



**UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE DE GUAYAQUIL
ESCUELA DE**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN
DEL TÍTULO DE:**

TEMA:

**“Factores que generan agresividad y su incidencia en el proceso
educativo en las y los Adolescentes del Décimo Año Básico General
de la Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil”.**

AUTOR

Henry Gutiérrez Jara

TUTOR

MSc. Giovanni Freire Jaramillo

Noviembre 2014

GUAYAQUIL- ECUADOR

Índice general

PORTADA	I
ÍNDICE GENERAL	ii
ÍNDICE DE CUADROS.....	vi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	vii
CERTIFICACIÓN DE ACEPTACIÓN DEL TUTOR	viii
DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD	ix
AGRADECIMIENTO	x
DEDICATORIA	xi
INTRODUCCIÓN	1

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA A INVESTIGAR

1.1 Tema	3
1.2 Planteamiento del Problema	3
1.3 Formulación del Problema	5
1.4 Delimitación del Problema	5
1.5 Justificación de la Investigación	6
1.6 Sistematización de la Investigación	8
1.7 Objetivo General de la Investigación	8
1.8 Objetivos Específicos de la Investigación.....	9
1.9 Límites de la Investigación	9
1.10 Identificación de las Variables	9
1.11 Hipótesis.....	9
1.12 Operacionalización de las variables	11

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 ANTECEDENTES REFERENTES	14
2.2 MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	16
2.2.1 ADOLESCENCIA	16
2.2.1.1 SER ADOLECENTE HOY	16
2.2.1.2 ECOS PSICOLOGICOS DE LA PUBERTAD	16
2.2.1.3 COMO REACCIONAR ANTE UNA ADOLESCENCIA NORMAL	16
2.2.2 Algunas consideraciones sociales sobre la agresión	16
2.2.3 Hallazgos de laboratorio sobre la agresión	17
2.2.4 Entendiendo la agresión.....	19
2.2.5 Violencia en las escuelas	32
2.2.5.1 Datos de la realidad	34
2.2.5.2 El origen de la violencia en las escuelas desde el punto de vista subjetivo	35
2.2.6 Qué sabemos sobre el acoso escolar en la enseñanza secundaria	37
2.2.6.1 Teoría del caos del acoso escolar	38
2.2.6.2 Definición	40
2.2.6.3 Formas de acoso escolar	41
2.2.6.4 Qué no es el acoso escolar	43
2.2.6.5 La naturaleza oculta del acoso escolar	44
2.2.6.6 ¿Cómo puede saberse que alguien es acosado?	45
2.2.7 El triángulo del Acoso escolar: acosadores, víctimas y espectadores	46
Los acosadores.....	46

Las víctimas	51
Los espectadores	53
2.2.7.1 Guía para la identificación de posibles víctimas y agresores	55
Indicios primarios	56
Indicios secundarios.....	56
2.2.7.2 Regiones anatómicas implicadas en la agresión	57
Regiones anatómicas implicadas	57
2.2.8 Efectos del acoso escolar	58
2.2.8.1 Efecto de propagación del acoso escolar	59
2.2.9 Algunas consideraciones sociales	60
2.2.10 La violencia no es innata	63
2.3 Marco Legal	64
2.4 Marco Conceptual.....	70

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Métodos de Investigación.....	73
3.2. Población y Muestra	75
3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	76
3.4. Recursos, fuentes, cronograma y presupuesto para la recolección de datos	78
3.5. Tratamiento a la información – procesamiento y análisis	79
3.6. Presentación de Resultados	81

CAPÍTULO IV

LA PROPUESTA

4.1. Título de la Propuesta	103
4.2. Justificación de la Propuesta	103
4.3. Objetivo General de la Propuesta	104
4.4. Objetivos Específicos de la Propuesta	104
4.5. Hipótesis de la Propuesta	
4.6. Listado de Contenidos y Flujo de la Propuesta	104
4.7. Desarrollo de la Propuesta	107
4.8. Impacto/Producto/Beneficio obtenido	163
4.9. Validación de la Propuesta	165
Conclusiones	166
Recomendaciones	167
Bibliografía	169

Índice de cuadros

Cuadro 1 Muestra	75
Cuadro 2 Cronograma	78
Cuadro 3 Presupuesto.....	79
Cuadro 4 Agresión en el aula	81
Cuadro 5 Adolescentes con agresividad	82
<i>Cuadro 6</i> Tratar un adolescente con agresividad	83
<i>Cuadro 7</i> Violencias en el medio	84
<i>Cuadro 8</i> Amistades y el nivel socio económico	85
<i>Cuadro 9</i> Violencia intrafamiliar	86
<i>Cuadro 10</i> Metodologías de afectividad	87
<i>Cuadro 11</i> Falta de auto estima en el hogar.....	88
<i>Cuadro 12</i> Charla	89
<i>Cuadro 13</i> Seminario Taller.....	90
<i>Cuadro 14</i> Violencia intrafamiliar	91
<i>Cuadro 15</i> Expuesto a violencia	92
<i>Cuadro 16</i> Conductas violentas en su adolescente.	93
<i>Cuadro 17</i> violencia física	94
<i>Cuadro 18</i> Comportamiento de adolescente	95
<i>Cuadro 19</i> Problemas en el aprendizaje	96
<i>Cuadro 20</i> Conductas violentas del docente	97
<i>Cuadro 21</i> Charlas sobre conductas violentas	98
<i>Cuadro 22</i> Implementación de materiales.....	99
<i>Cuadro 23</i> Aplicación de dinámicas	100

