jugar conmigo...a veces si me enojo mucho les aviento sus cosas o sus mochilas, se las aviento lejos y ya que ellos vayan por sus cosas...” • Entrevistado 5: “...yo a veces estoy tranquilo y ellos me empiezan a molestar... me dicen groserías y me pegan... a veces en el baño me empiezan a pegar... un día me aventaron fuerte y me pegue aquí (señala la parte trasera de la cabeza), a veces me dicen cosas como: te voy a pegar, te voy a matar, te voy a lastimar, o voy a lastimar a tus hermanas...pero con los niños que me junto formamos una banda para defendernos y a veces si hemos molestado a otros niños más chicos, había uno al que perseguíamos porque nos daba risa que le daba miedo y corría con sus amigos o la maestra cuando lo perseguíamos” • Entrevistado 6: “...a veces me junto con un grupo y hago cosas que a ellos quieren: no puedo hablarle a ningún niño nuevo... un niño nos pega si no lo obedecemos y hace que los demás niños no nos hablen... hay veces que esta niño le cuenta cosas a otras compañeros que yo no dije, y las otras le creen y me insultan... luego cuando según jugamos este niño nos pega fuerte y hasta me ha dejado moretones... a mí a veces me molestan porque dicen que soy güerito, y a veces este niño también nos dice a quién tenemos que molestar, quitarles o tirar o romper cosas y siempre son a los niños que a el le caen mal...”
--	--

Las víctimas indican agresiones psicológicas como apodos, exclusiones, ignorar, empujones amenazas escritas, insultos verbales, y escritos en lugares públicos como lo son los sanitarios, manipulaciones por parte de otros para no ser molestado o golpeado, oponer a compañeros a base de mentiras para causar conflictos y agresiones físicas como golpes. Los acosadores mencionan poner apodos, reírse de los demás, daño a pertenencias y golpes.

Los acosadores-víctimas por un lado mencionan recibir amenazas para ser lastimados o lastimar a su familia, ser ignorados, manipulaciones, insultos y golpes mientras fungen el

papel de víctimas. Además de que en uno de los casos de acosadores-víctimas menciona que después de ser víctima y querer defenderse, en ocasiones resulta ser acosador. Mientras que son acosadores, ambos se justifican uno diciendo que lo hace porque se lo indican y el otro que formo una banda para defenderse. Ambos estando en compañía de otros niños suelen agredir, las conductas más comunes que ejercen son: perseguir a otros para infundir miedo, complacer a otros, hacer daño a objetos personales, aquí no se reportan golpes.

Se menciona que las agresiones físicas como golpes en ocasiones han dejado consecuencias visibles como moretones en la piel o el caso de la entrevistada que tuvo sangrado de nariz a causa de los golpes.

Emociones y sentimientos que genera el acoso escolar

Categoría	Resultados
<p>Emociones y sentimientos que genera el acoso escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistado 1: "... me siento triste de no poder jugar a veces, porque a veces veo que se ríen y pienso que lo que hacen es entretenido y a veces me da miedo que los niños me peguen..." • Entrevistado 2: "...cuando me empezó a molestar esa niña me daba miedo que me fueran a pegar y cuando me pegaron ya no quería regresar a la escuela, porque creí que me volverían a pegar más fuerte, pero, ya no pasó nada..." • Entrevistado 3: "...ya si veo que alguien llora, ya después siento feo, pero si no, pues me da risa o no me importa si se enojan, también para que se lleven..." • Entrevistado 4: "...pues me enojo mucho y ya por eso les pego, ya después me gusta que me digan que los deje en paz, es cuando digo: ¡ah verdad!, ya hasta después me tienen miedo y por eso quieren jugar conmigo para que no les haga nada..." • Entrevistado 5: "...primero dolor por los golpes, luego me hace sentir triste porque son groseros, pero si le pego a alguien o como lo que dije de perseguir niños, me hace sentir bien o risa..." • Entrevistado 6: "... me siento triste cuando no me hablan, aunque creo que a veces es por mi culpa...también culpa cuando le hago cosas a otros niños..."

Para esta categoría, las víctimas, indican sentir miedo ante las primeras manifestaciones de conductas de acoso escolar, temen ser golpeados y se sienten tristes cuando son rechazados. Si son lastimados físicamente en ocasiones se sienten casi orillados a querer abandonar la escuela para ya no ser lastimados de nuevo.

Los acosadores-víctimas tienen sentimientos parecidos a las víctimas incluso, tristes ante las conductas que tienen hacia ellos, también culpabilidad cuando son manipulados y no logran cumplir las peticiones de otros. Uno de los acosadores-víctimas muestra ambivalencia al sentir tristeza mientras es atacado, pero sentimiento de bienestar o risa al molestar a otros, muy parecido a los agresores. Uno de los casos de estos últimos manifiesta darle risa aquellas actitudes que tiene ante sus compañeros y suele justificarse diciendo que actúa de esa forma porque “se llevan”, pero que en ocasiones siente feo cuando alguien llora por sus actitudes. El otro caso de agresor, indica sentir mucho enojo y por ello querer golpear, por otro lado, pareciera que le gusta que le tengan miedo, ya que a través de ello puede conseguir que los otros jueguen con él.

4.2.3 Factores de resiliencia

Fortaleza y confianza en sí mismo

Categoría	Resultados
<p>Fortaleza y confianza en sí mismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> Entrevistado 1: “...pues cuando tengo problemas, pues a veces no se ni a quien contarle, pues a veces no hago nada...cuando no voy bien en la escuela estoy preocupado porque sé que cuando mi mamá se entere me va a regañar...no me gusta que siempre tengo miedo de todo casi siempre y me gustaría defenderme un poco más, o como dice mi mamá, siempre soy dejado...”, “...me gusta dibujar, aunque yo creo que no me quedan tan bonitos a las niñas que me hablan les gustan mis dibujos y luego quieren que se los regale, a mi mamá también le gustan mis dibujos...” Entrevistado 2: “...yo cuando me siento más triste es cuando mis papás se pelean o cunado mi papá se iba a ir de la casa, pero pues no se lo conté a nadie y me gustaba estar sola y ya luego lo que me pasaba aquí, yo no le contaba a mi mamá pero ya cuando me pegaron le tuve que decir y ya pues ahora se que si le digo algo, este... ella me va a creer... pero antes de eso yo no sabía como hacerle (se refiere a la situación

	<p>de acoso por la que pasó),...me gusta que cuando hablo con mis compañeros soy amable”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistado 3: “...me gusta hacer reír a las personas que están conmigo y también me gusta defender a mis amigos si alguien le hace algo, por eso luego me acusan que yo hago cosas a los demás, bueno y también no me gusta dejarme, si se meten conmigo yo me defiendo o hasta de los maestros si me quieren regañar o gritar...” • Entrevistado 4: “...pues cuando me hacen algo me defiendo, y ya sólo si mandan a llamar a mi mamá pues le cuento, pero si no pues no, porque luego ya cuando la veo ya pasaron los días...a veces no me gusta que cuando me hacen enojar, le pego a quien me hizo algo, porque si no les pegó me dan ganas de llorar y no me gusta llorar aquí (se refiere a la escuela) porque si no luego me hacen burla...” • Entrevistado 5: “...yo cuando pasa algo le digo a la miss, aunque me diga que ya no les haga caso a los niños que me hacen algo... cuando yo les hago algo a los niños no le digo nada a la miss... si tengo problemas pues a veces le digo a mi hermana, a veces no le digo porque se ríe cuando le cuento...me gusta de mí, que se tocar la guitarra, aunque cuando un hermano (se refiere a una persona de la iglesia donde el asiste por su religión) me empezó a enseñar, pensé que no podría... no sé creía que no sabría hacerlo...” • Entrevistado 6: “...no digo a nadie si algo me pasa, aunque a veces me siento muy triste, no me gusta que a veces hago, me junto con unos grupos y hago cosas que a ellos quieren y por seguir los a ellos dejó a los niños nuevos solos, pero tampoco me gusta hablarles a estos niños, sino luego los del grupo ya no me hablan y me quedo solo... lo que me gusta de mi es que soy disciplinado para lo que me gusta como la escuela y el deporte que práctico (fútbol)...”
--	--

Las víctimas y acosadores-víctimas de manera regular no saben cómo actuar ante problemáticas o a quien contarle para recibir algún apoyo, incluso emocional. En ocasiones se sienten débiles para enfrentar alguna problemática, o no se creen hábiles y aptos para llevar a cabo en algunas tareas. En ocasiones, no suelen poner límites peticiones de otros, ya sea por miedo a no enfrentarse o perder a las pocas personas que se acercan a ellos, aunque estas compañías de manera implícita puedan afectarlos.

Los acosadores muestran más confianza al defenderse de los demás. Tampoco suelen contar a alguien si pasan por alguna problemática, se pueden mostrar ante los demás aparentemente fuertes, la contención en ocasiones es lo que deriva hacia los golpes.

Competencia social

Categoría	Resultados
Competencia social	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistado 1: "...en mi salón sólo me hablan las niñas, los niños casi no me hablan o no me dejan jugar con ellos... no tengo amigos" • Entrevistado 2: "...casi no tengo amigas, en mi salón pocas niñas me hablan..." • Entrevistado 3: "...les hablo bien a varios de mi salón, con otros no me llevo porque se llevan y no se aguantan... si tengo varios amigos..." • Entrevistado 4: "...me llevó con algunos niños, pero luego no quieren jugar conmigo y pues ya ando solo en el recreo..." • Entrevistado 5: "...con los de mi salón no me llevo, por eso me junto con 2 niños de otro grupo..." • Entrevistado 6: "...hay unos que por más que quiero que sean mis amigos o no me aceptan o con las que me junto no me dejan hablarles porque si no se enojan..."

La mayoría de los participantes regularmente no suelen tener amigos, no siempre se debe a que ellos no los deseen tener, más bien carecen de habilidades para poder hacerlos. En otras ocasiones mencionan ser rechazados por sus pares y esto dificulta su acercamiento para poder jugar o convivir, por lo cual la mayor parte del tiempo indican estar solos. A veces, conservan que algunos compañeros se mantengan cerca, a cambio de cumplir peticiones de esos compañeros. Solo uno de los acosadores indica tener amigos y llevarse bien con la mayoría de sus compañeros.

Apoyo familiar

Categoría	Resultados
	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistado 1: "...Mi mama si sabe, porque a mis otros hermanos también los molestan... Mmm pues que no les haga caso, y que ese (se refiere a lo de la recolección de la basura) es nuestro trabajo, que eso

<p style="text-align: center;">Apoyo familiar</p>	<p>no es malo o feo, mis hermanos grandes me dicen que a ellos dejaron de molestarlos hasta que les pegaron a los que los molestaban, entonces ellos me dicen que ya les pegue para que no me molesten, pero a mí eso me da miedo y luego que son más (se refiere a los niños que lo molestan), no si me da miedo, ya por eso mejor no le digo eso a mis hermanos...”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistado 2: “...cuando paso eso (se refiere a la situación de acoso), mi mamá me dijo que le hubiera dicho desde antes para que hablara con el maestro, y pues ya cuando no quiera venir a la escuela me dijo que podía quedarme en la casa pero nada más unos días, ya ella fue a hablar y le dijo al maestro y al director que si me volvían a pegar ella los iba a demandar porque no cuidaban a los niños... y ya como ellos le dijeron que no se preocupara porque no me iba a pasar nada ya, por eso regresé, pero pues mi mamá si me ayudó...” • Entrevistado 3: “...mis papás me dicen que yo no me deje de nadie y mis hermanas, me dicen que, si alguien se quiere pasar conmigo, ellas vienen a defenderme y mis papás como son policías hasta me han enseñado como doblarle la mano por si los hombres se quieren pasar conmigo...” • Entrevistado 4: “...pues mi mamá me dice que ya no me porte mal cuando le dan quejas mías...que me va a castigar, pero no me castiga...” • Entrevistado 5: “...mi mamá llega tarde de trabajar y a veces no la veo y pues no le cuento nada... ya si tiene que venir a la escuela y le dan la queja, pues me regaña...” • Entrevistado 6: “...mi papá siempre se enoja y me regaña y para que eso no pase pues mejor no le digo nada de la que pasa en la escuela... a mi mamá a veces le cuento y ella también me dice que no le diga a mi papá si no me a regañar y hasta a ella también...”
--	--

Suelen tener padres que no los escuchan, o los regañan con frecuencia, y eso hace que las víctimas no puedan recibir algún apoyo familiar o quien pueda comunicarle al docente, en caso de que este no haya percibido lo sucedido en los salones de clases. Algunos caos indican que debido a que sus padres trabajan la mayor parte del tiempo, no los ven y por ello no les cuentan sus problemáticas. En ocasiones los padres no se enteran de las agresiones

verbales ni psicológicas, hasta que estas derivan en agresiones físicas y que difícilmente pueden ocultarse.

En el caso de los acosadores, la familia suele respaldarlos a tal grado de que los hermanos pueden ir a defenderlos en caso de que el menor no sepa cómo resolverlo, los padres por su cuenta no ponen castigos ante las malas conductas que estos tienen con sus demás compañeros y un caso menciona que incluso sus padres le han enseñado como defenderse físicamente ante ataques.

Apoyo social

Categoría	Resultados
<p style="text-align: center;">Apoyo social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistado 1: "...los maestros mejor me sientan solo para que mis otros compañeros no me digan nada... cuando a veces me acerco a querer jugar con mis compañeros el maestro me regaña, me dice que luego no me queje de lo que me dicen o hacen...", "..., cuando me dicen algo en el salón, algunas niñas con las que me hablo, solo le dicen que me dejen o que ya no me molesten, y ya..." • Entrevistado 2: "...la vez que me pegaron le dije al maestro y fue a hablar con su maestro de la otra niña... una niña de otro salón que en 4° iba conmigo y le hablaba, fue a avisarle al maestro que me estaban pegando..." • Entrevistado 3: "...el maestro ya sabe que no me dejo y ya a veces nada más me dice que me calme y pues yo no necesito que me defiendan, yo me defendiendo..." • Entrevistado 4: "...pues a mí siempre me regañan, a veces hasta inventan (se refiere a sus compañeros) que yo les pego o hago cosa, aunque no sea cierto y la maestra les cree y me regaña...", "...nadie me defiende, yo sólo me puedo defender..." • Entrevistado 5: "...pues la miss no hace nada cuando le decimos, sólo si ella ve, ya los regaña... el director, aunque vea, a veces no hace nada, ni nos cree...", "...algunas niñas de mi salón a veces les decían a los otros niños que ya no me molestaran...?" • Entrevistado 6: "... la maestra regaña a todos sin importar quien tenga la culpa, aunque no pegues o seas grosero te regaña...", "pues mis compañeros a veces ni me hablan, si este niño les dice que no me hablen..."

Esta categoría se dividió en el apoyo de las figuras de las cuales se puede tener apoyo en la escuela como docentes y amigos o compañeros. Para la parte de los docentes se aludió poco apoyo por parte de los estos, los cuales parecían darle poca importancia al fenómeno del acoso escolar, dejando pasar de manera desapercibida o poco relevante las conductas, quejas por parte de las víctimas o regañando a todos sin tan sólo hacer indagaciones sobre lo que pasa en sus propias aulas. Uno de los casos refiere que en ocasiones ni el mismo director hace nada, pese a que vea los ataques. Los docentes también recurren a *soluciones* como apartar a las víctimas de los demás niños para que estos no sean molestados y en ocasiones indican que es culpa de aquellas víctimas

Para el caso de las víctimas y un caso de los acosadores-víctimas, indicaron que sus compañeros, en especial aquellas que son mujeres son quienes han intercedido ante ellos en los ataques que ha sufrido y se han enfrentado ante los agresores. El otro caso de los acosadores-víctimas, indica que nadie intercede ante él. Los acosadores, refieren no necesitar defensa o apoyo alguno por parte de sus compañeros, pues con sus propios medios ellos pueden defenderse.

Estructura

Categoría	Resultados
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistado 1: "... no soy organizado, a veces, escribo sin querer tareas de una en otro cuaderno o arranco las hojas para escribir y la pierdo y luego por eso no hago las tareas, también a veces no las hago (se refiere a las tareas) por ir a trabajar con mis papás..." • Entrevistado 2: "...si soy organizada, me gusta que mis cuadernos se vean bonitos y hago mis tareas... porque me esfuerzo en sacar buenas calificaciones..." • Entrevistado 3: "...pues a veces no se donde dejo los cuadernos, o lo olvido en el salón y luego el maestro o algún compañero me lo guarda y ya por eso como no tengo el cuaderno pues no hago la tarea y a veces porque no me gusta hacerla, me da mucha flojera..." • Entrevistado 4: "... mmm, si soy organizado, aunque a veces siento que no doy mi máximo esfuerzo para sacar una buena nota, porque a veces me entretengo fácilmente en el salón, o no me gusta estar ahí y me

	<p>salgo al baño... entonces a veces no hago la tarea y no las hago porque no sé qué dejaron”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistado 5: “...si, empiezo a hacer la tarea por la primera que me dejaron, luego por la segunda y la tercera y así...” • Entrevistado 6: “...si soy organizado, hago la tarea o estudio de tema en tema, y siempre empiezo con lo que se me facilita y así o lo que me dejan primero...”
--	--

Esta categoría muestra que aquellos alumnos que son organizados tienen hábitos de estudio, y asimismo entregan tareas y se esfuerzan por ellos. Aquellos que no son estructurados, no tienen buenos hábitos de estudio, revuelven las notas que realizan en clase, encuentran poco interés en la realización de tareas, lo que hace que, en ocasiones, éstas no se lleven a cabo. Se muestran olvidadizos y despistados incluso con sus artículos de la escuela. Un caso alude en ocasiones no hacer la tarea por ir a trabajar.

Tiempo con el rol asumido

Categoría	Resultados
Tiempo con el rol asumido	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistado 1: “...siempre han sido así los niños desde que entre aquí...” (6 ciclos escolares) • Entrevistado 2: “...solo me paso en 5°... (1 ciclo escolar) • Entrevistado 3: “...pues como desde que iba en 3° o 4° aunque iba en otra escuela, pero cuando iba en primero o segundo yo era bien tonta porque me dejaba que los niños me agarraran de bajada (se refiere a que la molestaban y ella lo permitía...” (4 ciclos escolares) • Entrevistado 4: “...pues creo que en esta escuela siempre he sido así...” (5 ciclos escolares) • Entrevistado 5: “...desde que entré a 4°...” (2 ciclos escolares) • Entrevistado 6: “...todo 6° grado...” (1 ciclo escolar)

Cualquiera de los roles que se juegan en el acoso escolar, si estos no son detectados y atendidos pueden prolongarse desde un ciclo escolar, hasta la estancia completa en la primaria que abarca 6 ciclos. Y donde seguramente el rol puede permanecer en otros niveles educativos, alargándose a la vida adulta y con ello a otros contextos como la familia y en lo laboral.