Índice de gráficos

Gráfico 1 Agresión en el aula	81
Gráfico 2 Adolescentes con agresividad	82
Gráfico 3 Tratar un adolescente con agresividad	83
Gráfico 4 Violencia en el medio	84
Gráfico 5 Amistades y el nivel socio económico	85
Gráfico 6 Violencia intrafamiliar	86
Gráfico 7 Metodologías de afectividad	87
Gráfico 8 Falta de auto estima en el hogar	88
Gráfico 9 Charla.....	89
Gráfico 10 Taller	90
Gráfico 11 Violencia intrafamiliar	91
Gráfico 12 Expuesto a violencia	92
Gráfico 13 Conductas violentas en su adolescente.	93
Gráfico 14 violencia física	94
Gráfico 15 Comportamiento de adolescente	95
Gráfico 16 Problemas en el aprendizaje	96
Gráfico 17 Conductas violentas del docente	97
Gráfico 18 Charlas sobre conductas violentas	98
Gráfico 19 Implementación de Talleres y seminarios	99
Gráfico 20 Aplicación de dinámicas	100

CERTIFICACIÓN DE ACEPTACIÓN DEL TUTOR

En mi calidad de tutor, he analizado el trabajo presentado por el Sr. Henry Gutiérrez, como requisito previo a la obtención de la Licenciatura en.....

El tema del problema en investigación es:

“FACTORES QUE GENERAN AGRESIVIDAD Y SU INCIDENCIA EN EL PROCESO EDUCATIVO EN LAS Y LOS ADOLESCENTES DEL DÉCIMO AÑO BÁSICO GENERAL DE LA UNIDAD EDUCATIVA LICEO CRISTIANO DE GUAYAQUIL”.

Después de revisado se la aprueba en todas sus partes.

MSc. Giovanni Freire Jaramillo

Tutor

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, Henry Gutiérrez Jara

DECLARO QUE:

El trabajo de Titulación: “Factores que generan agresividad y su incidencia en el proceso educativo en las y los Adolescentes del Décimo Año Básico General de la Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil”, previo a la obtención del Título....., ha sido desarrollado con base a una investigación exhaustiva, respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan al pie de las páginas correspondientes, cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance científico del Trabajo de Titulación referido.

Guayaquil, a los 18 días del mes de Diciembre del 2014

AUTOR

Henry Gutiérrez Jara

AGRADECIMIENTO

Le agradezco a Dios por haber dado la fortaleza necesaria para continuar y no dejar mis estudios, a los docentes catedráticos que me inculcaron buenos valores y ética profesional, sin dejar de lado el valor científico de todo lo aprendido, a los docentes compañeros del colegio Liceo Cristiano de Guayaquil quienes me proporcionaron y facilitaron la información necesarios para la culminación de la tesis. A todos ellos le quedo agradecido.

Henry Gutiérrez Jara

DEDICATORIA

Le dedico esta tesis a mi esposa quien nunca me ha dejado de ayudar, aunque haya estado a punto de desistir de la carrera profesional, siempre me dio ánimos a seguir con sus buenos consejos y su apoyo incondicional, a mi familia que me enseñó que en la vida siempre hay metas que cumplir y esta es una de ellas, pero no la última, con mucho cariño dedico mis logros a ellos. Gracia.

Henry Gutiérrez Jara

Introducción

La reducción de la violencia, y de los daños que ella provoca, implica reforzar las escuelas como ámbito de pertenencia de los jóvenes no el sistema educativo, porque esa será una tarea de la que se tendrá que ocupar el Estado. Esto nos permitirá fijar nuestra posición frente a las propuestas de mediación escolar e intervención del docente y representantes legales ante el acoso, las que, en su mayoría, no han podido resolver, hasta el momento, la temática de la violencia en la escuela, entre escolares.

No se pudo dejar de dedicarle un capítulo la cuestión del bullying que está irrumpiendo cada vez más en el ámbito escolar. El abuso, requiere de una detenida exploración de las causas objetivas y subjetivas, es decir, la familia y la sociedad bajo la lupa. Indagaremos qué es lo que lleva a un joven a tener esta conducta.

Profundizaremos estos temas en los últimos capítulos, para dejar en claro que también ellos ingresan a las escuelas como problemática de estas épocas y le exigen al docente un manejo de la situación para la que no se fue capacitado, pero que se le reclama de todos modos.

Esta invitación se plantea no sólo a los docentes sino a todo aquel que esté involucrado en la educación y en el porvenir de los estudiantes. En definitiva, es una invitación a reconquistar la experiencia democrática para los chicos y los jóvenes. Y para eso hay un trabajo por hacer. Este trabajo no es necesario inventarlo. La Convención Internacional sobre los derechos del Niño es un instrumento que, en nuestro país, tiene rango constitucional desde 1994. Está ahí. Sólo hace falta que nos la apropiemos y que finalmente le demos fundamento y contenido a la letra

de estas nuevas leyes, intentando, así, comprometer a una juventud responsable y con palabra propia.

La investigación consta de los siguientes capítulos:

CAPÍTULO I El problema: Razones que motivaron el estudio, justificación, Descripción del problema, situación del problema de investigación, objeto de estudio, Pregunta de investigación, variables generales enfoque metodológico, y bibliografía.

CAPÍTULO II Marco teórico: El Marco teórico, fundamentación teórica, fundamentación legal, teoría de enfermería, Glosario de términos

CAPÍTULO III Metodología de la investigación: Presentación de los resultados, con las encuestas realizadas al personal de enfermería y representantes legales. Discusión de los resultados, Conclusiones y recomendaciones, Anexos

CAPÍTULO IV La propuesta: en este capítulo se establece que la mejor opción de intervención para llegar a resolver la problemática, es por medio del diseño y ejecución de seminarios y talleres dirigidos a los docentes, representantes y estudiantes para una mejor resolución de conflictos y violencia escolar entre iguales.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA A INVESTIGAR

1.1 Tema

“Factores que generan agresividad y su incidencia en el proceso educativo en las y los adolescentes del Décimo Año Básico General de la Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil”.

1.2 Planteamiento del Problema

En la última década ha surgido gran interés por la violencia como fenómeno social. Esto obedece en gran parte a los profundos cambios que están ocurriendo en los más diversos tipos de sociedades. Así se ha estimulado el estudio experimental de la agresión y ha propiciado la aparición o el resurgimiento de muy diferentes teorías e hipótesis sobre el problema. Algunas de éstas se han concentrado en el análisis y explicación de la agresión individual y social en el contexto de los procesos del organismo determinados biológicamente.

Las explicaciones derivadas del análisis etológico de la agresión han conducido casi siempre a postular la inevitabilidad de la agresión y la violencia entre los organismos vivos, muy especialmente entre los vertebrados y en el hombre en particular. Si bien la interpretación de los etólogos se basa en observaciones empíricas de indudable valor, el razonamiento que lleva a las conclusiones indicadas adolece de una grave falla.

Importa señalar, antes que nada, que la crítica de principio que hacemos a la concepción etológica de la agresión como instinto, impulso o urgencia

interna, no alude en manera alguna a las observaciones de la conducta animal que le sirven de fundamento empírico. Por lo contrario, la mayor parte de los testimonios que citaremos para fundamentar lo opuesto proviene también de investigaciones experimentales con animales. Lo que consideramos impropio de la interpretación etológica es que omite indebidamente los factores ambientales presentes y la relación de éstos con la conducta, al extraer las últimas conclusiones sobre la posibilidad de prevenir la agresión y otras formas de comportamiento semejantes.

Al momento la presencia de agresión o denominada Bullying comprende una cadena de orígenes y consecuencias que conlleva a generar en el estudiante agredido un sentimiento de represión y bajo rendimiento académico, durante la observación del problema en las aulas de la Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil se puede denotar a simple vista que existen el proceso en el cual se origina la agresión consta de 5 etapas y con un triángulo de bullying (Acosador, Víctima y Espectador), los factores que originan estos acosos en el agresor son múltiples como familiares, culturales y sociales.

En el contexto familiar y sociocultural de cada estudiante y de cada alumna nos ayuda a entender en algunos casos el perfil acosador y violento de algunos estudiantes y alumnas Pero, y aunque el acoso y la violencia están protagonizados a menudo por un alumnado vinculado a familias y a grupos culturales en conflicto, y ninguna familia ni grupo cultural están libres de pecado. Por ello, conviene evitar el tópico de que el acoso y la violencia escolar están protagonizados de forma exclusiva por estudiantes y alumnas pertenecientes a familias con un insuficiente nivel cultural, sin instrucción escolar y sin valor de cambio social a causa de su origen étnico y de sus escasos ingresos económicos.

Entre las consecuencias de estos acosos (que se dan por diversos factores que se deben esclarecer para dar una solución en la propuesta), tenemos el bajo rendimiento académico, bajos niveles de autoestima, deprimidos, ansiosos, inseguros, normalmente se muestran temeroso de las situaciones nuevas, algunos están en la sedición de abandonar los estudios, todo esto constituye la problemática de los factores que generan la agresión escolar y las consecuencias de la misma en la víctima.

No es necesario abundar respecto de las implicaciones que a nivel de ideología social tiene la concepción etológica de la agresión. Constituye una justificación “científica” de la inevitabilidad de la guerra y de la violencia en las relaciones entre los seres humanos, lo mismo que de toda postura sociológica o ética que se fundamente en la misma presuposición.

El problema fundamental radica indudablemente en la importancia concedida a la acción de las variables ecológicas en el control de la agresión dentro y entre las especies, y a los cambios filogenéticos que se producen en éstas.

1.3 Formulación del Problema

¿Cómo inciden los factores que generan agresividad y su incidencia en el proceso educativo en las y los Adolescentes del Décimo Año Básico General de la Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil?

1.4 Delimitación del Problema

Lugar: Ciudad de Guayaquil

Campo: Educativo

Área: Socio afectivo

Aspecto: Psicológico

Temporal: Periodo lectivo 2013-2014

Espacial: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil

Universo: Estudiantes del décimo año de educación básica

Tema: “Factores que generan agresividad y su incidencia en el proceso educativo en las y los Adolescentes del Décimo Año Básico General de la Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil”.

1.5 Justificación de la Investigación

En el estudio de la investigación y de los resultados de la misma se propone un panorama amplio de los factores de riesgo que generan un estudiante agresor y a la vez a la víctima, dando a conocer así a los padres de estos estudiantes las posibles causas y a la vez los pasos a seguir para evitar su avance dentro y fuera del hogar y aula de clase.

El docente, es el principal mediador entre estos conflictos y el llamado a atenderlos de forma oportuna, así de esta forma se conoce quien es el interventor principal para la resolución de conflictos dentro del aula y fuera del aula los representantes con la asesoría de docente.