5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

El ámbito educativo esta permeado de múltiples problemáticas que afectan a los distintos actores educativos ya sea de manera directa o indirecta dependiendo la problemática. En ocasiones dichas problemáticas no resultan fáciles de resolver y en buena medida esto depende a que en ocasiones ciertas problemáticas se llegan a considerar dentro de la normalidad del contexto y que han permanecido a lo largo de varios años, por lo cual, muchas veces tampoco se conoce la causa exacta de dichas problemáticas o a la vez esta misma problemática ya se matizó de otras tantas problemáticas, también de importancia.

Si bien, aunque todas las problemáticas deberían tener una solución, por las situaciones antes mencionadas la gran mayoría no son atendidas de ninguna manera y muchas en ocasiones no sólo afectan los procesos de enseñanza aprendizaje, si no propician fallas en desarrollo social, emocional, psicológico e incluso propician el abandono escolar por parte de los alumnos.

Aunque la mayoría de las problemáticas escolares podrían pasar desapercibidas en los propios contextos escolares, algunas tantas resultan de interés en el campo de la investigación y debido a esto, los investigadores tocan las puertas de los contextos escolares ya sea con la finalidad de conocer de cerca de los fenómenos o hacer mejoras y atender dichas problemáticas a través de intervenciones.

En el caso de hacer intervenciones en los contextos educativos, es de prioridad importancia llevar a cabo el diagnóstico de la misma problemática dependiendo el contexto dónde esta se vaya a realizar, ya que cada intervención varía dependiendo de dicho diagnóstico, por lo que, aunque la temática pudiese ser la misma, esta se comporta de manera distinta según el escenario y la población de cada lugar.

Por ello, en el presente apartado presenta la propuesta de intervención fundamentada en los resultados obtenidos en el diagnóstico de la presente investigación. Donde se encontró que aquellos alumnos involucrados en situaciones de acoso escolar, donde juegan roles como: víctimas, acosadores y acosadores-víctimas, muestran carencia en algunas habilidades resilientes. Por lo que, la propuesta de intervención tiene la finalidad de que alumnos de quinto y sexto grado de primaria desarrollan habilidades de resiliencia y factores de

protección como herramientas para reducir las situaciones de acoso escolar, en una escuela primaria de Tultitlán, Estado de México.

5.1 Tipos de intervención

El término intervención, no es propio o exclusivo del campo educativo, pues se utiliza en varios campos. En el presente expondremos algunos específicamente del campo educativo.

Según Bisquerra y Álvarez (en Henao, 2006), alude que existen dos tipos de modelos de intervención, básicos y mixtos. Dentro de los básicos podemos encontrar el clínico, de programas y de consulta:

- El modelo clínico: también se conoce como de *counseling*, es individual y propicia la identificación y el autoconocimiento de los recursos personales, así como el crecimiento emocional y la aceptación.
- El modelo de programas: puede aplicarse tanto individual como grupal, debe tener fundamento en teorías desarrolladas, de ahí parte de actividades planificadas que serán continuas y estarán encaminadas para lograr los objetivos planteados. Pueden existir programas de prevención, desarrollo personal, intervención social, educativos y de orientación
- El modelo de consulta: este también es aplicado tanto individual como grupal, Pretende que dos o más especialistas en materias distintas puedan asesorar a una tercera persona que puede ser un alumno, servicio, empresa, institución.

Dentro del modelo mixto, podemos encontrar el psicopedagógico. El cual en gran medida tanto los modelos de consulta, como el de programas y en raras ocasiones el modelo clínico. Se puede tener participación tanto directa con los alumnos, como indirecta con las familias de alumnos, la institución escolar y los profesores. Regularmente siempre lo hace alguien externo a la institución.

La intervención psicopedagógica atiende varias áreas:

1. Desarrollo académico: es la que solicita más consultas e intervenciones. Estudia, principios, conocimientos y teorías que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, atiende a la institución, a los profesores, a los alumnos, a los padres de familia, y a todo entorno que pueda afectar. Esta área ayuda a mejorar:
 - Estrategias cognitivas
 - Aprendizaje
 - Trabajo intelectual
 - Metacognición
 - Dificultades de aprendizaje
 - Lectura
 - Escritura
 - Cálculo

2. Desarrollo personal: esta categoría abarca prevención y desarrollo humano, así como desarrollo personal y social. De igual manera puede atender a la institución, a los profesores, a los alumnos, a los padres de familia, y a todo entorno que pueda afectar. Por lo tanto, contribuye a mejorar:
 - Habilidades para la vida
 - Aprender a conocer
 - Aprender a ser
 - Aprender a vivir juntos
 - Aprender a hacer
 - Habilidades sociales
 - De pensamiento: autoconocimiento, autocontrol
 - De comunicación: resolución de problemas
 - Interpersonales y de autonomía
 - Educación con valores

3. Desarrollo Profesional: facilita el aprendizaje vocacional. Evaluando aptitudes, competencias e intereses para el proceso de inserción laboral. Trabaja en las siguientes áreas:
 - Conocimiento de sí mismo
 - Implicación y motivación

- Información académica y profesional
- El proceso de toma de decisiones
- Ejecución en la toma de decisión

4. Atención a la diversidad:

“...cuando se habla de diversidad, hay que tener en cuenta al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, bien sea por su historia personal o escolar, bien por discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o plurideficiencia, bien por altas capacidades intelectuales o por trastornos graves de conducta o personalidad...” (Henaó, 2006, pp. 183)

Desde lo anterior, trabaja en:

- Medidas generales
 - Niveles de concreción curricular
 - Refuerzos educativos
 - Orientaciones y tutorías
 - Permanencia de un año más en el curso
 - La optativa
- Medidas específicas
 - Adaptaciones curriculares individuales significativas
 - Adaptaciones de Acceso al Curriculum
 - Programas de diversificación curricular
 - Programas de Adaptación Curricular en Grupo
 - Programas de Garantía Social

Para la presente intervención se considera pertinente un modelo psicopedagógico desde un modelo de programas y que atiende a el desarrollo personal y social con la finalidad de mejorar el ambiente en las aulas.

Este modelo contempla no sólo el adecuado desarrollo en el aprendizaje sino también el desarrollo personal de los alumnos, punto que es importante para la presente intervención, ahora bien, si desde esta concepción constructivista la educación es un proceso social y socializador es importante la interacción y relación entre los alumnos. Donde no se pretende

que en el programa los contenidos sean replicados sino una guía para la orientación a su mejora.

5.2 Justificación

En el ámbito educativo, incluir el desarrollo resiliencia y de habilidades resilientes contribuye a mejorar no sólo el ambiente en las escuelas en cuanto convivencia, sino que también mejora las habilidades sociales y emocionales de los alumnos, mismas que impactan el desempeño de los estudiantes y con ello contribuyen al logro de los objetivos de la escuela en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que por lo regular entre más habilidades posea un alumno menos se verá involucrado en situaciones de acoso escolar.

Cuando los individuos, no logran desenvolverse adecuadamente en los contextos donde se rodea, como es caso de las víctimas y de los agresores, no quiere decir que no sean aptos para ello, sino más bien, quiere decir que carecen de habilidades sociales y emocionales necesarias para desenvolverse o desarrollarse de manera exitosa. Estas habilidades están estrechamente ligadas a favorecer, beneficiar y satisfacer las necesidades de manera positiva en todas las áreas del desarrollo: física, social, psicológica y emocional para que sean capaces de poder interactuar eficazmente con los otros, (OPS, 2001).

Por lo tanto, es importante el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales durante la infancia y adolescencia ya que tienen gran impacto en los contextos psicológicos, sociales y educativos de los estudiantes lo cual conducirán a aquellos que desarrollarán dichas habilidades de manera adecuada a que tengan una vida adulta funcional en todos los aspectos, llevándolos a logros laborales, familiares y escolares exitosos (Dueñas y Serna 2009).

Para Jiménez y López-Zafra (2009), las habilidades emocionales, también pueden favorecer la habilidad académica y la habilidad social de los alumnos. La primera, necesita la regulación de emociones pues el trabajo y desarrollo intelectual necesariamente necesitan facilitar el pensamiento, incrementar la concentración y sobrellevar el estrés escolar y la segunda, exige el adecuado desarrollo de habilidades emocionales para la regulación de conductas impulsivas en la interacción y el establecimiento de relaciones con sus iguales y

con los profesores a fin de conseguir una conveniente adaptación social en el contexto educativo.

La utilización y formación de habilidades resilientes, que pueden ser sociales y emocionales y que son desarrolladas de manera individual, permiten a los alumnos a desarrollarse de manera adecuada, después de haber vivido alguna experiencia traumática, estabilizando la situación de riesgo y contribuyendo a su mejora social y emocional, para actuar de manera positiva ante la situación, en este caso, sería: enfrentar de manera positiva las experiencias de acoso escolar y disminuir situaciones de acoso escolar en las aulas. Ya que según la OPS (2001), un individuo con habilidades sociales y emocionales desarrolladas de manera adecuada puede conocer y controlar sus emociones y a su vez reconocer emociones y estados de ánimo en otros influyendo positivamente en su propia calidad de vida.

Por lo anterior, a continuación, en un primer momento se describen puntos tomados en cuenta para la elaboración de la propuesta de intervención. Las secuencias didácticas correspondientes a dicha propuesta se describen en el Anexo 5 del presente documento.

5.3 Programa: Resiliencia para combatir el acoso escolar

El Programa: Resiliencia para combatir el acoso escolar, se utilizará como una alternativa para aminorar las situaciones de acoso escolar en las aulas. Dicha propuesta, estará basada en el enfoque de “los seis pasos para mejora la resiliencia”, y permitirá por un lado permite mitigar los factores de riesgo en el ambiente y por otro lado construir la resiliencia en el ambiente. A través de enriquecer los vínculos prosociales, fijar límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida, establecer objetivos retadores, tener participación significativa en su entorno y recibir y ofrecer afecto y apoyo.

Estudios han confirmado que las personas denominadas como resilientes además de presentarse dinámicas hacia la resolución de problemas de la vida, son capaces de interactuar efectivamente en sociedad después de eventos que les haya generado algún trauma y por lo tanto se muestran positivas ante estas.

La puesta en marcha de cada uno de los “seis pasos para fortalecer la resiliencia”, - tanto a víctimas, así como a los agresores- no sólo permitirá tener elementos que ayuden a tener información de las implicaciones negativas que conlleva el acoso escolar, sino herramientas sociales y emocionales que les permitan aminorar las conductas agresivas o permisivas según sea el caso. Que les permitan enfrentar y solucionar las problemáticas de manera asertiva para evitar contextos escolares que pongan en riesgo la integridad de los estudiantes y con ello mejorar visiblemente las habilidades interpersonales que finalmente se podrán ver reflejadas a través de la minimización de situaciones de acoso escolar en las aulas.

5.3.1 Necesidades detectadas a las que responde la propuesta de intervención

Esta propuesta no partiría de una generalidad y aunque el fenómeno del acoso escolar se presenta en la mayoría de las instituciones, no podría decir que en todos los casos se debe a la falta de habilidades resilientes como en la presente investigación fue confirmado.

Para obtener el diagnóstico sobre acoso escolar y si existía relación con las habilidades resilientes de los alumnos, fue necesario aplicar un instrumento con dos escalas: La Escala de Acoso Victimización (EAV) adaptada para población mexicana por Ruiz (2017), para medir conductas de acosadores y víctimas y la Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M), adaptada por Palomar y Gómez (2010) que mide factores resilientes como: fortaleza y confianza en sí mismo, competencia social, apoyo familiar, apoyo social y estructura.

Además de una entrevista semiestructurada aplicada sólo a los alumnos que presentaron conductas de víctima o acosador. Dicha entrevista abarcaba las categorías de: violencia escolar y factores de resiliencia e indagaba sobre: tipos y formas de violencia en la escuela, fortaleza y confianza en sí, competencia social, apoyo familiar, apoyo social y estructura.

El instrumento de las escalas se aplicó en total a 94 alumnos de los grados de 5° y 6°. De ahí 19 mostraron conductas de víctima/acosador: nueve (9) víctimas, cinco (5) acosadores y cinco (5) que mostraban características de víctima y acosador al mismo tiempo: acosadores-víctimas.

En la aplicación de las escalas los hallazgos demostraron que los alumnos con características de algún rol del acoso escolar muestran menos habilidades resilientes en comparación con aquellos que no son afines a ningún rol. De tal manera se encontró que:

- Las Víctimas: de los 9 casos, 8 de ellos, no alcanzan el rango para decir que cuentan con factores resilientes. 1 caso, muestra tener 2 de 5 factores: Competencia social y estructura.
- Los acosadores: 2 casos, no alcanzan el rango para decir que cuentan con el Factor Resiliente. 2 casos, cuentan con 1 de 5 factores: competencia social y 1 caso, muestra 3 de 5 factores: Competencia social, Apoyo social y Estructura.
- Los acosadores-víctimas: los 5 casos no alcanzan el rango para decir que cuentan con Factores Resilientes.

La entrevista semiestructurada que abarca las categorías de violencia escolar y factores de resiliencia, por su parte demostraron que, en cuanto a los tipos y formas de violencia: las conductas de acoso más frecuentes son: apodos, exclusiones en actividades, ignorar, daño a pertenencias, amenazas escritas, insultos verbales, y escritos en lugares públicos (como los sanitarios), manipulaciones por parte de otros para no ser molestado o golpeado. Empujones y golpes se ejercen de manera menos frecuente.

En cuanto a las habilidades resilientes los tres grupos: víctimas, acosadores y acosadores-víctimas, muestran carencia en algunas habilidades resilientes:

- Las víctimas muestran más carencia en fortaleza y confianza en sí mismo, apoyo familiar y competencia social. Los acosadores muestran carencia en fortaleza y confianza en sí mismos, apoyo social y estructura. Los acosadores-víctimas, carecen de fortaleza y confianza en sí mismo, apoyo familiar y apoyo y competencia social.

Por otro lado, se encontró que, los docentes se involucran pocas veces ante situaciones de acoso escolar y que sólo se toma en cuenta este fenómeno si las conductas han derivado en golpes y lesiones leves o moderadas. En la presente propuesta este indicador no será trabajado, ya que la intervención se centrará en los alumnos.

Con lo anterior, es de importancia, realizar una propuesta de intervención que permita trabajar en una de las principales causas del acoso escolar (encontradas en esta investigación) como lo son: las habilidades resilientes de los alumnos. Con ello, mitigar las formas de violencia encontradas entre estos mismos.

5.3.2 Participantes de la propuesta de intervención

La intervención será trabajada con los 19 alumnos que mostraron que algún rol del acoso escolar. Son alumnos que cursan el 5° y 6° grado de primaria del turno matutino de una escuela del Estado de México.

Sus edades oscilan entre los 10 y 13 años. Dichos alumnos, nueve (9) son mujeres y diez (10) son hombres.

5.3.3 Escenario y horarios en los que tentativamente se desarrollará la propuesta

La propuesta se llevará a cabo en la misma primaria ubicada en Tultitlan, Estado de México de donde se obtuvo el diagnóstico.

El directivo de la escuela designará uno de los 2 salones que son para la dirección para que ahí se imparta la propuesta de intervención, los lunes y viernes de 12:50 (que es la hora en que concluye el horario del turno matutino) a las 14 horas. Estipulando que los viernes que haya Consejo Técnico (que regularmente se imparte un viernes al mes) no podrá ser ocupado dicho espacio.

El salón designado cuenta con proyector, pantalla, computadora, bocinas, pizarrón blanco, 20 sillas, un escritorio y señal de internet.

5.3.4 Objetivos de la propuesta (general, específicos y por unidad didáctica)

La propuesta de intervención derivada del diagnóstico obtenido —mencionado con anterioridad—, tiene como objetivo superior del aprendizaje (Birkenbihl, 2008), que:

- Alumnos de quinto y sexto grado de primaria desarrollarán habilidades de resiliencia y factores de protección como herramientas para reducir las situaciones de acoso escolar

Dicho objetivo general, además de fundamentarse en el diagnóstico, también tiene como base guiarse en el modelo de resiliencia de Henderson y Milstein (2003), llamado “seis pasos para fortalecer la resiliencia” —aplicado tanto a víctimas, así como a los agresores—, el cual permite no sólo tener elementos que ayuden a tener información de las implicaciones negativas que conlleva el acoso escolar, sino herramientas sociales y emocionales que favorezcan a los alumnos para aminorar las conductas agresivas o permisivas según sea el caso.

Además, que les permitan enfrentar y solucionar las problemáticas de manera asertiva para evitar contextos escolares que pongan en riesgo la integridad de los estudiantes y con ello mejorar visiblemente las habilidades interpersonales que finalmente se podrán verse expresadas a través de la minimización de situaciones de acoso escolar en las aulas.

Debido a lo anterior se desprenden los siguientes objetivos específicos, que ayudarán para la contribución del objetivo general:

1. Desarrollar factores de resiliencia como: Fortaleza y confianza en sí mismo, competencia social, apoyo familiar, apoyo social y estructura.
2. Identificar el acoso escolar como factor de riesgo
3. Identificar las redes de apoyo como factor protector ante el acoso escolar
4. Reducir situaciones de acoso escolar a través del clima positivo de las aulas

A partir de los anteriores objetivos específicos se desprenden los objetivos de enseñanza y aprendizaje por unidad temática, que se muestran en la siguiente tabla:

	Unidad temática	Objetivo de aprendizaje: <i>¿Qué han de saber los alumnos al finalizar el taller?</i>	Objetivo de enseñanza: <i>¿Qué han de saber hacer los participantes al finalizar el seminario?</i>
1.	Fortaleza y confianza en sí mismo	Reconocerán sus propias capacidades, fortalezas y áreas de oportunidad	Ayudará a identificar fortalezas y debilidades de los alumnos, donde ayudará a mejorar estas últimas a través de la autoestima y el autoconcepto para la solución de retos y logros de acontecimientos no previstos para no generar estrés
	Competencia social	Construirán cómo interactuar y convivir con los demás individuos de su aula dentro de sus propias normas de convivencias	Propiciará la convivencia entre los miembros del grupo fortaleciendo los vínculos prosociales, del trabajo colaborativo que les permita que su participación sea tomada en cuenta para generar sentido de pertenencia.
	Apoyo familiar	Reconocerán familiares cercanos que lo puedan ayudar en todo momento y ante cualquier situación	Propiciará la identificación de familiares con los que tiene comunicación, vínculo afectivo y de los cuales recibe apoyo para ayudarlo
	Apoyo social	Identificarán personas cercanas que lo puedan ayudar en todo momento y ante cualquier situación	Propiciará la identificación de amigos, compañeros, profesores, con los que se le facilita la comunicación, solidaridad y confianza (y que, a su vez, obtiene lo mismo de estas personas).
	Estructura	Establecerán planes para realizar sus actividades acordados al nivel de prioridad	Guiará para la creación de reglas y actividades para facilitar orden y organización en su vida para cumplir los retos impuestos por el mismo o tareas diarias a cumplir.