Los estudiantes como el principal beneficiario de toda la investigación de tesis realizada, es quien podrá solucionar sus problemas de agresor y a la vez el de víctima según sea el caso por medio de la intervención psicopedagógica del docente encargado del área, dando así una observación global desde dentro y fuera del hogar y evitar que el fenómeno de agresión y acoso escolar continúe dentro del Colegio Liceo Cristiano de Guayaquil.

La realización de la investigación como aporte comunitario para otras instituciones educativa deja al conocimiento del lector los factores desencadenantes de la agresión y la intolerancia en el agresor, el rol que desempeña el espectador y las consecuencias que se dan en la víctima, todos estas variables relacionadas dan como origen el problema de antes planteado.

Por este motivo se desglosarán todas estas variables y factores, dando cabida a la sensibilización e interpretación de lo que siente el agresor y el agredido para poder hallar respuestas ante esta problemática, de mayor importancia es restablecer por medio de la identificación de los factores desencadenantes de la agresión, una solución ante las consecuencias y crisis de estabilidad emocional que genera este acoso a lo largo de la vida del estudiante.

El fenómeno del bullying, está más fuerte que nunca en la Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil, es un tema que nos preocupa a todos como profesional en la salud mental de los estudiantes y a través de esto se exponen varios puntos como: Estrategias de prevención y el rol del docente en prevenir y atender estos actos.

Pero en primer lugar, es correcto definir que es el famoso fenómeno bullying, para así, tener una visión más clara, de lo que se está hablando, lo cual lo podemos describir como: cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado.

Existen numerosos estudios de sustento para la investigación pero no se halla uno hecho a la altura de un colegio de clase media alta de estatus con participación de capital privado o particular, llegar a dar una solución a las consecuencias de la agresión y frenarla es la meta del proyecto.

Se busca llevar a la mejora en la excelencia educativa evitando brotes de violencia escolar que afectan principalmente en el rendimiento académico del estudiante, es decir es un tema importante para la sociedad educativa y la sociedad en general puesto que no se sabe en qué momento este acoso desencadena una depresión severa que ponga en riesgo la integridad física incompatible con la vida de un estudiante víctima.

El trabajo contribuye a las teorías ya existentes al momento de ponerse en práctica al dar una solución coherente en base a la modificación de la conducta del individuo sobre el tema de violencia intraescolar por medio de los vectores tales como maestros o medios como es el video lector, en este caso en estudiante debe de modificar su comportamiento para sus compañeros y dejar de ser el agresor.

1.6 Sistematización de la Investigación

¿Cuáles son las características que presenta un estudiante agresor?

¿Qué procedimiento se debe de aplicar en caso de un brote de violencia entre escolares?

¿Qué factores que dan origen una conducta agresiva en un estudiante?

¿Cuál es el nivel de incidencia del acoso escolar sobre el desempeño académico del estudiante víctima?

1.7 Objetivo General de la Investigación

Analizar los factores que generan agresividad en las y los adolescentes del Décimo Año Básico General de la Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil para la el diseño y ejecución de un seminario taller con la finalidad de prevenir y disminuir el acoso entre escolares.

1.8 Objetivos Específicos de la Investigación

- Conocer las características que presenta un estudiante agresor.
- Analizar los factores que dan origen un estudiante agresor.
- Saber cuál es el nivel de incidencia del acoso escolar sobre el desempeño académico de estudiante víctima.
- Conocer el tipo de intervención a realizarse en el Caso de violencia entre escolares

1.9 Límites de la Investigación

La investigación se plantea bajo límites de ética profesional y sola enfocada en el tema que se va realizar con un alcance amplio puesto que involucra a las familias de los agresores y de los agredidos, la cobertura de la investigación planea ser de todos los estudiantes del décimo año y de los representantes legales de los estudiantes.

1.10 Identificación de las Variables

Independiente: Factores que generan agresividad

Dependiente: El proceso educativo

1.11 Hipótesis

General

El conocimiento de los factores que originan la violencia entre escolares es el punto de partida para realizar una intervención adecuada en el colegio Liceo Cristiano de Guayaquil, para de esta forma disminuir el brote o caso de incidencia de violencia escolar.

Particular

El llegar a conocer las características que presenta un estudiante agresor será de mayor ayuda para detectar el problema antes que pase a ser un acoso con agresión física.

Las medidas que se deben de realizar en caso de un brote de violencia entre escolares deben de abarcar a los docentes como al representante legal para conocer la causa de la agresividad y como poder solucionarla.

Los factores que dan origen un estudiante agresor son de tipo familiar, como separación de los padres, económico, étnico y económico.

Los niveles de incidencia del acoso escolar en la actualidad son altos asimismo las consecuencias sobre el desempeño académico de estudiante víctima son muy notables tales como la pérdida de entusiasmo por aprender y deceso en la calificación semestral.

1.12 Operacionalización de las variables

Independiente	Conceptualización	Indicador	Escala
Factores que generan agresividad	Las causas del ecosistema en el que se desenvuelve el estudiante que genera una conducta de acoso y agresión física y mental ante otros de su entorno.	<p>Económico.</p> <p>Sociales.</p> <p>Cultural.</p> <p>Endógenos</p> <p>Nivel de agresión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Medio • Medio alto • Alto • Amistades • Redes sociales • Nivel educativo de los representantes legales. • Entorno de desarrollo • Alteraciones de la conducta por déficit o trastornos. • Tipo de bullying

		Adolescencia	<ul style="list-style-type: none"> • Generalidades • Definición • Características. • Desarrollo conductual. • Ecos psicológicos de la pubertad
Dependiente	Conceptualización	Indicador	Escala
Incidencia en el proceso educativo	Las consecuencias de la agresión en la víctima que se pueden determinar por medio de la observación y test	<p>Conducta.</p> <p>Nivela académico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Timidez • Baja autoestima. • Irritabilidad. • Desmotivación • Disminución del rendimiento académico

		Nivel social	<ul style="list-style-type: none">• Falta a clases.• Perdida de amistades• Antisocial.• Aislamiento.• Retracción
--	--	--------------	--

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 ANTECEDENTES REFERENTES

(PAREDES, 2012) en el estudio titulado: “Causas de violencia en el ámbito escolar entre niños de 6 a 12 años que asisten a consulta psicológica al centro de salud Guasmo sur de la ciudad de Guayaquil “La siguiente investigación se realizó pensando en aquellos padres que necesitan una guía efectiva, de niños que son considerados como niños problemas La información que se presenta es de 12 niños que han sido enviados a consulta psicológica ya sea por sus padres o por sus maestros, pero que de alguna manera fueron señalados como chicos problema y que evidentemente necesitan ayuda. El objetivo general fue de: Determinar las causas de violencia en el ámbito escolar entre niños de 6 a 12 años que asisten a consulta psicológica al Centro de Salud Guasmo Sur de la ciudad de Guayaquil. Con una conclusión “: Los niños al ver violencia en sus hogares creen que esas actitudes están bien y ellos manifiestan violencia en las demás áreas especialmente en la escuela , la falta de comunicación en el hogar por parte de los padres genera desinterés en los niños, los niños ven programas de televisión que contienen escenas violentas interactuando de la misma manera, también existe el acoso por parte de los compañeros, estos niños manifiestan violencia ante la violencia, no hay comprensión hacia los niños ya sea por parte de los padres , maestros o demás personas que se encuentren en su medio, y es relevante la falta de control en los impulsos de los niños.”

(Carrión, 2009)“El bullying: Una práctica vieja que se reinventa en las redes sociales”, se expone que “Las consecuencias son evidentes e incluso llegan a afectar su rendimiento académico”, dando cabida a la

interpretación del problema puesto que es un artículo de revista no posee más información relevante.

(Brito Baculima, 2011) Exponen en su trabajo de investigación que “El término Bullying que proviene del inglés, bully, significa matón o agresor, en este sentido se refiere a conductas que tienen que ver con la intimidación, aislamiento, amenazas o insultos, hacia una víctima señalada; mismas que se presentan de manera sistemática, intencional y durante un período prolongado de tiempo, sin que exista una provocación previa. La palabra bullying se utiliza para describir diversos tipos de comportamientos no deseados que pueden presentarse como daños físicos, psicológicos o verbales, siendo este último el tema de interés de nuestra investigación, ya que es el más fácil de usar y puede ocurrir en cualquier lugar y en el menor tiempo posible, y a pesar de no dejar cicatrices visuales, el daño causado puede marcar a la víctima de por vida; teniendo en cuenta que este tipo de actuaciones pueden ser llevadas a cabo tanto por niños como por niñas, surge nuestro interés por el estudio del acoso escolar verbal desde la perspectiva del género de los niños. Por lo cual en la presente tesis será posible encontrar información que corrobora el hecho de que tanto niños como niñas participan de manera similar en el círculo de violencia al que da lugar el bullying, o acoso escolar. Además, se podrá encontrar información relativa a las diferentes formas de manifestación del acoso escolar verbal entre niños y niñas, al igual que datos sobre los lugares en los que se presenta el bullying dentro de las escuelas, así como reacciones y sentimientos de las víctimas y espectadores.” Siendo de importancia para la investigación actual por tener factores nuevos como discriminación de género ante el acoso escolar pero con una misma consecuencia en común pérdida de desenvolvimiento académico normal.

2.2 MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.2.1 Algunas consideraciones sociales sobre la agresión

(Bandura, 2010) Definimos sociedad como estructura organizativa y no como proceso histórico, pero reconociendo explícitamente que la interpretación histórica es indispensable cuando se trata de establecer el curso particular seguido por el proceso para construir en un momento dado una estructura particular.

(Bandura, 2010) La observación generalizada que hace postular a los etólogos la imposibilidad de eliminar la agresión del repertorio de los organismos vivos, en especial de los vertebrados, descansa en el reconocimiento de que el medio ecológico, a través de múltiples variables, requiere de la conducta agresiva como mecanismo adaptativo continuo, tanto para la selección natural de las especies como para la conservación de las mismas. Esta acción del medio ecológico se traduce no sólo en reiteraciones directas entre el ambiente y el comportamiento de los organismos, sino también en patrones internos de estimulación y respuesta que, de un modo u otro, se incorporan a la dotación hereditaria de las diferentes especies (Lorenz, 1965).

Aun cuando no pueda negarse la validez de las aseveraciones de los etólogos contemporáneos, siempre y cuando se circunscriban al campo limitado de las observaciones realizadas por ellos, sí podemos objetar e muy seriamente las extensiones lógicas de sus afirmaciones al comportamiento humano.

(Bandura, 2010) Es fundamental la noción de que la mayor parte de la agresión dentro y entre especies, a nivel individual es de naturaleza innata, y que el ambiente desempeña exclusivamente el papel de desencadenador. Esto ha llevado a Tinbergen, por ejemplo, a expresar

que “No vacilo en declarar como opinión personal, que el libro de Lorenz Sobre la Agresión (1966), a pesar de su asección, a pesar de sus errores fácticos, y a pesar de sus muchas posibilidades de mal entendimiento, debidas a la falta de un lenguaje común entre los estudiantes de la conducta, debe ser tomado más en serio como contribución positiva a nuestro problema... Lorenz, en mi opinión, tiene la razón al afirmar que la eliminación, a través de la educación, de la urgencia interna a luchar será, si no imposible, por lo menos muy difícil”.