2.	Acoso escolar como factor de riesgo	Reconocerán conductas y situaciones de violencia en la escuela que son catalogadas como acoso escolar	Ayudará a identificar situaciones de acoso escolar y cómo pudieran verse afectados de manera física, psicológica y emocional en caso de encontrarse involucrado en este fenómeno
3.	Redes de apoyo como factor protector ante el acoso escolar	Enlistarán a los posibles actores de sus contextos o asociaciones cercanos que pueden apoyarlos en alguna problemática	Ayuda a identificar personas o asociaciones que pueden ayudarlos en situaciones de acoso escolar tanto para prevenirlas como para sobreponerse en caso de haberlo padecido.
4.	Clima positivo de las aulas	Distinguirán entre situaciones que propician una buena convivencia en su aula contra las que no la propician, como la violencia	Propiciará el diseño de normas de convivencia positivas entre los miembros de grupo basadas en respeto, el apoyo, la cohesión y la confianza.

5.3.5 Contenidos de la propuesta y su dosificación

Por lo anterior y con la finalidad de cumplir cada uno de los objetivos específicos e incluir el modelo de los “seis pasos para fortalecer la resiliencia”, donde es de importancia: enriquecer los vínculos prosociales, fijar límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida, establecer objetivos retadores, tener participación significativa en su entorno y recibir y ofrecer afecto y apoyo, se establecieron los contenidos.

Estos fueron tomados de autores que aluden a características resilientes que muestran los estudiantes, teniendo una inclinación aún más por Henderson y Milstein (2003) ya que el modelo en el que se basa la intervención “seis pasos para fortalecer la resiliencia”, fue establecido por dichos autores.

Por ello, se definieron 15 contenidos para trabajar a lo largo de la propuesta:

1. Autoestima
2. Autoconcepto

3. Asertividad
4. Responsabilidad
5. Autonomía
6. Trabajo en equipo
7. Reconocimiento de las emociones
8. Empatía
9. Familia: vínculos y comunicación con la familia (padres y hermanos)
10. Redes de apoyo: vínculos
11. Acoso, hostigamiento, físico y psicológico
12. Redes de apoyo: familiares, amigos e instituciones
13. Respeto
14. Confianza
15. Apoyo y cohesión de grupo

De los cuales la gran mayoría son de carácter actitudinal ya que la finalidad de la presente propuesta es que los alumnos adquieran dichas habilidades resilientes para poder aplicarlas, es decir, “saber actuar” con ellas en el contexto escolar y así reducir situaciones de violencia en las aulas.

Los contenidos que serán procedimentales serán:

- Familia: vínculos y comunicación con la familia (padres y hermanos)
- Redes de apoyo: vínculos,
- Redes de apoyo: familiares, amigos e instituciones

Ya que la importancia de estos es que los alumnos sepan como identificar estos actores en sus contextos cercanos.

El único contenido conceptual es:

- ✓ Acoso, hostigamiento, físico y psicológico

Puesto que este contenido necesita más de una comprensión profunda del conocimiento que una aplicación.

De tal manera que, en esta propuesta la línea de contenidos actitudinales se considera con mayor relevancia, posteriormente los de carácter procedimental y al último el de carácter conceptual.

Como menciona Cepeda, (2004), los contenidos se fueron haciendo de acuerdo con núcleos temáticos que se encuentran interrelacionados y conectados a su vez con otros contenidos, para cumplir el objetivo del mismo núcleo y a su vez lograr el objetivo principal. Considerando lo que los alumnos deben saber hacer después del taller.

Dichos contenidos serán impartidos en 17 sesiones, mismas que están repartidos en tres niveles o fases: habilidades resilientes personales —sesiones 1 a 6—, habilidades resilientes sociales —sesiones 7 a 11— y acoso escolar y convivencia positiva—sesiones 12 a 17—. El tiempo estimado para cada sesión es de 70 minutos cada una.

La secuenciación de contenidos queda terminada de la siguiente manera: es de importancia poder desarrollar primeramente las habilidades resilientes que son personales (para sí mismo), ya que, de no conocerse el propio sujeto, no tendrá la capacidad de reconocer a los demás, por lo que esta fase es necesaria para poder avanzar hacia las otras fases y tener éxito en ellas.

La segunda fase, será generar habilidades resilientes para interactuar con otros (en especial sus pares), y no sólo interactuar, sino reconocer y generar vínculos con otros y a su vez poder encontrarlos o identificarlos en su contexto más cercano cómo lo es su familia.

Se considera que al tener habilidades resilientes personales y sociales se podrá pasar a una tercera fase, la cual manifiesta contenidos del fenómeno del acoso escolar, y con las fases anteriores podrá ser más simple identificar conductas de acoso escolar y asimismo saber cómo actuar ante estas. A su vez, se plantean contenidos para propiciar convivencia positiva entre los alumnos.

Quedando de la siguiente manera por cada fase:

Fase	Tema principal	Temáticas eje del modelo de resiliencia	Contenidos a trabajar	Número de sesiones a trabajar por contenido	Tipo de contenido
Fase 1: Habilidades resilientes personales	Fortaleza y confianza en sí mismo	Capacidad para autoreconocerse	1. Autoestima	1 (70 minutos)	Actitudinal
		Fijar límites claros y firmes	2. Autoconcepto	1 (70 minutos)	
	3. Asertividad		2 (70 minutos cada una)		
	Estructura		4. Responsabilidad	1 (70 minutos)	
		5. Autonomía	1 (70 minutos)		

Fase	Tema principal	Temáticas eje del modelo de resiliencia	Contenidos a trabajar	Número de sesiones a trabajar por contenido	Tipo de contenido
Fase 2: Habilidades resilientes sociales	Competencia Social	Brindar oportunidades de participación significativa	6. Trabajo en equipo	1 (70 minutos)	Actitudinal
		Enriquecer los vínculos prosociales	7. Reconocimiento de las emociones	1 (70 minutos)	
			8. Empatía	1 (70 minutos)	
	Apoyo familiar	Brindar afecto y apoyo	9. Familia: vínculos y comunicación con la familia (padres y hermanos)	1 (70 minutos)	Procedimental
Apoyo Social	Enriquecer los vínculos prosociales	10. Redes de apoyo: vínculos	1 (70 minutos)		

Fase	Tema principal	Temáticas eje del modelo de resiliencia	Contenidos a trabajar	Número de sesiones a trabajar por contenido	Tipo de contenido
Fase 3: Acoso escolar y convivencia positiva	Identificar el acoso escolar como factor de riesgo	Mitigar el acoso escolar en el ambiente	11. Acoso, hostigamiento, físico y psicológico	1 (70 minutos)	Conceptual
	Identificar las redes de apoyo como factor protector ante el acoso escolar		12. Redes de apoyo: familiares, amigos e instituciones	1 (70 minutos)	Procedimental
	Reducir situaciones		13. Respeto	1 (70 minutos)	Actitudinal
		14. confianza	1 (70 minutos)		

	de acoso escolar a través del clima positivo de las aulas	Mitigar el acoso escolar en el ambiente (Convivencia positiva)	15. Apoyo y cohesión de grupo	2 (140 minutos)	
--	---	--	-------------------------------	-----------------	--

Los contenidos transversales que podría alcanzar la presente propuesta son: Trabajo colaborativo, habilidades de solución de conflictos y el enfoque de la educación basado en las habilidades para la vida (cuatro pilares de la educación):

1. Aprender a conocer
2. Aprender a ser
3. Aprender a vivir juntos
4. Aprender a hacer

Ahora bien, si tomamos en cuenta que estas sesiones están programadas para impartirse 2 veces por semana, podríamos estimar que se ocupen entre 10 y 12 semanas en impartirse, ya que un viernes al mes no se podrá impartir por el Consejo Técnico que se lleva en la escuela y las evaluaciones que se tienen programadas durante la propuesta.

5.3.6 Secuencias didácticas

Se elaboraron 17 secuencias didácticas para la propuesta de intervención. A continuación, se especifica el contenido por secuencia y los objetivos a enseñar en ese contenido Marcelo y Vaillant (2009):

✓ **Secuencia 1: “¿Tengo superpoderes”**

Esta secuencia trabaja el contenido de autoestima a través de actividades que le permitan reconocer sus propias capacidades y habilidades con las que cuenta y la importancia que estas tienen para sí mismo y para los demás.

✓ **Secuencia 2: “Tengo defectos, pero también tengo virtudes”**

Esta secuencia trabaja el autoconcepto que pretende que el alumno tenga una mejor actitud hacia sí mismo, dónde podrá reconocer sus áreas de oportunidad para trabajar en ellas y mejorarlas

- ✓ **Secuencias 3 y 4: “Nuestras opiniones son igual de valiosas”**
Estas sesiones trabajan asertividad donde el alumno pueda identificar la manera adecuada de expresar sus puntos de vista sin agredir a los demás para prevenir o solucionar problemáticas
- ✓ **Secuencias 5 y 6: “Puedo hacerlo yo mismo”**
Se trabaja responsabilidad y autonomía a través de actividades que les permitan a los alumnos facilitar orden y organización para cumplir actividades académicas acordes con el nivel de prioridad
- ✓ **Secuencias 7: “Juntos lo hacemos mejor”**
Esta secuencia está dedicada al contenido de trabajo en equipo la cual pretende que los alumnos tengan participación en grupos para lograr objetivos en común, tener sentido de pertenencia y genera vínculos prosociales
- ✓ **Secuencia 8: “Reflexionar antes de actuar”**
Se trabaja el reconocimiento de las emociones donde se pretende que el alumno reconozca sus propias emociones, sobre todo las negativas para tratar de no actuar impulsivamente y dañar a otros
- ✓ **Secuencia 9: “Camina un rato con mis zapatos”**
Esta secuencia trabaja la empatía y pretende que a través de las actividades el alumno pueda entender y ponerse en el lugar de los otros para establecer buenas relaciones interpersonales y no juzgar a los demás
- ✓ **Secuencia 10: “¿Quién de mi familia me apoya?”**
Se trabaja Familia: vínculos y comunicación con la familia (padres y hermanos), pretende que los alumnos reconozcan a familiares cercanos que pueden apoyarlos en situaciones de riesgo
- ✓ **Secuencia 11: “Tengo un problema... ¿Quién me puede ayudar?”**
Pretende identificar Redes de apoyo como aquellas personas cercanas en especial amigos, compañeros, profesores que los puedan ayudar en alguna situación de riesgo
- ✓ **Secuencia 12: “¿Es o no es?”**
Se trabaja lo que es acoso, hostigamiento, físico y psicológico, a través de identificar que sí y que no es acoso escolar. Las características e implicaciones que este fenómeno tiene

✓ **Secuencia 13: “¿A quién más puedo acudir?”**

Esta secuencia también trabaja Redes de apoyo, que pueden ayudarlos en situaciones de acoso escolar, ya sea familiares, amigos, o instituciones, tanto para prevenirlas como para sobreponerse en caso de haberlo padecido y alguna otra situación de riesgo

✓ **Secuencia 14: “Convivir desde el respeto”**

Esta secuencia trabaja el respeto a través de situaciones de prácticas de respeto para una sana convivencia con los otros

✓ **Secuencia 15: “Las acciones valen más que mil palabras”**

Se trabaja confianza en relación con los demás para generar ambientes positivos entre los miembros del grupo

✓ **Secuencia 16 y 17: “Este es mi grupo”**

Se pretende que en esta sesión logren apoyo entre ellos mismos y cohesión como grupo y puedan establecer sus propias normas de convivencia ya como un grupo conectado

Debido a la forma de estructura de los contenidos (fases) se fueron elaborando las secuencias didácticas. Por lo que las sesiones 1 a 6 que tienen que ver con el desarrollo de habilidades resilientes personales, trabajan estrategias individuales con la finalidad de que el alumno pueda reconocerse así mismo, trabajar con el mismo y así puede hacerse responsable de los que puede y no puede hacer y con ello ir teniendo confianza sobre estos aspectos.

Las sesiones de la 7 a 11 que abordan habilidades resilientes sociales, trabajan estrategias grupales con la finalidad de que entre los alumnos se dé una mejor interacción y se fortalezcan o se comiencen a crear vínculos prosociales.

Y las últimas sesiones que van de la 12 a 17, trabajan acoso escolar y convivencia positiva, se trabajan estrategias tanto individuales como grupales puesto que es importante desde lo individual que reflexionen si ejercen o padecen conductas de acoso escolar, por otro lado, que identifiquen sus posibles redes de apoyo y cómo actuar ante el acoso escolar. Las estrategias grupales se utilizan en la mayoría de las sesiones donde se trabaja la convivencia positiva para nuevamente como en la segunda fase lograr una interacción entre el grupo, pero en esta parte desde el respeto, la confianza y el apoyo entre los miembros del grupo.

Dentro de las estrategias individuales que se consideraron son: preguntas e imágenes detonadoras y lluvia de ideas para rescatar los conocimientos previos. Preguntas de reflexión y análisis, de su propia situación, persona, etc. y los de cómo actuarían en una situación parecida, a partir de identificar problemáticas en situaciones presentadas, es decir, resolución de problemáticas.

Para las estrategias grupales se utilizaron el juego de roles, preguntas de reflexión, planeación de actividades en grupo, discusiones, identificar problemáticas, generar hipótesis, reflexión, análisis, negociación. Con la finalidad de poder entender a los otros, escuchar otros puntos, otras opiniones, saber que pueden existir distintas formas de solucionar problemáticas y entender que la ayuda o apoyo de otros puede contribuir a la propia mejora.

Las actividades seleccionadas para el inicio o apertura, desarrollo, cierre (Díaz Barriga, 2013) de las secuencias didácticas se basaron en función de las estrategias planteadas y los objetivos de aprendizaje.

La fase inicial de las secuencias está basada en actividades de integración, misma que pretenden generar interacción entre los integrantes del grupo y que ésta a su vez relacionada con el contenido a trabajar.

Las actividades de inicio o apertura, por lo regular utilizan imágenes, preguntas detonadoras o lluvia de idea para recuperar los conocimientos previos.

Las actividades de desarrollo en su mayoría muestran el contenido designado, pero se va mostrando a través de las estrategias expuestas con anterioridad, sin importar si se trabaja individual o de manera grupal. Cada una de estas actividades de desarrollo tiene a su término una parte para reflexionar por parte de los alumnos y otra de síntesis que es generada por el facilitador.

Las actividades de cierre, por lo regular se utilizan actividades que generen la síntesis, reflexión o la aplicación del contenido para corroborar que lo aprendido en las actividades de desarrollo haya sido asimilado.

5.3.7 Materiales sugeridos en la propuesta

Para esta intervención se consideró que los materiales deberían ser de fácil acceso. Que todos los alumnos pudieran contar con ellos, como hojas de cuaderno y un lápiz. El facilitador necesitará un marcador para pizarrón blanco, pluma, lápiz y un cuaderno u hojas para hacer anotaciones.

Materiales como imágenes, tablas, tarjetas, rompecabezas, etc. se proporcionan en las secuencias para que, si el facilitador no puede imprimirlas, se pueden proyectar. Aunado a ello la propuesta final que contendrá las secuencias ya tendrá impreso un juego de todo este tipo de material sólo para que este se recorte y utilice en la aplicación.

Se plantean varios materiales audiovisuales, principalmente videos cortos que ayudan a través de historietas o historias a comprender los temas, opinar, debatir o reflexionar sobre dicho tema, estos materiales serán ocupados ya que el escenario donde se llevará a cabo dicha intervención cuenta con los elementos de proyección como computadora, bocinas, proyector y señal de internet.

Para algunas actividades se utilizan artículos que la mayoría de los alumnos podría tener en casa como bufandas, bolsas de plástico, caja de cartón, estambre o hilo, globos, etc. y en algunas actividades se menciona con que otros materiales podrían ser sustituidos en caso de no tener esos.

5.3.8 Evaluación para el aprendizaje generado

Se evaluará que los alumnos cumplan con los objetivos de aprendizaje, planteados, los constructos que vayan generando de los contenidos y la significancia que les van dando al apropiarse de ellos y como estos logran aplicarse. El desempeño que tengan a lo largo de las sesiones como la participación e interacción con sus compañeros también será valorada.

Por ello, se pretende realizar una evaluación constructivista del aprendizaje (Ahumada, 2005). Para la evaluación se tomarán en cuenta, medios formales e informales para valorar en continuo desarrollo (Eggen, 2008):

- Los productos que se van elaborando durante las actividades de desarrollo (portafolio de evidencias)
- El producto de la actividad de cierre que por lo regular se entrega de manera escrita al facilitador, este último producto en las sesiones da cuenta de que tanto pudieron apropiarse del contenido enseñado o como podrían aplicarlo (portafolio de evidencias)
- Rubrica de participación de los alumnos (participación, integración, cooperación en las actividades) o anotaciones relevantes que se hagan sobre estos aspectos en el diario de campo
- Autoevaluación de los alumnos al final de cada sesión donde indican los aprendizajes que pudieron obtener

5.3.9 Evaluación de la propuesta de intervención

Aunque la presente intervención no se pondrá en práctica, si toma en cuenta la evaluación que podría llevar a cabo en caso de que esta fuese aplicada. Para ello toma en cuenta el proceso y el producto de la intervención. Se propone evaluar desde una perspectiva participativa que considerará la triangulación de varios instrumentos:

- Diario de campo del facilitador
- Diario de campo de los docentes
- Diario de los alumnos
- Entrevistas a docentes, facilitador, alumnos
- Instrumentos utilizados para el diagnóstico (instrumento de escalas y entrevista semiestructuradas)

Se llevarán a cabo cuatro evaluaciones, tres durante el proceso de la aplicación, es decir una al término de cada fase de la aplicación de la propuesta y la última dos meses posteriores a la aplicación de dicha propuesta.