Como corolario lógico de una posición evolucionista esquemática, se llega a la conclusión de la inevitabilidad de la agresión, con base en las observaciones del efecto dominante que ha ejercido el medio ecológico durante miles de años sobre los vertebrados y, en particular, sobre el hombre.

Sin embargo, el error estriba en considerar filogenéticamente idénticos, en cuanto a nivel funcional, al hombre y al resto de los vertebrados, pues aun cuando el hombre sea la culminación del phylum vertebrados, no puede dejar de apreciarse una discontinuidad enorme entre él y sus demás compañeros de evolución.

2.2.2 Hallazgos de laboratorio sobre la agresión

El hombre, como organismo vivo, no deja de estar sometido a las mismas leyes naturales que los demás miembros de la escala zoológica. Es, sin embargo, el único que, por su peculiar desarrollo y evolución, ha sido capaz de transformar a la naturaleza en forma activa y planeada.

Independientemente de que el medio ecológico haya sido determinante en la “creación” de lo que hoy conocemos como especie humana, es también innegable que el hombre ha sido el gran transformador de ese

mismo medio ecológico. Muchos de los grandes problemas a los que se enfrenta la sociedad industrial de nuestro tiempo son, precisamente, resultantes de esa alteración consciente del medio.

En este punto, es muy pertinente citar a Engels, quien al discutir el papel del trabajo en la transformación del mono en hombre, dice que “el animal utiliza la naturaleza exterior e introduce cambios en ella, pura y simplemente con su presencia, mientras que el hombre, mediante sus cambios, la hace servir a sus fines, la domina. Es esta la suprema y esencial diferencia entre el hombre y los demás animales; diferencia debida al trabajo” (Engels, 1961, pág. 51) citado por (Bandura, 2010)

Por consiguiente, no podemos dejar de considerar como errónea la posición teórica de los etólogos, quienes pretenden que la agresión no es evitable; pues precisamente del conocimiento científico de los determinantes ambientales y ecológicos que la controlan (y de sus efectos indirectos sobre el medio interno del organismo), es de donde obtendremos los medios necesarios y suficientes para construir un sistema social o medio ecológico humano que haga imposible el surgimiento de la agresión.

Con objeto de hacer algunas consideraciones sobre la naturaleza social de la agresión en el hombre y sobre las medidas conducentes a controlarla y eliminarla, revisaremos brevemente los hallazgos más destacados del análisis experimental de este fenómeno.

(Bandura, 2010) Se han realizado numerosas investigaciones experimentales a fin de aislar los determinantes fundamentales del comportamiento agresivo. Estas investigaciones han cubierto las más diversas especies y conductas. Evaluaremos sucintamente los hallazgos para visualizar en este contexto algunos de los fenómenos de agresión

que se presentan al nivel social del ser humano. El primer trabajo sistemático y cuantitativo de laboratorio puede ubicarse en los experimentos de Ulrich y Azrin (1962) sobre los efectos de la estimulación aversiva en la producción de conducta agresiva. La clase de las variables estudiadas ha aumentado a partir de esa fecha.

2.2.3 Entendiendo la agresión

La violencia que hemos contemplado a través de las edades es tan universal como la vida misma. Ha sido parte integrante del proceso evolutivo. Entre víctima y depredador y entre miembros de la misma unidad social, la agresión y la supervivencia se han complementado ineludiblemente. El hombre, conforme a todas las normas conocidas, predomina como el agresor más violento de todas las especies. En cierto sentido, esto no tiene nada de sorprendente, pues cuando el hombre se propone realmente cambiar de amigo o de enemigo, la estrategia a la que recurre con más frecuencia es la de la mano dura.

2.2.3.1 Factores que favorecen el desarrollo de la agresividad

Factores familiares

De entre todos los factores que favorecen el desarrollo de la agresividad en niños y adolescentes podemos destacar.

Factores familiares

“Las conductas agresivas que se producen entre los miembros de una familia sirven de modelo y entrenamiento para la conducta agresiva que niños y jóvenes exhiben en otros ambientes, como por ejemplo la escuela, debido a un proceso de generalización de las mismas. Este proceso comienza con la imitación de modelos coercitivos de la familia para después pasar a ser la tónica en las relaciones interpersonales con

independencia del lugar y los sujetos que interactúen.” (Puente, 2011, pág. 149).

Los modelos de conducta agresiva que presentan los padres y otros adultos del entorno familiar, los refuerzos que proporcionan a la conducta agresiva de sus hijos a través de la violencia con que responden a las conductas desagradables, unidos a las condiciones afectivas y emocionales que vive el grupo familiar, facilitan el aprendizaje de conductas agresivas y llevan al niño, en algunas ocasiones, además de al comportamiento agresivo, a la frustración e incluso a la victimización.

“Dentro de la familia, además de los modelos y refuerzos, es responsables de la conducta agresiva el tipo de disciplina a que se les someta. Una combinación de disciplinas relajadas y poco exigentes (el padre poco exigente es aquel que hace siempre lo que el niño quiere, accede a sus demandas, le permite una gran cantidad de libertad, y en casos extremos le descuida y le abandona) con actitudes hostiles (el padre que tiene actitudes hostiles, no acepta al niño y le desaprueba, no suele darle afecto, comprensión o explicaciones, y tiende a utilizar con frecuencia el castigo físico, al tiempo que no da razones cuando ejerce su autoridad, también puede utilizar otras formas de agresión; insultar al niño por no hacer adecuadamente las cosas, compararle con un amigo o con un hermano, etc.) por parte de ambos padres fomentan el comportamiento agresivo en los adolescentes” (Puente, 2011, pág. 150)

Otro factor que influye en la agresividad es la incongruencia en el comportamiento de los padres. La incongruencia se da cuando los padres desaprueban la agresión y, cuando ésta ocurre, la castigan con su propia agresión física o amenazan al niño. Este contraataque por parte de los padres, aunque pueda funcionar momentáneamente, produce más hostilidad en el adolescente y, a la larga, acaba por manifestarse. Los

padres que desapruaban la agresión y la detienen, pero con medios diferentes del castigo físico, tienen menos probabilidad de fomentar acciones agresivas posteriores. Entre otros factores de origen familiar tenemos:

- Las relaciones deterioradas entre los padres provocan tensiones que pueden inducir al niño a comportarse agresivamente.
- Otro factor reside en las restricciones inmediatas que los padres imponen a su hijo. Restricciones no razonables y excesivas (haz y no hagas) provocan una atmósfera opresiva que induce al niño a comportarse agresivamente.
- También hay expresiones verbales que fomentan la agresividad: ¿no puedes ser más hombre?

El divorcio: En la actualidad, el divorcio constituye el motivo más frecuente de separación de los hijos de los padres. Es sin duda una de las circunstancias más dolorosas que pueden surgir en la vida del niño y tiene claras repercusiones en su futuro como adolescente y adulto.

“Se calcula que en España hay aproximadamente medio millón de familias con graves problemas de interacción, muchas de las cuales terminarán en divorcio o separación. En Estados Unidos, sólo en el año 1978, tuvo lugar un millón de divorcios con un promedio de 1,01 niños por familia. Esto significa que, en ese periodo de tiempo, dos millones de adultos y un millón de niños sufrieron los efectos de la separación de los padres. Se calcula, por ejemplo, que a principios de los años 90 uno de cada tres niños menores de 18 años tiene a sus padres divorciados. Algunas estadísticas elevan esta cifra a uno de cada dos. Así como la tasa de separaciones en el primer matrimonio es del 40 %, en los segundos matrimonios esta cifra asciende al 60 %. Datos similares se observan en otros países occidentales. En España las tasas de divorcio se sitúan en torno al 10 % de todos los matrimonios, no obstante, el número de

familias con los padres separados es mayor. Si se tiene en cuenta el cúmulo de repercusiones emocionales, sociales y económicas que acompañan al divorcio, se puede deducir la magnitud de este problema.” (Sanz, 2014, pág. 623).

Según el autor Sanz, dejando de lado la geografía y la división política de la cita bibliográfica las consecuencias del divorcio sobre el niño y el adolescente son muy altas llegando a terminar en depresión, agresividad, vandalismo, o hasta la muerte del adolescente o el adulto.

El divorcio implica un proceso de cambios emocionales y sociales que se extiende a lo largo de varios años y probablemente no puede compararse en su complejidad e implicaciones con ninguna otra crisis de la vida del adulto. Los cambios vitales que preceden y se derivan del divorcio ocuparán muchos años en la vida de los padres y tendrán un papel determinante en la vida del niño y del adolescente.

El divorcio de los padres representa una experiencia altamente estresante para los hijos que, en muchos casos, va a tener consecuencias a corto, medio y largo plazo. De hecho, los hijos de padres divorciados acuden a las consultas y servicios de Psiquiatría del niño y del adolescente por conductas agresivas o depresión en mayor proporción que los niños de familias no separadas.

“El divorcio no puede entenderse como un acontecimiento limitado en el tiempo, sino como un largo proceso en el que se recorren varias etapas; una etapa previa de desavenencias y conflictos maritales; una segunda etapa de recrudescimiento de estos conflictos, coincidiendo con el inicio de los trámites legales de la separación, y una tercera de efectos a medio y largo plazo que puede afectar a todos los miembros que constituyen la familia”. (Sanz, 2014, pág. 623).

Es decir según Sanz, el divorcio suele significar, de un modo inmediato, la pérdida total o parcial de uno de los padres por parte del niño, la prolongación de los conflictos emocionales ya existentes en la familia o incluso su agudización, sobre todo de los conflictos emocionales de los padres. Significa también la aparición de cambios en los cuidados habituales del niño o adolescente, el descenso en el nivel económico, el cambio de colegio y, más adelante, el posible establecimiento de un nuevo matrimonio por parte del padre o de la madre que a su vez, requerirá del adolescente nuevos procesos de adaptación.

Los trastornos de conducta, así como la ansiedad, agresividad y el bajo rendimiento escolar de los niños y adolescentes, típicos de la etapa del divorcio, son en muchos casos una mera continuación de esos mismos síntomas en los años anteriores, coincidiendo con el deterioro progresivo de las relaciones maritales. El divorcio, por supuesto, puede contribuir a encolerizar.

La relación de los padres con los hijos se caracteriza muchas veces por las exigencias excesivas, la irritabilidad, la inconsistencia y la falta de apoyo. Estas pautas de interacción están presentes en muchos casos varios años antes del divorcio y son más ostensibles en la relación con los hijos que con las hijas.