Se plantea que las evaluaciones que se harán durante el proceso tomarán en cuenta en un primer momento los diarios elaborados. El diario de campo de facilitador que habrá

registrado aciertos y las áreas de mejora del taller desde el inicio, hasta el momento de la evaluación.

El diario de campo del docente de aula que documentará si los alumnos van teniendo modificaciones actitudinales con sus compañeros y los diarios de los estudiantes donde documentan si los aprendizajes planteados en las sesiones son adecuados, si creen que estos puedan ayudarles a mejorar en sus aulas y dónde también evalúan las actividades que se llevaron a cabo en el taller.

Si el evaluador llega a tener dudas sobre lo escrito en el diario, podrá recurrir a entrevistas. Esto permitirá ir conociendo los puntos positivos y negativos que van surgiendo en la propuesta con la finalidad de poder ir analizando la eficiencia, eficacia, la pertinencia y el impacto de la propuesta.

Este mismo procedimiento como ya se dijo, se llevará a cabo al término de cada fase de la propuesta y al final de la aplicación se podrá hacer la valoración completa de la misma mediante estas evaluaciones periódicas que se harán.

Para evaluar la viabilidad, a los dos meses que haya concluido el taller, se aplicarán los mismos instrumentos que se utilizaron para obtener el diagnóstico a los alumnos (instrumento de escalas y entrevista) esto nos servirá para determinar si el objetivo general de la propuesta se sigue cumpliendo, la entrevista a alumnos en esta ocasión será dirigida a cómo el taller ayudó a mejorar la convivencia en sus aulas.

Paralelamente se entrevistará a los docentes de grupo para verificar si los cambios de actitud en los alumnos se siguieron presentando después de la conclusión de la aplicación de la propuesta y si esas contribuyen a tener convivencias positivas en sus aulas.

CONCLUSIONES

Todo aquel que ha experimentado acoso escolar ha quedado marcado de por vida, si en su camino desarrolla habilidades resilientes, por ejemplo, busca redes de apoyo como algún amigo, familiar o institución que lo ayude ante dicho evento negativo, logrará reponerse de manera exitosa al desarrollar las habilidades de resiliencia para actuar en contra de la violencia.

Lamentablemente, una buena parte de las personas involucradas en la violencia escolar no desarrollan por si mismos mecanismos individuales para salir o contrarrestar estas situaciones de violencia. Es así como el fenómeno de violencia se incrementa y se traslada a otros contextos caminando por la vida con la etiqueta de víctima o agresor, mismas que repercuten en la vida adulta evitando un desempeño a nivel social y emocional desfavorable y en algunas ocasiones con finales fatales.

Si bien, se debe considerar a la escuela como una institución donde hay transmisión y adquisición de conocimientos en el proceso enseñanza aprendizaje, y la cual también contribuye al desarrollo de capacidades sociales y emocionales, al no saber cómo actuar ante situaciones de acoso escolar, deja de ser un espacio benéfico y de protección para los alumnos.

El acoso escolar es un problema que afecta al individuo en el ámbito personal, social y educativo, se ha incrementado en las décadas recientes, no se ha podido controlar, e inclusive es un reflejo de la inseguridad que se vive como país, con una larga situación de crisis en tema de inseguridad.

Por lo que entonces tal pareciera que todos aquellos actos violentos no son considerados como tal, a menos que pasen a otro nivel como abusos mayores o golpes, sólo hasta ese momento se reconoce la violencia; un jalón, un aventón, un insulto verbal, son vistos como situaciones esporádicas y no como procesos que cada vez se van complejizando, en ese sentido los docentes y las autoridades escolares hacen poco por frenarlo o atender a aquellos que lo denuncian. Recordemos que no es la violencia física la más predominante en el acoso escolar, sino la verbal y que a su vez esta deriva en violencia psicológica o emocional.

Las formas de violencia se muestran de manera distinta que hace algunos años y que incluso estas son percibidas por los niños distintamente, puesto que hoy en día, los niños, debido a la realidad nacional conocen y comentan actos delictivos atroces como el secuestro y feminicidio como formas de violencia en la sociedad que se repiten constantemente. Por supuesto las escuelas parecen ser un reflejo en pequeño de la sociedad, y lamentablemente se reproducen en una aparente situación de juego actos de agresión que simulan a los hechos violentos que se ven en la realidad y lamentablemente pueden escalar de un juego aparentemente inofensivo a situación de ataque y agresiones a que afectan a las víctimas física y emocionalmente.

Los datos obtenidos en la presente investigación en una población escolar son similares a otros estudios que se han desarrollado en México, y dan cuenta de que en una población escolar entre un 10 y 12 % de los alumnos están involucrados en situaciones de acoso ya sea como acosadores y como víctimas, lo que considero aporta este estudio es incorporar el concepto de resiliencia al análisis de este fenómeno. Al indicar si la resiliencia está relacionada de forma inversa con el acoso escolar, es decir las personas que cuentan con habilidades resilientes no se verán involucradas en situaciones de acoso, o si alguien que se encuentra involucrado en situaciones de acoso, al generar habilidades resilientes puede desprenderse o alejarse de ser acosado e incluso ser acosador.

Las víctimas por su parte indican sentir temor y tristeza cuando las conductas de acoso escolar son ejercidas sobre ellos mismas que en ocasiones los motivan para pensar en dejar la escuela. Los acosadores por su parte tienen sentimientos de bienestar y poder al ejercer conductas violentas sobre otros. Esta desigualdad genera los círculos de violencias. Por ello, es importante fundar adecuadas convivencias con los otros para evitar el acoso escolar.

Sin embargo, sin importar el rol que los alumnos jueguen en el acoso escolar, estos siempre se ven afectados en cuanto habilidades resilientes. Ya que la confianza en sí mismos, la competencia social, el apoyo familia y social y la estructura resultan ser distintas a las de los alumnos que no se encuentran en estos círculos de violencia. Por lo que se considera que, debido al poco desarrollo de estas habilidades resilientes es que los alumnos se involucran en ello y sobre todo que difícilmente logran salir y sobreponerse.

Con los datos obtenidos se pudo constatar que tanto agresores como víctimas carecen de habilidades resiliente, aquellos que son denominados con el rol de víctima carecen todavía más de habilidades resilientes que los agresores. Si bien los agresores respondieron de tal forma que cuatro de ellos indican tener competencia social y 3 estructura, es muy posible que sus respuestas hayan sido concebidas bajo un sentido negativo de competencia social, es decir, como control social sobre los demás, y en cuanto a estructura lo hayan conceptualizado como acatamiento de reglas propias.

Los amigos juegan un papel importante ya que suelen fungir como redes de apoyo. En el caso de los alumnos que están inmersos en situaciones de acoso escolar pocas veces suelen contar con este tipo de apoyos ya que presentan dificultades para tener relaciones sociales con sus pares.

Debido a las consecuencias que este fenómeno puede ocasionar, es urgente implementar programas tanto en las víctimas como en agresores, pues de no ser así se corre en riesgo que un alumno que sufre acoso escolar en los primeros años escolares pueda permanecer así durante toda su estancia en la primaria.

Dichos programas deben contener elementos que les ayuden a tener información de las implicaciones negativas que conlleva el acoso escolar así como herramientas sociales y emocionales que les permitan no solo poder reflexionar y aminorar las conductas agresivas o permisivas según sea el caso, sino que también les permitan saber enfrentar y solucionar las problemáticas de manera asertiva para evitar contextos escolares que pongan en riesgo la integridad de los estudiantes y con ello romper los círculos de violencia.

Aunque los programas en un primer momento podrían ser dirigidos a los alumnos involucrados en situaciones de acoso escolar, es importante considerar a los docentes. Estos, en ocasiones no los identifican, los ven como algo normal, creen que no es su obligación o los toman como “formas de llevarse” entre los propios alumnos. Por lo que esto genera que se involucren del todo en situaciones de acoso escolar.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que el acoso escolar no es un fenómeno que sólo puedan resolver los directores de la escuela como los encargados de resolver las problemáticas de las instituciones por estar a su cargo y por ser sus funciones, desde esta

postura, esta problemática recae entonces en la comunidad escolar, que pide su participación como los primeros que se encuentran a cargo de las aulas.

Los docentes pocas veces se involucran ante situaciones de acoso escolar ya sea porque no logran identificar los hechos, ven las agresiones como algo normal, lo que si es que los entrevistados indican que los maestros no atienden a las quejas de las víctimas. Esto provoca que los acosadores se sientan aun con más poder al saber que, aunque ellos actúen y agredan a sus compañeros, los docentes no harán nada. Los casos que se toman como acoso escolar son aquellos que han derivado en golpes y lesiones de leves a moderadas.

Sin embargo, por su parte invariablemente los docentes deben crear ambientes de armonía y no considerar actos agresivos como simples formas de relacionarse, sino actuar ante ellas, si bien es cierto, actos violentos no es lo mismo que acoso escolar, pero puede ser el inicio para la derivación de este.

Si la escuela y los profesores no actúan adecuadamente ante este fenómeno difícilmente podrán controlar casos presentados, y ponen en peligro la integridad de los alumnos, convirtiéndose en factores de riesgo ante estos mismos y limitándolos en alguna de sus áreas de desarrollo, repercutiendo en otros contextos además del escolar y para etapas posteriores. Entonces es necesario que tuvieran conocimiento e información acerca del fenómeno, para saber actuar adecuadamente ante esto y no dejarlo pasar queriendo actuar sólo ante situaciones de gravedad.

Ya que los docentes al no actuar adecuadamente ante este fenómeno en las aulas afectan a la escuela, la cual se vuelve un escenario de riesgo y poco benéfica para los alumnos, pues la escuela no funciona por sí misma, sino en medida de aquellos que la conforman.

En el caso particular de la presente investigación, los padres de familia se comportan de manera distinta dependiendo el rol que su hijo juega en los círculos de violencia. Para los casos de las víctimas y acosadores-víctimas, los padres no practican una buena comunicación con sus hijos. Por lo que difícilmente se enteran de las agresiones que sus hijos sufren a menos que estas deriven en marcas de golpes visibles. Para el caso de los acosadores se puede

inferir que la comunicación entre padres e hijos, pero en este caso los padres refuerzan las conductas agresivas de sus hijos.

La comunicación y confianza entre los padres es importante. Se manifiesta que padres de víctimas y acosadores-víctimas, además de trabajar todo el día y compartir poco tiempo juntos, estos suelen regañarlos con frecuencia, situación por la que estos tipos de alumnos no tienen una relación de confianza con sus padres. Por lo que el involucrar a padres de familia como escuela e involucrase en las actividades de sus hijos en todos sus contextos, podría mejorar estas situaciones de acosos escolar o alguna situación de riesgo en la que los niños pudieran estar involucrados

Ahora bien, no podemos negar el conflicto de inseguridad por el que estamos pasando a nivel nacional y que a su vez recaen en la escuela pero si es importante considerar la necesidad de comprensión, armonía y educar para la democracia y el respeto hacia los demás, brindando ambientes de seguridad en el contexto educativo, para ayuda a disminuir los efectos negativos en los alumnos como lo es el acoso escolar, y aminorando el fenómeno en medida de lo posible, dando herramientas sociales y emocionales para la solución de problemas, a través de construcción de habilidades de comunicación, participación en la sociedad o resilientes.

Como especialistas en educación tenemos el compromiso de generar una educación de calidad a las nuevas generaciones con alternativas eficaces, ya que debido a las transformaciones que vive la sociedad debemos prepararlos para ser socialmente activos, competentes y democráticos en cada uno de los contextos donde se desarrollaran (laboral, familiar y emocional) desde su infancia y juventud para asegurar el éxito hacia su vida adulta y como padres de familia considerar que es nuestra responsabilidad enseñar valores y límites en casa, dejando de lado la educación permisiva que hoy es frecuente observarla, es necesario de dar un buen ejemplo como padres a los niños para posteriormente asegurarnos de que estos valores se repliquen hacia los otros.

Así entonces, la intervención del acoso escolar bajo el enfoque de la promoción de la resiliencia y por lo tanto de habilidades resilientes permitirá abrir un abanico a la gama de posibilidades para mejorar las fortalezas de los alumnos en desventaja, ya que estudios han confirmado que las personas denominadas como resilientes además de presentarse dinámicas

hacia la resolución de problemas de la vida, son capaces de interactuar efectivamente en sociedad después de eventos que les haya generado algún trauma y por lo tanto se muestran positivas ante estas.

Por lo que entonces el crear ambientes resilientes o programas de intervención con base a esta perspectiva podría contribuir a aminorar el acoso y los efectos causados por este, y en los primeros niveles educativos incluso podría casi combatir este fenómeno.

Debido a esto es importante implementar dichos programas tanto en las víctimas como en los agresores que contengan elementos que les ayuden a tener información de las implicaciones negativas que conlleva el acoso escolar así como herramientas sociales y emocionales que les permitan no solo poder reflexionar y aminorar las conductas agresivas o permisivas según sea el caso, sino que también les permitan saber enfrentar y solucionar las problemáticas de manera asertiva para evitar contextos escolares que pongan en riesgo la integridad de los estudiantes y con ello romper los ciclos de violencia.

Sin duda, considero que los programas no deben segmentarse y ser “sólo para víctimas” o “sólo para agresores”, sino poner y trabajar en conjunto los dos roles dentro de un mismo contexto para que aprendan a convivir los unos con los otros en función de la mejora de sus habilidades resilientes o de algún programa de intervención que se diseñe.

La segmentación de alumnos en lugar de mejorar las situaciones de acoso escolar podría correr el riesgo de agravar más la problemática ya que se seguirían interactuando independientemente viendo al otro como diferente o como “aquel que tiene el problema”.

Lo ideal sería poder recurrir o diseñar un programa integral que atienda alumnos, docentes y padres de familia a la vez, ya que de esta manera podrían existir resultados aún más favorables ya que las tres partes serían atendidas de manera simultánea lo cual generaría que cada una trabajara desde su arista, mejorando su perspectiva.

Los cambios no surgen repentinamente, pero si contribuimos para que las escuelas ya no sean un lugar de riesgo para los alumnos desde el lugar que nos corresponde ya sea como directivos, padres de familia, supervisores, y hasta como alumnos, podremos lograr cambios significativos en las aulas que beneficien a los alumnos en medida de lo posible y gradualmente, que podrán vislumbrarse poco a poco, pero con gran impacto.

REFERENCIAS

- Acevedo, V. y Mondragón, H. (2005) Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*. 1 (5), 21-35.
- Aguilera, A.; Muñoz, G. y Orozco A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias*, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Ayala, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 4, pp. 493-509 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte. México.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(03), 125-146.
- Bourdieu, P. (1980). Reproducción cultural y reproducción social. *Política, Igualdad Social y Educación*, 257- 303.
- Castro, M. E., & Llanes, J. (2006). Tutoría en resiliencia. *LibertAddictus*, 101-104.
- Cerezo, F. (2001). “Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (Agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años”, *Anales de Psicología*, 17(1), pp. 37-43
- Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2012). *Violencia emocional, física, sexual y económica* [en línea] http://www.violenciaenlafamilia.conapo.gob.mx/en/Violencia_Familiar/Violencia_emocional_fsica_sexual_y_econmica
- Coronado, D. (2007) La violencia en la sociedad contemporánea *Espacio Abierto*, vol. 16, núm. 3, pp. 417-440 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
- Deza, S. (2015) Factores de riesgo y protección en niños y adolescentes en situación de pobreza de instituciones educativas en villa el salvador. *UNIFE* 23(2) Enero-Diciembre

- Dueñas, B. M. A. y Senra, V. M. P. (2009). Habilidades sociales y acoso escolar: un estudio en centros de Enseñanza Secundaria de Madrid. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, ISSN 1139-7853, ISSN-e 1989-7448, Vol. 20, N° 1, 39-49.
- Enríquez, M. y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber Ciencia y Libertad*. ISSN: 1794-7154 Vol. 10, No.1
- Espín, J., Valladares, A., Abad, J., Presno, C. y Arencibia, N. (2008). La violencia, un problema de salud. *Trabajos de revisión*.
- Fernández, C., Hernández, S. & Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Gairín, J. Armengol, C. Silva, B. (2013) el «bullying» escolar. consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Universidad autónoma de Barcelona*.p.13-25
- Garnezy, N. (Feb de 1993). Children in poverty: Resilience Despite Risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.
- Gómez-Ortiza, O., Romera-Félix, E. M. y Ortega-Ruiza, Rosario. La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 27-38. Universidad de Córdoba. ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791.
- González-Arratia L.F., N.I. y Valdez-Medina, J.L. (2005). Resiliencia en niños y niñas. *Memorias del III Congreso Mexicano de Relaciones Personales*. Acapulco, Gro., México
- Grotberg, E. (2006). ¿Qué entendemos por resiliencia?, ¿cómo promoverla?, ¿cómo utilizarla? En: E. Grotberg (Ed), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades* (pp. 17-57). Barcelona: Gedisa.
- Henderson, N. y Milstein, M. M. (2003). *Resiliencia en la Escuela*. Barcelona: Paidós
- Hernández, R. J. (2012). *El acoso escolar y los efectos psicológicos de la víctima*. México: UAH
- Herrera-López, M., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, Rosario. (2018). Bullying y cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *RMIE* 23 (76), 125-155. ISSN: 14056666
- Jadue, G., Galindo, A., & Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, 43-55.

- Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*. ISSN 1405-1435, UAEM, núm. 58, pp. 13-52
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Método de investigación en ciencias Sociales*. México: Mc Graw Hill.
- Kotliarenco, M., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). Estado de Arte en Resiliencia. *Organización Panamericana de la Salud*, 1-49.
- Legue, P. y Maguendzo, A. (2013). Quienes participan en el Bullying. *Revista EDUCARCHILE*
- Lorenzo Cardoso, Pedro Luis (2001) “El concepto de conflicto social” y “Las formas del conflicto social”. En *Fundamentos teóricos del conflicto social*. Madrid: Siglo XXI editores (pp. 1 – 49 y 51 – 74)
- Lucio, E., León, I., Durán, C., Bravo, E., & Velasco, E. (2001). Los sucesos de vida en dos grupos de adolescentes de diferente nivel socioeconómico. *Salud Mental*, 24(5), 17-24.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Morrison, G. M. y Morrison, R.L. (1994). School violence to school safety: reframing the issue for school psychologist. *School psychology review*. 23 (2), 232-256.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez, E., Infante, F., & Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud.
- OCDE (2017). México Nota sobre el país. Resultados de PISA 2015. Bienestar de los alumnos.
- Olweus, D. (1996) Problemas de hostigamiento y de víctimas en la escuela. *Perspectiva*. UNESCO. 23, 2. 357-389.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). Informe Cisneros VII: “Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller”. Instituto de Innovación educativa y Desarrollo directivo. Madrid, 2005.
- Organización Mundial de la Salud (2002) Informe mundial sobre la violencia y la salud, publicado en español por la Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud, Washington, D.C.

- OPS (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Washington.
- Palomar Lever, J. y Gómez Valdez, N.E. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M). *Interdisciplinaria*, 27 (1), 7-22
- Quintero Velásquez, A. M. (2005). Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 3 (1), 1-16.
- Reynolds (2017) Escalas de Acoso Victimización para escolares ERAVE. Traducción y adaptación psicométrica Ruiz Badillo, A., México Editorial El Manual Moderno, S.A de C.V.
- Romero, F. (2016). Violencia de género. España: Andalucía.
- Ruiz Badillo, A. (2013) Acoso entre iguales: Características personales y sociales en jóvenes mexicanos. *Temas selectos en Orientación Psicológica. Orientación Psicológica Escolar. Universidad Iberoamericana, Manual Moderno AMOPP. Volumen VII. 55-62 ISBN: 978-607448-348-2*
- Sandoval, A. J. y Leal, S. A. H. (2017). Violencia en la escuela: Creencias y percepciones de docentes y estudiantes. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1895.pdf>
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Revista de Filosofía*, N° 42, 2007, 9-21 ISSN: 1130-0507
- Santoyo C. D. y Frías. S. M. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLIV, núm. 4. 13-41. Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México.
- SEP (2016) El modelo 2016 El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. [en línea]: Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf.
- Suárez, N. (2005). Resiliencia, o capacidad de sobreponerse a la adversidad. *Medicina y sociedad*, 16(3), 18-22.
- Torres, ML. (2013) Características de la personalidad resiliente desde un enfoque positivo en estudiantes de educación media superior pública del Estado de México. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. ISCEEM

- Torres, ML. & Ruiz, A. (2012). Motivación al logro y el locus de control en estudiantes resilientes de bachillerato del estado de México. *Psicología Iberoamericana*, 20 (2), 49-57. ISSN 1405-0943.
- Torres, ML. & Ruiz, A. (2013). Habilidades de resiliencia en estudiantes de educación media superior del Estado de México en Gaxiola, R., & Palomar, J. *Estudios de resiliencia en América Latina. Volumen 2*. México. Pearson educación, Universidad de Sonora y Universidad Iberoamericana.
- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Psicodidáctica*, 10(2), 61-79.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Psicodidáctica*, Vol.11 (No. 1), 7-23.
- Valdez, I. (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. México. Colección Materna Infantil.
- Vanistendael, S. (1994). *La resiliencia: Un concepto largo tiempo ignorado*. Ginebra, Suiza: BICE.
- Vera Poseck, B. (2006). *Psicología Positiva: Una nueva forma de entender la Psicología*. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1) 3-8.
- Villalobos Cano, A. (2009). *Desarrollo de una medida de resiliencia para establecer el perfil psicosocial de los adolescentes resilientes que permita poner a prueba el modelo explicativo de resiliencia basado en variables psicosociales*. Tesis para obtener el grado de especialista en Psicología Clínica. Universidad de Costa Rica.
- Vinaccia, S., Quiceno, J., Moreno, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*. Pp. 139-146. [en línea]: Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80401610>> ISSN 0121-5469.
- Yescas, S. R. (2013). Intervención educativa para resolver un caso de acoso escolar. *Revista Semestral de la Asociación Brasileña de Psicología Escolar e Educacional*, SP. 17 (2), 39-354.

ANEXOS

Anexo 1: Escala Resiliencia

Lee cada oración y MARCA con una X la casilla que indique la frecuencia con la que se presentan las siguientes situaciones en tu vida diaria. Por favor responde con sinceridad y todas las oraciones que se presentan.

		Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1	Lo que me ha ocurrido en el pasado me hace sentir confianza para enfrentar nuevos retos				
2	Sé dónde buscar ayuda				
3	Soy una persona fuerte				
4	Sé muy bien lo que quiero				
5	Tengo el control de mi vida				
6	Me gustan los retos				
7	Me esfuerzo por alcanzar mis metas				
8	Estoy orgulloso de mis logros				
9	Sé que tengo habilidades				
10	Creer en mí mismo me ayuda a superar los momentos difíciles				
11	Creo que voy a tener éxito				
12	Sé cómo lograr mis objetivos				
13	Pase lo que pase siempre encontraré una solución				
14	Mi futuro pinta bien				
15	Sé que puedo resolver mis problemas personales				
16	Estoy satisfecho conmigo mismo				
17	Tengo planes realistas para el futuro				
18	Confío en mis decisiones				
19	Cuando no estoy bien, sé que vendrán tiempos mejores				
20	Me siento cómodo con otras personas				
21	Me es fácil establecer contacto con nuevas personas				
22	Me es fácil hacer nuevos amigos				
23	Es fácil para mí tener un buen tema de conversación				
24	Fácilmente me adapto a situaciones nuevas				
25	Es fácil para mí hacer reír a otras personas				
26	Disfruto estar con otras personas				
27	Sé cómo comenzar una conversación				
28	Tengo una buena relación con mi familia				
29	Disfruto estar con mi familia				
30	En nuestra familia somos leales entre nosotros				
31	En nuestra familia disfrutamos de hacer actividades juntos				
32	Aún en momentos difíciles, nuestra familia tiene una actitud optimista hacia el futuro				
33	En nuestra familia coincidimos en relación a lo que consideramos importante en la vida				
34	Tengo algunos amigos que realmente se preocupan por mí				

35	Tengo algunos amigos que me apoyan				
36	Siempre tengo amigos que pueden ayudarme cuando lo necesito				
37	Tengo algunos amigos que me alientan				
38	Tengo algunos amigos que valoran mis habilidades				
39	Tengo algunos familiares que realmente se preocupan por mí				
40	Tengo algunos familiares que me apoyan				
41	Siempre tengo familiares que pueden ayudarme cuando lo necesito				
42	Tengo algunos familiares que me alientan				
43	Tengo algunos familiares que valoran mis habilidades				
44	Las reglas y la rutina hacen mi vida más fácil				
45	Mantengo mi rutina aún en momentos difíciles				
46	Prefiero planear mis actividades				
47	Trabajo mejor cuando tengo metas				
48	Soy bueno para organizar mi tiempo				

Anexo 2: Escala Acoso-Victimización

Instrucciones: Las siguientes oraciones hablan acerca de cosas que te pudieron haber pasado dentro de la escuela. Lee cada oración y **MARCA con una X** la casilla que indique qué tan seguido o con qué tanta frecuencia te ha pasado **en el último mes**. Por favor responde con sinceridad y todas las oraciones que se presentan.

	En el último mes	Nunca	Una o dos veces	Tres o cuatro veces	Cinco o más veces
1	Otros chicos me molestaron				
2	Otros chicos se burlaron de mi o me pusieron apodos en la escuela				
3	Yo molesté a chicos menores que yo				
4	Uno o más compañeros me pegaron sin razón				
5	Algunos compañeros rompieron algo que era mío				
6	Yo jaloneé a otros chicos en la escuela				
7	Algunos chicos dijeron que me lastimarían				
8	Tuve miedo de que otros chicos me lastimaran				
9	Algunos chicos dijeron que lastimarían a mi familia				
10	Unos compañeros, intentaron pelearse conmigo				
11	Otros chicos hicieron cosas que me hicieron sentir mal o que me enojaron				
12	Un compañero lanzó algo para lastimarme				
13	Me burlé o puse apodos a otros compañeros				
14	Le pegué a otros chicos porque me dieron ganas				
15	Molesté a chicos de mi propia edad				
16	Lancé algo a otros compañeros para lastimarlos				
17	Forcé a otros compañeros a que hicieran cosas por mí				
18	Le dije a mis papás que otros chicos me molestaron				
19	Estuve con un grupo que molestó a otros chicos				
20	Algunos compañeros tomaron mis útiles escolares				
21	Algunos chicos me persiguieron y trataron de lastimarme				
22	Un grupo de chicos trató de darme una golpiza				
23	Le quité cosas a otros compañeros				
24	Empecé peleas con otros compañeros				
25	Le puse apodos a otros chicos para lastimarlos o hacerlos enojar				
26	Rompí cosas que le pertenecían a otros chicos				
27	Estuve con un grupo que le lanzó cosas a otros chicos				
28	Le di una golpiza a alguien				
29	Perseguí a compañeros para asustarlos				
30	Algunos compañeros me obligaron a hacer algo que me metió en problemas				
31	Me salí con la mía por pegarle a los chicos en la escuela				
32	Algunos fueron malos conmigo en la escuela				
33	Otros hicieron cosas para hacerme sentir mal				
34	Huí de un(os) compañero(s) que querían hacerme pelear				

35	Obligué a mis compañeros a que hicieran cosas que no querían				
36	Algunos compañeros me amenazaron con que me iban a lastimar				
37	Me burlé de otros chicos para ser malo con ellos				
38	Comencé una pelea con un compañero al que sabía que le podía ganar				
39	Algunos chicos me dieron puñetazos o me patearon				
40	Algunos compañeros me escupieron				
41	Le quité dinero a otros chicos				
42	Le dije a un maestro que otros compañeros me estaban molestando				
43	Estuve con un grupo que buscaban pelearse con otros compañeros				
44	Le dije a alguien que mis amigos o yo los golpearíamos				
45	Un compañero me obligó a hacer algo que yo no quería				
46	Hice cosas para molestar a otros chicos y hacerlos sentir mal				

Anexo 3: Cuestionario Socioeconómico

Finalmente, escribe tus datos personales, **recuerda que tus respuestas son totalmente confidenciales.**

Nombre(S), Apellido Paterno, Apellido Materno (opcional)

Sexo F () M () **Edad** _____ años cumplidos

Escuela _____

Grupo _____

Año escolar que actualmente estás cursando **Primaria** 5° () 6° ()

Secundaria 1° () 2° () 3° ()

Promedio que obtuviste en el último periodo escolar evaluado: ____.

Vivo con:

Mi Papá y mamá () Sólo con mi mamá () Sólo con mi papá ()

Sólo con mis abuelos () Sólo con mis tíos () Con otras personas ()

Vives en: Casa propia o pagándola () Casa rentada ()

¿Cuántos cuartos tiene tu casa? (sin contar cocina y baños)	
¿Cuántas personas viven en tu casa? (incluyendo papás, hermanos, otros)	
¿Cuántos hermanos mayores tienes?	
¿Cuántos hermanos menores tienes?	
¿Cuántos hermanos viven actualmente en tu casa?	

Escolaridad máxima de	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Universidad	Posgrado
Tú papá					
Tú mamá					

¿A qué se dedica o en qué trabaja tu papá?

¿A qué se dedica o en qué trabaja tu mamá?

Anexo 4: Entrevista Semiestructurada



Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco

FICHA PARA ENTREVISTA

Entrevista No. ____

Nombre de la Escuela:

1. Datos del entrevistado

Nombre: _____

Sexo: M () F ()

Edad: _____

Grado escolar: _____

2. Datos de la entrevista

Número de entrevista: 1

Entrevistador:

Fecha: ____/____/____.

Lugar: _____

Hora inicio: __. __. __ Hora final: __. __. __ Duración: _____

Material: Audio grabadora

3. Contexto (Descripción)

Guion de entrevista

1. ¿Te es fácil relacionarte con tus compañeros?, ¿Por qué?
2. ¿Qué haces para poder relacionarte con tus compañeros?
3. ¿Qué te gusta de tí?
4. ¿Qué no te gusta de tí?
5. Para ti, ¿Qué es la violencia?
6. ¿Hay violencia en tu escuela?
7. Menciona que formas de violencia has visto en la escuela
8. ¿Hay violencia entre tus compañeros o entre tú y tus compañeros?
9. ¿Se amenazan tus compañeros/compañeras?
10. ¿De qué maneras? ¿Por qué situaciones?
11. ¿Cuándo pasas alguna situación problemática, ¿Cuál es tu actitud ante ella? Cuéntame...
12. Cuéntame un caso de violencia que hayas visto entre compañeros de tu misma edad
13. ¿A ti te han molestado, insultado o golpeado tus compañeros?
14. Si tienes algún problema en la escuela, ¿tus amigos te apoyan?, ¿cómo lo hacen?
15. Cuando tienes algún problema en la escuela, ¿le cuentas a tu familia lo que sucede?
16. ¿Qué hacen ellos (familia) para ayudar a mejorar estas situaciones?
17. ¿Has molestado, insultado o golpeado a tus compañeros?
18. ¿Qué sientes cuando te golpean o golpean a otro compañero?
19. ¿Consideras que eres organizado para realizar tus tareas o actividades, fuera y dentro de la escuela?, ¿Por qué?
20. ¿Qué te gustaría ser de grande? ¿Por qué?
21. ¿Qué harás para lograrlo?

Anexo 5: Secuencias Didácticas

❖ Nombre de la sesión: “¿Tengo superpoderes?”

SESIÓN: 1 DURACIÓN: 70 minutos TIEMPO	TEMA: Fortaleza y confianza en sí mismo	TEMÁTICAS EJE DEL MODELO DE RESILIENCIA: Capacidad para autoreconocerse	
	CONTENIDO: Autoestima	APRENDIZAJE ESPERADO: Qué a través de las actividades el alumno pueda reconocer habilidades con las que cuenta	
TIEMPO	ACTIVIDADES		MATERIALES/ RECURSOS
5 minutos	<p>1. Actividad de bienvenida: El facilitador da la bienvenida a todos los alumnos que participarán en el taller. Se presenta ante ellos: menciona su nombre, cuál es su función en la escuela, habla de sus intereses, etc. Da una introducción breve de los contenidos que se abordarán. Después de la presentación del facilitador empezará la presentación de los alumnos.</p> <p>2. Actividad de integración “Yo soy”: Previo a la sesión el facilitador tendrá impresos o escritos en hojas tamaño carta los nombres de todos los alumnos. Pide a los alumnos busquen su nombre entre todas las hojas, ya que tienen la hoja con su nombre cada uno debe presentarse ante el grupo diciendo lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombre corto con el que le gusta que lo llamen (sin ser un apodo) • Actividad favorita • ¿Qué esperan del curso? 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nombres de los alumnos impresos o escritos en hoja tamaño carta ✓ Lápices ✓ Cartulina ✓ Marcador de agua para la cartulina
20 minutos	<p>Ya que todos se presentaron el facilitador habla de las normas de convivencia que deberá haber en el grupo y las anota en una cartulina que deberá permanecer en todas las sesiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto en las opiniones • Participación en las actividades • Puntualidad a las sesiones <p>Preguntará a los alumnos si quieren agregar algunas extras y las anota junto a las otras.</p>		

<p>10 minutos</p>	<p>ACTIVIDADES DE INICIO</p> <p>1. Preguntas detonadoras: El facilitador hace las siguientes preguntas a los alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es autoestima? • ¿Qué pasa si tenemos una autoestima baja? • ¿Qué pasa si tenemos una autoestima baja? <p>El facilitador anota las respuestas en el pizarrón y explica que en la presente sesión se harán algunas actividades que ayuden a identificar sus fortalezas, aquello para lo que son buenos, pues esto es parte de mejorar la autoestima.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pizarrón ✓ Marcadores de pizarrón
<p>20 minutos</p>	<p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p> <p>2. Los superpoderes: Se entrega a los alumnos una hoja en blanco y se pide que la dividan en dos. En una de las divisiones pondrán un superpoder (o varios) (en este caso se considerará cómo superpoder aquella habilidad para la que consideren que son buenos) que tengan y anoten porque tienen ese superpoder. En la otra división contestarán las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Sobre qué cosas que hago recibo buenos comentarios de las demás personas? • ¿Coincide con mi superpoder? • ¿Si mi poder dependiera de las cosas buenas que dicen las demás personas, cual sería mi superpoder? • ¿Podría combinar ambos superpoderes? • ¿Cuál superpoder me gusta más, el que yo veo, o el que las personas me ven? ¿Porqué? • Se pide que cada uno comparta su reflexión con todos los participantes <p>Después de que todos comparten sus reflexiones, el facilitador menciona que es importante identificar nuestras fortalezas-superpoderes desde nuestra percepción y tomar en cuenta las fortalezas que a veces nosotros no vemos y que los demás sí ven, para aprovecharlas en diversas actividades o en situaciones que se nos presentan.</p> <p>ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>3. ¿Cómo me siento cuando ayudo a alguien?: El facilitador pide a los alumnos piensen en alguna situación donde hayan hecho algo por un amigo o familiar, donde se hayan sentido bien consigo mismos por haber actuado así y pide contesten las siguientes preguntas:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hojas blancas ✓ Lápices

15 minutos	<ul style="list-style-type: none">• Cuenta brevemente lo que hiciste• ¿Por qué lo hiciste?• ¿Cómo te sentiste haciendo eso?• ¿Lo harías por alguien más? <p>Después de la participación de todos, el facilitador indica que la importancia de hacer cosas que nos hagan sentir bien con nosotros mismos y con los demás, pero que no se trata sólo de quedar bien o hacer sentir mejor a otros sólo por darles gusto o de manera obligada. Primero esta nuestro bienestar.</p> <p>Despedida: Se pregunta a los participantes: ¿Cómo los hicieron sentir las actividades anteriores?</p>	
-------------------	---	--

❖ Nombre de la sesión: “Tengo defectos, pero también tengo virtudes”

SESIÓN: 2 DURACIÓN: 70 minutos	TEMA: Fortaleza y confianza en sí mismo CONTENIDO: Autoconcepto	TEMÁTICAS EJE DEL MODELO DE RESILIENCIA: Capacidad para autoreconocerse APRENDIZAJE ESPERADO: Qué el alumno tenga una mejor actitud hacia sí mismo	
TIEMPO	ACTIVIDADES		MATERIALES/ RECURSOS
10 minutos	<p>1. Actividad de integración “La cadena de nombres y habilidades”: Todos incluyendo el facilitador deberán estar sentados al centro de la sala en un círculo, el facilitador comienza diciendo su nombre y su habilidad o superpoder con el que trabajaron la sesión pasada, por ejemplo: Soy Daniela y soy la mejor cantando, el compañero de la derecha deberá decir primero el nombre del compañero anterior con su habilidad y después el suyo y su habilidad. Conforme avance la presentación de los compañeros, aquel que se presenta, va diciendo los nombres de los compañeros que se han presentado antes que él. El reto se pone aún más complicado conforme se van presentando los participantes.</p>		
15 minutos	<p>ACTIVIDADES DE INICIO</p> <p>1. Un regalo para alguien: El facilitador pide a los alumnos pongan su nombre en una hoja y la depositen en una bolsa o caja. Cuando todos han colocado sus nombres los papeles son revueltos y después todos deben sacar un papel con el nombre de un compañero. En la misma hoja pondrán una característica positiva del compañero que les tocó y doblen la hoja por la mitad. La entregarán al compañero correspondiente, según el nombre que les tocó. Todos abren la hoja hasta que el facilitador les indica. El facilitador pide lean lo escrito en voz alta y pregunta a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La cualidad que te escribieron ¿es parte de ti? • ¿Cómo te hace sentir lo que tu compañero escribió? • ¿Sabías que reflejas a los demás esa cualidad? ¿Por qué? <p>También pide reflexionen en que nos beneficia o ayuda a nuestra persona lo que los demás dicen de nosotros. La mayoría debe participar.</p> <p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p> <p>2. El árbol mágico: Se muestra a los alumnos el video “Crea tu árbol”</p>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hojas blancas ✓ Marcadores ✓ Bolsa de plástico o caja de cartón <ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora ✓ Proyector

<p>20 minutos</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=baBVCMcpi_k</p> <p>Después de observar el video se reparten hojas blancas a los participantes y se pide que al igual que el personaje del video dibujen su árbol mágico con sus 5 cualidades y sus 5 áreas de oportunidad. Al finalizar deben justificar porque pusieron esas debilidades y fortalezas. La actividad se cierra diciendo en que les ayudan esas cualidades y cómo los afectan sus defectos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bocinas ✓ Hojas blancas ✓ Lápices
<p>10 minutos</p>	<p>3. Mi propio regalo: El facilitador pide a los alumnos piensen lo siguiente: Si pudieran regalar una cualidad o sentimiento a sí mismo, para mejorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál sería? • ¿Por qué? • ¿En qué crees que te ayudaría a mejorar? <p>El facilitador solicita algunas participaciones de los alumnos y al final hace la reflexión sobre lo importante que es reconocer nuestras áreas de oportunidad y/o debilidades para mejorar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hojas blancas ✓ Lápices
<p>15 minutos</p>	<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>4. Un video para reflexionar: Se muestra a los participantes el siguiente video:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=S1LEhmhXS0g</p> <p>Al final del video el facilitador hace las siguientes preguntas a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué se burlaban del cordero? • ¿Cómo lo hacían sentir esas burlas? • Si pudieras ayudar al Borrego, ¿Qué harías por él? • ¿Qué harías si tu fueras el borrego? <p>Deben escribirlas y presentarla ante el grupo. Sólo se harán 5 o 6 participaciones (según el tiempo restante), el facilitador deberá retroalimentar las participaciones y entre todos opinan sobre las respuestas. Todos entregan sus respuestas por escrito al facilitador.</p> <p>Despedida: Se pregunta a los participantes: ¿Qué aprendizaje se llevan de esta sesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora ✓ Proyector ✓ Bocinas ✓ Hojas blancas o de cuaderno ✓ Lápiz

❖ Nombre de la sesión: “Nuestras opiniones son igual de valiosas”

SESIÓN: 3 y 4 DURACIÓN: 140 minutos	TEMA: Fortaleza y confianza en sí mismo CONTENIDO: Asertividad	TEMÁTICAS EJE DEL MODELO DE RESILIENCIA: Fijar Límites claros y firmes APRENDIZAJE ESPERADO: Qué el alumno pueda identificar la manera adecuada de expresar sus puntos de vista sin agredir a los demás para prevenir o solucionar problemáticas.	
TIEMPO	ACTIVIDADES		MATERIALES/ RECURSOS
10 minutos	<p>1. Actividad de integración “El cartero trajo cartas”: Todos deberán estar sentados al centro de la sala en un círculo, el facilitador al centro dirá: “Ha llegado carta” y los alumnos preguntarán “¿para quién?” entonces él facilitador dirá por ejemplo, “para todos los que tengan suéter”, aquellos que lleven puesto suéter deberán cambiar de lugar, el facilitador tratará de ocupar un lugar, quien quede sin lugar, será el cartero e indicará otra característica dentro del grupo que permita continuar.</p>		
15 minutos	<p>ACTIVIDADES DE INICIO</p> <p>1. Imágenes detonadoras: Se muestran a los alumnos la siguiente imagen y se les pregunta:</p> <p>¿Qué creen que está pasando? ¿Quién tiene la razón?</p>  <p>El facilitador anota las respuestas en el pizarrón y explica que en la presente sesión se expondrá un concepto (no dice cual) que facilita como expresar los puntos de vista sin agredir a los otros.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagen impresa ✓ Pizarrón ✓ Marcadores de pizarrón

<p>25 minutos</p>	<p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p> <p>2. ¿Quién actuó mejor?: Se hacen tres equipos y se proyecta el siguiente video: https://www.youtube.com/watch?v=da8Da_oWVRU se pregunta a los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo consideran que actuaron los personajes del video? • ¿Quién actuó mejor? • ¿Por qué? • ¿Qué solución pudieron haber encontrado los primeros personajes? <p>El facilitador hace la síntesis de las preguntas basándose en las respuestas que dieron los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora ✓ Proyector ✓ Bocinas
<p>25 minutos</p>	<p>3. Una problemática en nuestra aula: Se les pide en sus mismos equipos recuerden una problemática que hayan vivido en sus aulas y la diga. El facilitador anotará en el pizarrón las problemáticas indicadas, seleccionará las 3 que serán aquellas que más se repiten y se les pide a los alumnos que de esas 3 escojan una para trabajar en todo el grupo. Ya que han escogido la problemática el facilitador pide a los alumnos que indiquen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los hechos que acontecieron • ¿Cómo actuaron los involucrados? • ¿Qué sentimientos generó en los involucrados y en los espectadores este hecho? • ¿Qué consecuencias hubo? • ¿Quién actuó mejor? • ¿Por qué? <p>Aclara que esta problemática no tiene la intención de evidenciar a nadie, sino que será un ejemplo para una dinámica que se llevará más tarde, para saber cómo actuar en situaciones similares.</p> <p>4. Varios escenarios: Se les entrega la siguiente situación para trabajar en equipo: “Un compañero de clase te pide a diario tus ejercicios resueltos para copiarlos sin ni siquiera intentar hacerlos. Decides terminar con esto” Los equipos deberán hacer la representación de la situación, desde diferentes ángulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un equipo deberá hacer la representación tratándola con reclamos y enojos • Otro equipo tratará de terminar con pena y miedo • El otro equipo la terminará diciéndole por que no es correcto y será firme a su decisión, pero sin agredir al otro. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pizarrón ✓ Marcadores de pizarrón

<p>20 minutos</p>	<p>Aquellos que tengan el rol del alumno que pide los ejercicios deberán de poner todos los pretextos a fin del que aquel que tenga que dar la solución, busque muchas alternativas desde su perspectiva. El facilitador dará varias opciones al “supuesto alumno que siempre pide los ejercicios”</p> <p>Al final de las tres representaciones entre todos se debe discutir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Todas las actuaciones pudieron resolver la situación? • ¿Por qué unas sí se pudieron y otras no? • ¿Cuál fue la mejor forma de solucionar la problemática? • ¿Por qué lo creen así? <p>El facilitador hace la reflexión de esta actividad preguntándole a cada equipo como se sintieron tratando de resolver la problemática desde la forma que les tocó y menciona que la mejor forma para resolver un problema es tratar de dialogar con los otros expresando siempre lo que sentimos y pensamos, pero sin ser agresivos, autoritarios o impositivos con nuestros ideales.</p>	
<p>20 minutos</p>	<p>5. Asertividad: Se proyecta el siguiente video: https://www.youtube.com/watch?v=VYKdyG_K_Ho El facilitador pide a los niños recuperen según el video cómo son los niños asertivos. Anota en el pizarrón las aportaciones. Después pregunta si se consideran asertivos y pide justifiquen su respuesta (lo harán de manera individual). Pide anoten en una hoja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué puedo mejorar para ser asertivo? <p>El facilitador pregunta si tienen dudas sobre lo que es la asertividad y trata de que entre todos hagan una definición de asertividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora ✓ Proyector ✓ Bocinas ✓ Pizarrón ✓ Marcador para pizarrón ✓ Hojas blancas o de cuaderno ✓ Lápiz
<p>25 minutos</p>	<p>ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>6. La mejor forma de actuar: Se pide recuerden el conflicto del que se habló anteriormente (el que vivieron en su aula): ¿la recuerdan todos?, el facilitador hará una breve reseña del conflicto y pedirá que den una solución asertiva al conflicto que existió en su aula. (se debe realizar de manera individual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo actuarían esta vez, sin agredir a otros? • ¿Qué posturas o acciones deberían tomar los involucrados? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hojas blancas o de cuaderno ✓ Lápiz

Deben escribirla y presentarla ante el grupo. Sólo se harán 5 o 6 participaciones (según el tiempo restante), el facilitador deberá retroalimentar las participaciones e invitará a los demás a decir en que podrían mejorar. Todos entregan su solución por escrito al facilitador.

Despedida: Se pregunta a los participantes: ¿Qué aprendizajes adquirieron en esta sesión?

❖ Nombre de la sesión: “Puedo hacerlo yo mismo”

SESIÓN: 5-6 DURACIÓN: 120 minutos	TEMA: Estructura	TEMÁTICAS EJE DEL MODELO DE RESILIENCIA: Establecer objetivos retadores para sí mismo	
	CONTENIDO: Responsabilidad y autonomía	APRENDIZAJE ESPERADO: Qué los alumnos logren tener orden y organización para cumplir actividades académicas acordes con el nivel de prioridad	
TIEMPO	ACTIVIDADES		MATERIALES/ RECURSOS
10 minutos	<p>1. Actividad de integración “Conejos y conejeras”: La finalidad será formar grupos de tres personas, para ello el facilitador indica “hagamos grupo de 5 personas” “2 personas”, “19 personas”, etc y terminará diciendo “hagamos grupos de 3 personas”. Cuando queden en grupos de 3 personas 2 de ellos serán las conejeras y 1 el conejo. Cuando el facilitador diga: “conejos”, los conejos saldrán a buscar una conejera diferente. Cuando diga: “conejeras” las conejeras salen en busca de un conejo distinto. Cuando diga: “terremoto” todo se deshace, los conejos pueden ser conejeras y viceversa.</p>		
15 minutos	<p>ACTIVIDADES DE INICIO</p> <p>1. Palabras detonadoras: El facilitador divide el pizarrón en dos partes. De un lado escribe la palabra RESPONSABILIDAD y del otro lado, la palabra AUTONOMÍA, entre ambas palabras dibuja un cuadro. A continuación, pide a los alumnos escriban ¿Qué es para ellos la responsabilidad?, ¿Qué es la autonomía? Y en el recuadro del centro cual es la relación entre ambas.</p> <p>Si los alumnos no respondieran ¿Qué es? y ¿Cómo funciona?, el deberá explicar esas cuestiones y complementar diciendo que en ocasiones es necesario ser como los engranes para cumplir objetivos o metas y que debemos trabajar en conjunto para ello. Por lo que menciona que en la presente sesión harán actividades donde trabajarán en equipo</p> <p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p> <p>1. Todo acto tiene consecuencia: El facilitador lee a los alumnos el cuento “El balón de Dan”</p> <p>http://www.cuentoscortos.com/cuentos-originales/el-balon-de-dan</p> <p>Después de leer el cuento pregunta a los alumnos:</p>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagen impresa ✓ Pizarrón ✓ Marcadores de pizarrón

25 minutos

- ¿Porque Dan no encontró el balón?
- ¿Qué otras cosas no encontraban?
- ¿Crees que era la obligación de su mamá limpiar su cuarto? ¿Por qué?
- ¿Te suceden situaciones parecidas a las de Dan? Explícalas
- ¿Qué tendría que hacer Dan para evitar esa situación?

El facilitador escucha las respuestas y les indica que todo acto ya sea bueno o malo tiene consecuencias, pero que es importante ser responsable y cumplir con las tareas asignadas sobre todo si estas afectan a otros.

2. Ayudemos a Dan a mejorar: El facilitador les dice a los alumnos que harán una simulación. Dan es su amigo se encuentra nuevamente en apuros así que les pide ayuda para organizarse. Y les cuenta los siguientes:

- *Dentro de los próximos días tengo las siguientes actividades: el día 7 debo entregar una semilla de frijol germinada y lo que paso durante su crecimiento, al día 5 debo entregar unos libros que ocuparé para una tarea que entregaré el día 3, el día 2 iré a un jugar un partido de futbol con mis primos y me designaron para llevar el balón, el partido es a las 8 am, pero mamá no estará para despertarme ¿Cómo me organizo?*

25 minutos

El facilitador pide se formen tres equipos y hagan una lista de que deberá hacer Dan cada día para cumplir todas sus tareas en tiempo de acuerdo con la prioridad que necesitan. Les proporciona la siguiente tabla:

Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6	Día 7

Los alumnos trabajan en ayudar a Dan mostrándole una tabla de lo que deberá hacer por día para no tener complicaciones en las tareas designadas y al finalizar cada equipo presenta sus respuestas y los otros equipos hacen retroalimentación. El facilitador también proporciona retroalimentación e indica que el trabajar de esta forma podía ayudarlos a no tener inconvenientes para cumplir sus tareas según la prioridad, puesto que, aunque todas las tareas realizamos son importantes unas se tienen que hacer en un tiempo menor o requieren de un proceso y ejemplifica con la tarea de la semilla de frijol, indicando que si esta no se hubiera realizado desde el primer día no se hubiera cumplido el objetivo ya que requería de tiempo.

- ✓ Cuento
- ✓ Hojas blancas o de cuaderno
- ✓ Lápiz

- ✓ Tabla impresa
- ✓ Lápiz

<p>25 minutos</p>	<p>3. Mi propia lista de actividades: El facilitador pide que ahora enlisten sus propias actividades que tienen que realizar para los próximos 7 días y hagan la misma actividad que utilizaron para ayudar a Dan.</p> <p>Al finalizar la actividad el facilitador pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Creen que esta tabla pueda ayudarme? • ¿Por qué? • ¿Cómo me sentí al realizarla? • ¿La tabla podrá mejorar mi sentido de responsabilidad? <p>Pide que sigan trabajando la tabla cada semana y vean si puede ser una herramienta útil de organización. Asimismo, les sugiere peguen la tabla en un lugar visible de su casa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tabla impresa ✓ Lápiz
<p>20 minutos</p>	<p>4. Responsabilidad y autonomía: El facilitador muestra los siguientes videos a los alumnos:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=73Ij_g3V9tk https://www.youtube.com/watch?v=7w4i8s6amI</p> <p>Al finalizar los videos el facilitador pregunta:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora ✓ Proyector ✓ Bocinas
<p>20 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Soy autónomo? • ¿Por qué • ¿Soy responsable? • ¿Por qué? • ¿Qué otras responsabilidades a parte de venir a la escuela tengo? <p>El facilitador escucha todas las participaciones e indica que todo el tiempo debemos tener responsabilidades nos sólo escolares si no, también aquellas que en casa nos designen, y qué es importante que lo que sea nuestra responsabilidad tratemos de hacerlas por nosotros mismos, a menos que sea algo complicado que no podamos realizar pero que esta tarea no la hará el otro por nosotros sino nos ayudará para lograrla.</p> <p>ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>5. ¿Para qué sirve la responsabilidad y autonomía?: El facilitador pide responder las siguientes preguntas</p>	

	<ul style="list-style-type: none">• ¿Por qué es importante ser autónomo?• ¿Porque es importante ser responsable?• ¿Cómo puedo lograrlo? <p>La reflexión se hará por escrito. Las respuestas se discuten entre todo el grupo. Se entrega la hoja de reflexión al facilitador.</p> <p>Despedida: Se pregunta a los alumnos: ¿Qué aprendizaje se llevan de esta sesión?</p>	<ul style="list-style-type: none">✓ Hojas blancas o de cuaderno✓ Lápiz
--	---	---

❖ Nombre de la sesión: “Juntos lo hacemos mejor”

SESIÓN: 7 DURACIÓN: 70 minutos	TEMA: Competencia Social CONTENIDO: Trabajo en equipo	TEMÁTICAS EJE DEL MODELO DE RESILIENCIA: Brindar oportunidades de participación significativa APRENDIZAJE ESPERADO: Qué los alumnos tengan participación en grupos para lograr objetivos en común y para crear sentido de pertenencia	
TIEMPO	ACTIVIDADES		MATERIALES/ RECURSOS
11 minutos	<p>1. Actividad de integración “El hilo de los buenos deseos”: El facilitador toma la punta del estambre y dice por ejemplo: deseo un día de alegría para “Natalia, Pedro, Alejandro, Lulú, etc (según los nombres de los participantes), el facilitador se queda con la punta y manda la madeja de estambre al compañero que le mando el “buen deseo” ese mismo compañero repite la dinámica y así hasta que a todos los compañeros alguien les haya dado “un buen deseo”. Al final deberán ir regresando la madeja a quien se las dio para poder desenredar el estambre.</p>		<p>✓ Estambre</p>
15 minutos	<p>ACTIVIDADES DE INICIO</p> <p>2. Actividad detonadora: El facilitador pregunta a los alumnos que vean la imagen y le digan que es. Cuando mencionan la palabra “engrane”, pregunta ¿cómo funciona?</p> <div data-bbox="800 922 1010 1110" data-label="Image"> </div> <p>Si los alumnos no respondieran ¿Qué es? y ¿Cómo funciona?, el deberá explicar esas cuestiones y complementar diciendo que en ocasiones es necesario ser como los engranes para cumplir objetivos o metas y que debemos trabajar en conjunto para ello. Por lo que menciona que en la presente sesión harán actividades donde trabajarán en equipo</p>		<p>✓ Imagen impresa ✓ Pizarrón ✓ Marcadores de pizarrón</p>

<p>30 minutos</p>	<p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p> <p>6. El rompecabezas: Se hacen 3 equipos. El facilitador entrega a los alumnos un rompecabezas de 25 piezas. Pero solo 15 piezas serán las de su rompecabezas, las otras 10 estarán repartidas entre los otros 2 equipos. Se pide que cada integrante del equipo debe tener un rol, es decir hacer un trabajo en específico, también comenta que sólo tiene 15 piezas completas de su rompecabezas y que las otras 10 están repartidas en los otros equipos, que 2 de los integrantes deberán ir a buscarlas y negociar para que sus piezas sean devueltas. Les indica que no pueden tomar decisiones a menos que todos los integrantes del equipo estén de acuerdo. El facilitador pregunta si el equipo entendió las instrucciones. Los equipos deben consultar entre los integrantes si queda clara la instrucción. El facilitador les da 5 minutos para que los equipos se organicen y asignen roles. Tendrán 15 minutos para cumplir con la actividad. El facilitador va monitoreando los equipos. Al finalizar la actividad pide que indiquen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál era el objetivo en común que tenían que lograr? • ¿Qué función hizo cada quién? • ¿Creen que hubo una función más importante que la otra? • ¿Quién trabajo más? • ¿Quién trabajo menos? • ¿Hubo conflictos entre el equipo? ¿Cuáles? • ¿Cómo lo solucionaron? • ¿Hubo conflictos con los otros equipos? ¿Cuáles? • ¿Cómo lo solucionaron? • ¿Terminaron la actividad? • ¿A qué se debió? • ¿Qué creen que se pudieran mejorar como equipo? <p>El facilitador escucha las opiniones de los equipos va retroalimentado. Reiterando lo importante es comunicarse, escucharse y que en equipo todas las funciones son importantes, ya que una depende de la otra y da ejemplos de lo que vio en su recorrido en los equipos durante la actividad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 3 rompecabezas ✓ Pizarrón ✓ Marcadores de pizarrón
<p>15 minutos</p>	<p>ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>7. Una pieza importante: El facilitador pide responder las siguientes preguntas de manera individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál fue mi participación? • ¿Me gusto mi participación? ¿Por qué? • ¿Cómo me hizo sentir esa participación? • ¿Qué mejoraría de mi participación? • ¿Me gustaría trabajar con ese equipo de nuevo? ¿Por qué? • ¿Qué es trabajar en equipo? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hojas blancas o de cuaderno ✓ Lápices

La reflexión se hará por escrito y será entregada al facilitador entre todo el grupo y tendrán que llegar a acuerdos. En una cartulina deberán hacer su pergamino con las normas que generaron en común acuerdo y las sanciones (si las hubiera), para que así quede a la vista de todo el grupo.

Despedida: Se pregunta a los alumnos: ¿Qué aprendizaje se llevan de esta sesión?

❖ Nombre de la sesión: “Reflexionar antes de actuar”

SESIÓN: 8 DURACIÓN: 70 minutos	TEMA: Competencia social CONTENIDO: Reconocimiento de las emociones	TEMÁTICAS EJE DEL MODELO DE RESILIENCIA: Enriquecer los vínculos prosociales APRENDIZAJE ESPERADO: Qué el alumno reconozca sus emociones, sobre todo las negativas para tratar de no actuar impulsivamente y dañar a otros	
TIEMPO	ACTIVIDADES		MATERIALES/ RECURSOS
10 minutos	<p>1. Actividad de integración “Mi tío trajo de París”: Todos deberán estar sentados al centro de la sala en un círculo, el facilitador inicia diciendo “Mi tío trajo de París... 5 palabras que comienzan con la letra “M” o “Mi tío trajo de París... bailar en tu lugar”, “dar 3 vueltas en tu propio eje”, y el compañero de la derecha debe decir las, también pueden decir, por ejemplo, abrazos, choque de manos, choque de puños, felicitaciones, etc, y aquel que lo dice y el compañero de la derecha harán la acción. Todos deben ir pensando lo que “su tío trajo” para que sea una actividad dinámica.</p>		
15 minutos	<p>ACTIVIDADES DE INICIO</p> <p>1. Preguntas detonadoras: El facilitador pregunta a los alumnos que recibieron en la actividad pasada abrazos, felicitaciones, palabras bonitas ¿Qué sintieron al recibir esos regalos? Y pregunta a los demás</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Porque creen que lo sintieron? Si en las respuestas que se obtengan de esta pregunta alguien responde la palabra emociones pregunta: • ¿Qué son las emociones? (si no llegan a decir nada sobre las emociones, escucha sus respuestas y al final de las participaciones hace la pregunta) Los alumnos dan sus respuestas sobre que son las emociones a través de una lluvia de ideas. El facilitador toma en cuenta la lluvia de ideas y muestra el siguiente video que ilustra la pregunta que se le hizo a los alumnos: <p>https://www.youtube.com/watch?v=TcpnxyFOvc0</p> <p>Al final indica que hay emociones positivas y emociones negativas.</p> <p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p> <p>2. Porque lo siento: El facilitador tendrá 10 tarjetas de emociones, 5 emociones positivas (alegría, confianza, amor, tranquilidad y sorpresa) y 5 emociones negativas (furia, agresividad, tristeza, odio y miedo). Se</p>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hojas blancas ✓ Marcadores ✓ Bolsa de plástico o caja de cartón

<p>15 minutos</p>	<p>harán 2 equipos, cada equipo elegirá 5 emociones al azar. El facilitador pide que de las 5 tarjetas de emociones indiquen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿A causa de que podrían sentir esas emociones? Deben escribir 2 ejemplos • ¿Creen que esa emoción es buena o mala? • Si alguien me habla cuando tengo esa emoción ¿Como podría hacer sentir a otros? <p>Los 2 equipos comparten sus respuestas. El facilitador indica que sentir emociones no es malo, pero que las emociones negativas deben controlarse para no lastimas a otros.</p> <p>3. ¿Qué hago con las emociones negativas?: Se muestra a los alumnos el siguiente video</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=3syn_o5WJU0</p> <p>El facilitador pregunta con base en el video:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 5 tarjetas de emociones positivas ✓ 5 tarjetas de emociones negativas ✓ Hojas blancas ✓ Lápices
<p>15 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De las emociones mencionadas en los ejercicios anteriores cuales sientes con frecuencia? • ¿Qué lo ocasiona? • ¿Qué ejercicios del video del control de las emociones podrías ocupar en tus emociones negativas? <p>ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>4. ¿Y yo que haría?: Se muestra a los alumnos el siguiente video:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=-x6Q4CmaG1w</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora ✓ Proyector ✓ Bocinas
<p>15 minutos</p>	<p>Al finalizar el video el facilitador hace las siguientes preguntas a los alumnos (la participación en esta actividad es individual):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribe 3 cosas que harías si fuera Arturo para evitar todo lo que paso en casa <p>Deben escribirlas y presentarla ante el grupo. Sólo se escucharán 2 o 3 participaciones (según el tiempo restante), entre todos opinan sobre las respuestas o coinciden con la resolución. Todos entregan sus respuestas por escrito al facilitador.</p> <p>Despedida: Se pregunta a los participantes: ¿Qué aprendizaje se llevan de esta sesión?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora ✓ Proyector ✓ Bocinas ✓ Hojas blancas o de cuaderno ✓ Lápices

❖ Nombre de la sesión: “Camina un rato con mis zapatos”

SESIÓN: 9 DURACIÓN: 70 minutos	TEMA: Competencia social CONTENIDO: Empatía	TEMÁTICAS EJE DEL MODELO DE RESILIENCIA: Enriquecer los vínculos prosociales APRENDIZAJE ESPERADO: Qué a través de las actividades el alumno pueda entender y ponerse en el lugar de los otros para establecer buenas relaciones interpersonales	
TIEMPO	ACTIVIDADES		MATERIALES/ RECURSOS
10 minutos	<ol style="list-style-type: none"> Actividad de integración “Buscando una pareja”: Se colocan boca abajo las tarjetas con dibujos de animales (o sólo el nombre del animal escrito) y cada participante escoge una sin enseñarla a los demás. Se pide cada uno haga el sonido del animal que le tocó y empiece a buscar a su pareja. Ya en pareja los participantes deben dialogar acerca de gustos en común como deporte favorito, serie o caricatura favorita, lugar favorito. Posteriormente cada pareja indica ante el grupo si tuvieron gustos o cosas en común. 		✓ Tarjetas con dibujos o nombres de animales (2 por cada animal): Pollo, vaca, pato, perro, gato, cerdo, gallo, mono, conejo
10 minutos	<p>ACTIVIDADES DE INICIO</p> <ol style="list-style-type: none"> Imágenes detonadoras: El facilitador muestra la siguiente imagen a los alumnos <div data-bbox="716 906 1058 1162" data-label="Image"> </div> <p>El facilitador indica que estos niños no son amigos, se encontraron en el parque.</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué el niño decidió ayudar al otro sin tan siquiera conocerlo? Escucha las opiniones y explica que existe un concepto que se llama empatía (no explica su significado), que lo estudiarán en la presente sesión y que al final de esta, cada equipo deberá elaborar su propio concepto sobre empatía. 		✓ Imagen impresa

<p>20 minutos</p>	<p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p> <p>2. Cada uno en su lugar: Se divide al grupo en 2 equipos. Ambos equipos escogerán a un miembro de su equipo para actuar. Uno de los participantes será un conductor de un auto que se pasa un alto y el otro será el policía que lo detiene en una primera parte se pedirá a cada equipo defiendan tengan o no la razón el acto. Se les dan 5 minutos para hacer la representación y se les pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién tuvo la razón? Los alumnos justifican su actuación y postura. <p>El facilitador ahora se reúne con el equipo del conductor que se pasó el semáforo y le dice que el motivo de haberse pasado el semáforo se debió a causa de que le avisaron que su casa se estaba incendiado. Pide a los equipos hagan de nuevo la representación tratando de llegar a una solución. Les da 5 minutos más para la representación. Después de la representación pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Pudieron llegar a una solución? • ¿Cuál fue la solución? • ¿Por qué llegaron a ella? <p>El facilitador explica que es importante no juzgar a las personas por sus actos sin antes saber por lo que pasan para poder entenderlos.</p>	
<p>10 minutos</p>	<p>3. ¿Quién tiene la razón?: El facilitador muestra a los alumnos el siguiente video:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=9fISS8TvDU</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué el perro decidió ayudarle al pájaro? <p>El facilitador escucha las participaciones y al final les dice a los alumnos que la empatía es tener la capacidad de ponerse en el lugar de los otros para entenderlos, que muchas veces también le dicen “ponerse en los zapatos del otro”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora ✓ Proyector ✓ Bocinas ✓ Hojas blancas o de cuaderno ✓ Lápices
<p>20 minutos</p>	<p>ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>4. Empatía: Los alumnos siguen trabajando en equipo. El facilitador pide a uno de los equipos elaboren la definición de empatía y al otro equipo le pide describan una situación donde podrían aplicar la empatía con sus compañeros de clase. Ambos equipos presentaran sus trabajos por turnos. Ambos equipos se retroalimentan mutuamente sobre sus elaboraciones.</p>	

	Despedida: Se pregunta a los participantes: ¿Qué aprendizaje se llevan de esta sesión?	
--	---	--

❖ **Nombre de la sesión: “¿Quién de mi familia me apoya?”**

SESIÓN: 10 DURACIÓN: 70 minutos	TEMA: Apoyo familiar CONTENIDO: Familia: vínculos y comunicación con la familia (padres y hermanos)	TEMÁTICAS EJE DEL MODELO DE RESILIENCIA: Brindar afecto y apoyo APRENDIZAJE ESPERADO: Qué que los alumnos reconozcan a familiares cercanos que pueden apoyarlos en situaciones de riesgo.	
TIEMPO	ACTIVIDADES		MATERIALES/ RECURSOS
15 minutos	<p>1. Actividad de integración “Buscando la palabra”: El facilitador pasa a los alumnos una serie de letras revueltas y pide escojan una al azar. Estas letras forman dos palabras ocultas: familia y comunicación. Los alumnos deberán descubrir estas palabras.</p>		<p>✓ Tarjetas con las letras: A:3 I: 4 O: 2 U: 1 C: 3 F: 1 L: 1 M: 2 N: 2</p>
10 minutos	<p>ACTIVIDADES DE INICIO</p> <p>1. Palabras detonadoras: El facilitador pide que cada equipo defina la palabra que descubrió</p> <p>FAMILIA COMUNICACIÓN</p> <p>Ya que ambos equipos dan su definición de su palabra ante sus demás compañeros, el facilitador pide al grupo respondan</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la comunicación con la familia? <p>Se escuchan algunas participaciones y el facilitador retroalimenta.</p>		

<p>15 minutos</p>	<p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p> <p>2. ¿Quién es mi familia? (se especifica que aquellos con los que vivan o sean los más cercanos): Se pide a los alumnos que en una hoja describan a la familia con la que viven.</p> <p>3. Los vínculos y la comunicación con mi familia: El facilitador muestra a los alumnos los siguientes videos:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=as2MxCrP98A https://www.youtube.com/watch?v=Ebgomh9a6hY</p>	
<p>20 minutos</p>	<p>Después de mostrar los videos se pregunta a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Con quién de su familia tienen vínculos afectivos? Si es con todos los miembros enlista el orden en el que los pondrías • ¿Por qué los enlistaste de esa manera? • ¿Tú les brindas vínculos a los miembros de tu familia? • ¿Por qué lo crees así? • ¿Con quién de los miembros de tu familia te comunicas mejor? • ¿Por qué con esa persona te comunicas mejor? <p>El facilitador escucha las participaciones e indica porque los vínculos y la comunicación son importantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora ✓ Proyector ✓ Bocinas ✓ Hojas blancas o de cuaderno ✓ Lápices
<p>10 minutos</p>	<p>ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>4. ¿Quién me apoya?: El facilitador dice a los: imaginen que tienen un problema en la escuela con un maestro o un compañero y pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿A quién recurrirías para que te ayudara a solucionarlo? • ¿Por qué? • ¿Qué acciones hace esa persona para que yo pueda pedirle ayuda? • ¿Alguna vez has tenido un problema en donde esa persona te haya ayudado? ¿Cuál? <p>Despedida: Se pregunta a los participantes: ¿Qué aprendizaje se llevan de esta sesión?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hojas blancas o de cuaderno ✓ Lápices

❖ Nombre de la sesión: “Tengo un problema... ¿Quién me puede ayudar?”

SESIÓN: 11 DURACIÓN: 70 minutos	TEMA: Apoyo social	TEMÁTICAS EJE DEL MODELO DE RESILIENCIA: Enriquecer los vínculos prosociales	
	CONTENIDO: Redes de apoyo	APRENDIZAJE ESPERADO: Qué los alumnos identifiquen redes de apoyo: personas cercanas cómo amigos, compañeros, profesores, que puedan ayudarlos en alguna situación de riesgo	
TIEMPO	ACTIVIDADES		MATERIALES/ RECURSOS
15 minutos	<p>1. Actividad de integración “Una persona especial”: Se pide a los alumnos que piensen en alguien especial al que conozcan como un pariente o un amigo. Se les dan unos minutos para que piensen, si lo desean pueden anotarlo en una hoja. Se les pide hagan grupos dependiendo la persona que escogieron ya sea una pariente-familiar o un amigo. En grupos presentan a la persona que ha escogido. Sus compañeros le pueden hacer preguntas para conocer más detalles.</p>		<p>✓ Hojas blancas ✓ Lápices</p>
15 minutos	<p>ACTIVIDADES DE INICIO</p> <p>1. Pregunta detonadora: El facilitador pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿La persona especial que escogiste en la actividad pasada, te da apoyo? • ¿Qué es apoyo? <p>Los alumnos dan sus respuestas y el facilitador indica que en la presente clase estudiarán sobre las redes de apoyo</p>		
15 minutos	<p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p> <p>2. ¿Quién a parte de mi familia me apoya?: Se entrega a los alumnos una hoja blanca y se pide la dividan en cuatro categorías (puede haber más según los contextos donde se desenvuelva el niño):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otros familiares (tíos, primos, abuelos) • Escuela • Vecindario o colonia • Actividades extras como algún deporte 		<p>✓ Hojas blancas ✓ Lápices</p>

<p>25 minutos</p>	<p>Se les pide piensen si en algunas de esas categorías que pusieron existe alguien que les brinde apoyo y las anoten (puede ser una o varias personas). No importa si algún campo queda vacío</p> <p>3. Redes de apoyo: El facilitador muestra a los alumnos el siguiente video:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=h-IFIQF4SD0</p> <p>Después de mostrar el video se dice a los alumnos que las redes de apoyo son de mucha ayuda sobre todo cuando tenemos algún problema. A continuación, se les muestran las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Si una persona extraña me molesta frecuentemente en la calle, a quien recurriría? • ¿Si tuve una pelea con un amigo, a quién le contaría? • ¿Si mi maestro o maestra me grita todo el tiempo a quién recurriría? • ¿Si un grupo de chicos de la colonia me molestan, que haría? • ¿Si un grupo de chicos de la escuela me molesta, que haría? • ¿Si alguien me amenaza, que haría? • ¿Si alguien me invita a hacer cosas malas, que haría? • ¿Si alguien me dice que me va a golpear que haría? <p>Pregunta si alguien quiere agregar alguna otra situación. Al término el facilitador escucha las participaciones e indica que estas son algunas situaciones donde nuestras redes de apoyo pueden ayudar.</p> <p>ACTIVIDAD DE CIERRE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora ✓ Proyector ✓ Bocinas ✓ Hojas blancas o de cuaderno ✓ Lápices
<p>10 minutos</p>	<p>4. ¿Qué son las redes de apoyo? El facilitador pide a los alumnos que en una hoja escriban:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué son las redes de apoyo? • Escriban los nombres de las personas que son sus redes de apoyo <p>Despedida: Se pregunta a los participantes: ¿Qué aprendizaje se llevan de esta sesión?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hojas blancas o de cuaderno ✓ Lápices

❖ Nombre de la sesión: “¿Es o no es?”

SESIÓN: 12		TEMÁTICAS EJE DEL MODELO DE RESILIENCIA: Mitigar el acoso escolar en el ambiente	
DURACIÓN: 70 minutos	TEMA: Identificar el acoso escolar como factor de riesgo	APRENDIZAJE ESPERADO: Qué el alumno reconozca lo que es y lo que no es acoso escolar. Las características e implicaciones que este fenómeno tiene	
TIEMPO	ACTIVIDADES		MATERIALES/ RECURSOS
10 minutos	<p>1. Actividad de integración “Los globos”: Se escogerán dos colores de globos, estos serán atados a un pie de cada participante formando dos equipos. La idea es que los participantes revienten los globos del equipo contrario solo usando los pies. Gana el equipo que revienta todos los globos del equipo contrario.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ 30 globos de 2 colores diferentes ✓ Estambre
10 minutos	<p>ACTIVIDADES DE INICIO</p> <p>1. Pregunta detonadora: El facilitador pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el acoso escolar? <p>Los alumnos dan sus respuestas a través de una lluvia de ideas. El facilitador anota las respuestas en el pizarrón. Indica que en la presente sesión revisan el término acoso escolar y las conductas que este implica.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pizarrón ✓ Marcador para pizarrón
30 minutos	<p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p> <p>2. El acoso escolar: Se muestran a los alumnos los siguientes videos:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ovja5uA1JZg</p> <p>Se hacen dos equipos y al término del video el facilitador hace las siguientes preguntas a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué trata el video? • ¿Qué le hacen sus compañeros a la niña de cabello naranja? • ¿Son peleas casuales o provocadas e intencionadas? <p>Se muestran otros videos a los alumnos:</p>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora ✓ Proyector ✓ Bocinas ✓ Hojas blancas ✓ Lápices

<p>20 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=FHzAnNOBzA8 • https://www.youtube.com/watch?v=pQIVW5OGRUc <p>Después de observar los videos el facilitador pide a los alumnos contesten otro bloque de preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los protagonistas del acoso escolar? • ¿Qué daños causa? • ¿Cómo se sienten las personas que lo viven? • ¿Qué debemos hacer en caso de presenciar una situación de este tipo? <p>El facilitador menciona los tres componentes principales del acoso escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con intencionalidad • Abuso de poder • Es frecuente, no casual <p>Y retroalimenta sus respuestas.</p> <p style="text-align: center;">ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>3. ¿Qué es el acoso escolar?: El facilitador pide que con las aportaciones que se hicieron en la actividad de inicio, y lo que vieron en la sesión todo el grupo formule un sólo concepto de acoso escolar.</p> <p>Al final el facilitador escucha el concepto y retroalimenta a los alumnos a fin de que el concepto quede lo más completo posible</p> <p>Despedida: Se pregunta a los participantes: ¿Qué aprendizaje se llevan de esta sesión?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hojas blancas ✓ Lápices
--------------------------	---	--

❖ Nombre de la sesión: “¿A quién más puedo acudir?”

SESIÓN: 13 DURACIÓN: 70 minutos	TEMA: Identificar las redes de apoyo como factor protector ante el acoso escolar CONTENIDO: Redes de apoyo	TEMÁTICAS EJE DEL MODELO DE RESILIENCIA: Mitigar el acoso escolar en el ambiente	
TIEMPO	ACTIVIDADES		MATERIALES/ RECURSOS
15 minutos	<p>1. Actividad de integración “El nudo humano”: Se pide a los alumnos que se tomen todos de las manos y hagan un círculo, sin soltarse las manos deberán hacer varios movimientos ya sea pasar por las manos agarradas por arriba y por abajo a fin de hacer un nudo. Ya que lo tienen se les pide lo deshagan, dejando el círculo como al principio. Durante 5 minutos no podrán hablar y tendrán que deshacerlos. Tendrán otros 5 minutos donde podrán hablar. Al final se les pregunta de qué manera fue más fácil deshacerlos, si hablando o sin hablar.</p>		
15 minutos	<p>ACTIVIDADES DE INICIO</p> <p>1. Imágenes detonadoras: El facilitador pregunta a los alumnos si identifican las siguientes imágenes y en que pueden ayudar.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Los alumnos dan sus respuestas y el facilitador pregunta si estas podrían ser redes de apoyo y porque lo creen.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imágenes impresas ✓ Pizarrón

<p>15 minutos</p>	<p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p> <p>2. ¿En qué puede afectar el acoso escolar?: Se hacen dos equipos. Se pide a los alumnos enlisten los efectos negativos que puede tener el acoso escolar. El facilitador pone categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Físico • Emocional • Psicológico • Social <p>Cada equipo menciona las afecciones y justifica sus respuestas. El facilitador retroalimenta las respuestas</p>	<p>✓ Hojas blancas o de cuaderno</p> <p>✓ Lápices</p>
<p>15 minutos</p>	<p>3. ¿Quién nos ayuda?: El facilitador pide que con base a la lista que trabajaron en la actividad pasada, escriban a cada una que instituciones o servicios podrían ayudar a mejorar dichas situaciones y porque es importante que se mejoren.</p> <p>Al término el facilitador escucha las participaciones e indica que algunos casos de gravedad incluso pueden ser denunciados ante las autoridades.</p>	<p>✓ Lista trabajada en la actividad pasada “¿En qué puede afectar el acoso escolar?”</p> <p>✓ Lápices</p>
<p>10 minutos</p>	<p>ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>4. Directorio de ayuda: El facilitador pide a los alumnos que en una hoja anoten de un lado las instituciones o lugares que podrían ayudarlos en caso de sufrir algún tipo de violencia en la escuela, instituciones que estén cerca de su casa o las que han visto de camino de casa a la escuela. Más tarde deberán tratar de conseguir los números telefónicos o direcciones. Del otro lado, anotarán los nombres de las personas que les pueden ayudar en caso de riesgo y de igual manera deberán tratar de conseguir los números telefónicos o direcciones para tenerlos a la mano por cualquier situación que pudiese presentarse.</p> <p>Despedida: Se pregunta a los participantes: ¿Qué aprendizaje se llevan de esta sesión?</p>	<p>✓ Hojas blancas o de cuaderno</p> <p>✓ Lápices</p>

❖ Nombre de la sesión: “Convivir desde el respeto”

SESIÓN: 14 DURACIÓN: 70 minutos	TEMA: Reducir situaciones de acoso escolar a través del clima positivo de las aulas CONTENIDO: Respeto	TEMÁTICAS EJE DEL MODELO DE RESILIENCIA: Mitigar el acoso escolar en el ambiente (convivencia positiva)	
TIEMPO	ACTIVIDADES		MATERIALES/ RECURSOS
10 minutos	<p>1. Actividad de integración “Mi tío trajo de Paris”: Todos deberán estar sentados al centro de la sala en un círculo, el facilitador inicia diciendo “Mi tío trajo de Paris... 5 palabras que comienzan con la letra “M” o “Mi tío trajo de Paris... bailar en tu lugar”, “dar 3 vueltas en tu propio eje”, y el compañero de la derecha debe decir las, también pueden decir, por ejemplo, abrazos, choque de manos, choque de puños, felicitaciones, etc, y aquel que lo dice y el compañero de la derecha harán la acción. Todos deben ir pensando lo que “su tío trajo” para que sea una actividad dinámica.</p>		
15 minutos	<p>ACTIVIDADES DE INICIO</p> <p>1. Palabra detonadora: El facilitador escribe en el pizarrón la palabra <i>Respeto</i> y pide a los alumnos reflexionen que es respeto para ellos y coloquen una palabra o frase al lado de la palabra que está en el pizarrón.</p> <div data-bbox="764 961 1058 1146" data-label="Image"> </div> <p>Ya que todos los alumnos escribieron en el pizarrón el facilitador indica que en la presente sesión harán actividades para desarrollar el respeto entre sus compañeros y que al final lo que escribieron en el pizarrón les ayudará a hacer una definición grupal de lo que es el respeto.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagen impresa ✓ Pizarrón ✓ Marcadores de pizarrón

15 minutos

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

2. **Situaciones de respeto vs situaciones que no son de respeto:** Se entregan a los alumnos 20 tarjetas, 10 tendrán situaciones que son de respeto y 10 serán de situaciones que no son de respeto. Se entrega a los niños una hoja que tendrá una tabla con 2 columnas, como la que se muestra a continuación:

Situaciones de respeto	
✓	✗

En la columna que tiene una ✓ deberán poner las que consideran que son situaciones de respeto y en la columna de ✗ podrán las situaciones que no creen que son de respeto. Al final el facilitador va sacando las mismas 20 tarjetas al azar y los alumnos van participando, diciendo si son o no situaciones de respeto y deben justificar su respuesta.

El facilitador va señalando con base a las tarjetas y las respuestas de los alumnos que no es considerado como situación de respeto.

15 minutos

3. **Respetando al otro:** El facilitador entrega un cuadro de papel y un lápiz a cada niño y pide que en silencio cada uno escoja una actividad graciosa y ridícula que deberá hacer otro de sus compañeros. Por ejemplo: "Yo Ana deseo que se pare en medio del salón y finja ser un perro".
Ya que todos escribieron lo solicitado, el facilitador recoge los papeles e indica al grupo que la actividad escrita no la hará otro compañero, sino ellos mismos. No se pide a los niños realicen la actividad, más bien se pide que indiquen como se hubieran sentido al tener que hacer la actividad escrita.

El facilitador ejemplifica diciéndoles a los niños que hay que respetar al otro, tanto como quieran ser respetados.

- ✓ 10 tarjetas de situaciones de respeto
- ✓ 10 tarjetas de situaciones que no son de respeto
- ✓ Hoja con tabla impresa
- ✓ Lápices

- ✓ Hojas de papel recortadas en cuadros pequeños
- ✓ Lápices

15 minutos	<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>4. Reflexión: Se separa al grupo en dos equipos. El facilitador pregunta que a partir del ejercicio anterior respondan:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Por qué consideran que es importante el respeto por sus compañeros?• ¿Cómo podrían practicarlo en el aula?• ¿El respeto debería ser una norma en el aula?• ¿Por qué?• Se discute sobre las preguntas. Ambos equipos participan <p>El facilitador indica la importancia del respeto para poder convivir con otros y guía para construir un concepto básico y entendible para todos de lo que es el respeto.</p> <p>Despedida: Se pregunta a los participantes: ¿Qué aprendizajes adquirieron en esta sesión?</p>	
-------------------	---	--

❖ Nombre de la sesión: “Las acciones valen más que mil palabras”

SESIÓN: 15 DURACIÓN: 70 minutos	TEMA: Reducir situaciones de acoso escolar a través del clima positivo de las aulas CONTENIDO: Confianza	TEMÁTICAS EJE DEL MODELO DE RESILIENCIA: Mitigar el acoso escolar en el ambiente (convivencia positiva)	
TIEMPO	ACTIVIDADES		MATERIALES/ RECURSOS
10 minutos	<p>1. Actividad de integración “Voy a confiar en ti”: Se colocan todos los alumnos parados en círculo al centro de la sala. Todos comenzarán a enumerarse: 1, 2, cuando toque el turno 3, todos los números que terminen en 3 o los múltiplos de 3, en lugar de decirse el número, aquel al que le toque, deberá dejarse caer encima del compañero de la izquierda. Por lo que todos deberán estar atentos, ya sea para dejarse caer o para agarrar al compañero de al lado.</p>		
15 minutos	<p>ACTIVIDADES DE INICIO</p> <p>1. Mi secreto: Se pide a los alumnos piensen en un secreto que guardan... y se pregunta que si tuvieran que escoger a alguien de sus compañeros presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿A quién escogerían? • ¿Por qué? <p>Anotan las respuestas en una hoja. Ya que lo anotaron se juntan al centro del aula sentados en círculo y cada uno irá diciendo: mi secreto se lo contaría a:, porque: ...</p> <p>Al final que todos han participado el facilitador pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la confianza? <p>El facilitador toma algunas respuestas y explica que es la confianza</p>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hojas blancas ✓ Lápices

<p>25 minutos</p>	<p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p> <p>2. Lazarillo: Se pide a los alumnos se junten con aquel miembro del grupo con el que menos han trabajado. Ya estando en parejas se les explica que saldrán al patio donde habrá algunos obstáculos y tendrán que dar una vuelta completa en el circuito. Un miembro de la pareja deberá taparse los ojos con una venda o bufanda y el otro deberá ser su guía durante una parte del recorrido del circuito. Al llegar cada pareja a la mitad del circuito, deberán intercambiar los roles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Al principio de la actividad confiaba en mi compañero? • ¿Por qué? • ¿Qué me hizo confiar en mi compañero? • ¿Por qué fue importante confiar en él? • Diferencias entre los que llegaron primero y los que llegaron al último <p>Al final de las participaciones el facilitador explica que porque es importante la confianza.</p> <p>ACTIVIDAD DE CIERRE</p> <p>3. Se muestra a los alumnos el siguiente video</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=doR3s0bNB4o&t=18s</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vendas o bufandas ✓ Obstáculos para formar el circuito: sillas, bancas. Cubetas, aros, costales, bancos, etc. (lo que se pueda conseguir en el mismo contexto)
<p>20 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué compañeros confías más? • ¿Por qué? • Si se te presentara una problemática y no estuvieran las personas que ya mencionaste, • ¿En quién más de los compañeros confiarías? • ¿Por qué? • ¿Cómo haces que los demás confíen en ti? <p>Al final de las participaciones el facilitador explica cómo beneficia la confianza entre los grupos o equipos de trabajo.</p> <p>Despedida: Se pregunta a los participantes: ¿Qué aprendizajes adquirieron en esta sesión?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora ✓ Proyector ✓ Bocinas

❖ Nombre de la sesión: “Este es mi grupo”

SESIÓN: 16 y 17 DURACIÓN: 140 minutos	TEMA: Reducir situaciones de acoso escolar a través del clima positivo de las aulas CONTENIDO: Apoyo y cohesión de grupo	TEMÁTICAS EJE DEL MODELO DE RESILIENCIA: Mitigar el acoso escolar en el ambiente (convivencia positiva) APRENDIZAJE ESPERADO: Qué los alumnos logren apoyo y cohesión como grupo y establezcan sus propias normas de convivencia.	
TIEMPO	ACTIVIDADES		MATERIALES/ RECURSOS
12 minutos	1. Actividad de integración “Lista de estimas”: Se colocan todos los alumnos sentados en círculo al centro de la sala. A cada uno se le entrega una hoja en la cual deben poner en la parte superior de esta su nombre, doblarla y pasarla al compañero de la izquierda. El compañero de la izquierda deberá poner algo que le guste de la persona de la hoja que recibió. Todos escribirán en la hoja de todos. Termina cuando las hojas empiezan a llegar a sus dueños.		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hojas blancas o de cuaderno ✓ Lápices
15 minutos	ACTIVIDADES DE INICIO 1. Imagen detonadora: El facilitador muestra la siguiente imagen a los alumnos  Pregunta a los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es representada esa imagen? • ¿Por qué se sostiene? 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagen impresa ✓ Pizarrón ✓ Marcadores de pizarrón

<p>20 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué pasaría si tan sólo uno de ellos no permitiera que se apoyarán en el? • ¿Qué es estar cohesionado? <p>El facilitador escucha las respuestas y comenta al grupo que el apoyo y la cohesión es importante en los grupos.</p> <p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p> <p>2. Nuestro mural: Se pide a los alumnos que entre todos deberán ponerse de acuerdo para hacer un mural que tenga los siguientes elementos: una familia de 5 integrantes, una casa, arboles, un camino, nubes, aves, cayendo el atardecer, un parque con columpios y resbaladillas, niños jugando, un río. Al final deben explicar cómo hicieron para lograrlo</p>	
<p>20 minutos</p>	<p>3. El río congelado: Se colocan los 8 bancos alrededor del salón y se amarran de los tobillos unos con otros. El facilitador les explica que deben cruzar por un lago congelado y que quien pise fuera de los bancos está automáticamente congelado. La forma de no caer al agua es ayudarse con los compañeros, dándose las manos, ayudándose a saltar, apoyándose en los otros, etc. Y la única forma de descongelar a quienes caen al agua es con un gran abrazo. Se cumple el objetivo cuando todos logran pasar el río sin ser congelados</p> <p>4. Cohesión grupal: Se muestra a los alumnos el siguiente video:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=xMohp22Gr20</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 8 bancos o bases (no tan altos) ✓ Estambre
<p>15 minutos</p>	<p>Al final del video el facilitador pregunta a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué características de los ejemplos del video tiene ese equipo? • ¿Por qué lo dicen?, ¿En qué parte de los ejercicios lo identifican? <p>ACTIVIDAD DE CIERRE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computadora ✓ Proyector ✓ Bocinas ✓ Hojas blancas o de cuaderno ✓ Lápices
<p>25 minutos</p>	<p>5. Pergamino de normas grupales: El facilitador explica a los alumnos la importancia de tener una buena convivencia entre los equipos de trabajo y que para no olvidar lo que está o no está permitido en su propio equipo, es necesario hacer sus propias normas en las cuales se registrá su equipo de trabajo, basándose en todo lo que han visto a lo largo del taller. Deberán reflexionar lo siguiente:</p> <p>¿Qué normas podrías ser importantes para nuestro equipo?</p> <p>¿Por qué esas y no otras?</p> <p>¿Habrán sanciones si las normas no se llevan a cabo por algún integrante del equipo?</p> <p>¿Cómo ayudarán estas normas a nuestro equipo?</p> <p>¿Cuáles de estas normas podría aplicarlas en otros equipos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartulinas u hojas ✓ Marcadores

<p>35 minutos</p>	<p>La reflexión se hará entre todo el grupo y tendrán que llegar a acuerdos. En una cartulina deberán hacer su pergamino con las normas que generaron en común acuerdo y las sanciones (si las hubiera), para que así quede a la vista de todo el grupo.</p> <p>Al término de la actividad primero deben mostrar el pergamino y posteriormente explicar a los acuerdos que llegaron con base en las preguntas de reflexión. la mayoría de los alumnos debe participar según su propia experiencia. El facilitador indica la importancia del respeto para poder convivir con otros y guía para construir un concepto básico y entendible para todos de lo que es el respeto.</p> <p>6. Despedida: Se pregunta a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué actividades recuerdas más? ¿Por qué?• ¿Qué actividades no te gustaron o no crees que te puedan servir?• ¿Qué aprendizajes adquiriste en este taller?• ¿En qué crees que este taller tu puede ayudar para el futuro?	
--------------------------	--	--