Los padres se sienten infelices en su matrimonio muchos años antes de la separación, y uno de los motivos de discusión más frecuente son temas relacionados con la educación de los niños, lo que explica que muchos de estos niños se sientan responsables del divorcio de sus padres. (Sanz, 2014, pág. 624).

Las disputas representan muchas veces una forma de desplazamiento de los propios conflictos de los padres. Otras veces les proporcionan un

magnífico campo de batalla para exponer los reproches y acusaciones mutuas. Por último, estas disputas pueden manifestar la incompetencia real de los padres para afrontar el cuidado y crianza de los hijos, constituyendo una fuente continuada de estrés.

Puede decirse, en resumen, que el divorcio es un fenómeno complejo que afecta a todos los miembros de la familia, y en el que puede distinguirse una primera etapa de conflictos previos; una segunda que coincide con los trámites propios de la separación; o la tercera, inmediata a dicha separación, que se prolonga durante un periodo medio de dos años y, por último, una cuarta etapa de efectos a largo plazo que repercutirá tanto en los hijos como en el posible futuro matrimonio de los propios padres.

Esta prolongación de los efectos del divorcio en los hijos y en los propios padres podría llevar a pensar que la separación es la peor de las soluciones en los conflictos matrimoniales y familiares. Y sin embargo el divorcio cumple también la función de mal menor en situaciones de conflicto familiar intolerable donde la víctima primera son los hijos. En estos casos la separación puede representar un auténtico alivio para todos los miembros de la familia, y una nueva oportunidad de recomposición de las relaciones intrafamiliares.

Factores sociales

Como consecuencia de determinadas presiones sociales, como las que pueden ejercer los grupos o las personas que ocupan una posición de autoridad o liderazgo, incluso individuos que no son violentos en sus relaciones interpersonales pueden llegar a serlo.

La necesidad de sentir que se pertenece a un grupo o el miedo a la exclusión pueden obstaculizar la autonomía necesaria para resistir a la presión grupal, aunque esta suponga comportamientos, como la violencia,

que van en contra de las propias convicciones. Existen influencias específicas que se producen en las situaciones grupales que pueden contribuir a la violencia:

- El contagio de actitudes y comportamientos.
- Las distorsiones cognitivas que se perciben en dicha situación: percepción absolutista, despersonalización, difusión de responsabilidad, culpabilizarían de la víctima.
- Inseguridad en las propias creencias y convicciones.

En determinadas condiciones, todo un grupo puede compartir graves distorsiones cognitivas que obstaculizan la solución de los conflictos mediante procedimientos constructivos y aumentan el riesgo de recurrir a la violencia. Este pensamiento grupal distorsionado suele producirse en situaciones de conflicto entre grupos, sobre todo cuando se percibe que la consecución de los propios intereses es irreconciliable con el logro de los intereses por parte del otro grupo (condición que caracteriza las relaciones competitivas). Entre las distorsiones que pueden producirse destacan:

- Los estereotipos, sobre implorando al propio grupo e infravalorando al otro grupo, tanto desde el punto de vista de la competencia como desde un punto de vista moral.
- La inhibición de la autocrítica, exigiendo unanimidad e impidiendo a los miembros del propio grupo que disientan.
- Problemas en la toma de decisiones, al examinar de forma incompleta los objetivos y las alternativas, no buscar suficiente información, no interpretar adecuadamente la información disponible, no anticipar los obstáculos que pueden producirse e ignorar los riesgos que implica la decisión elegida.

Factores cognitivos

Los sujetos agresivos no tienen en su repertorio respuestas a situaciones adversas que no sean agresivas, y por tanto, la conducta agresiva, como forma de interactuar con el medio, es el resultado de una inadaptación debida a problemas en la codificación de la información que dificulta la elaboración de respuestas alternativas.

“El adolescente agresivo se muestra menos reflexivo y considerado hacia los sentimientos, pensamientos e intenciones de los otros que los niños bien adaptados. Los jóvenes agresivos parecen tener dificultad para pensar y actuar ante los problemas Interpersonales. Estos déficits socio-cognitivos inciden de manera decisiva y pueden mantener e incluso aumentar las conductas agresivas”. (Puente, 2011, pág. 152).

Las experiencias con los iguales (ya sean compañeros de clase o amigos del barrio), son importantísimas para el desarrollo de niños y adolescentes. A través de ellas se adquieren las habilidades y actitudes que influyen en la adaptación social de la persona a lo largo de la vida. Los iguales son un factor de socialización que ayuda, junto con otros factores (familia, escuela) al bienestar, ajuste social, emocional y cognitivo.

Sin embargo no siempre los iguales tienen una influencia positiva en el desarrollo de la personas, ni las relaciones entre ellos están exentas de conflictos. Existe un tipo de relación dañina entre iguales: el maltrato o victimización por abuso de poder.

Esta conducta que se manifiesta entre escolares se conoce con el nombre de fenómeno bullying (no nos estamos refiriendo a agresiones, organizadas o espontaneas, en las que se busca recíprocamente el daño mutuo, ni los actos de vandalismo, ni otros comportamientos referidos a

relaciones negativas que pudieran manifestarse más o menos abiertamente en el entorno escolar o en la comunidad en la que se inserta el centro educativo):

- Es una forma de conducta agresiva (puede tomar varias formas: física, verbal e indirecta)
- Son episodios que pueden durar semanas, meses e incluso años.
- La mayoría de los agresores actúan movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar.
- El estudiante o grupo de ellos trata de forma tiránica a un compañero.

Temperamento del adolescente

“El recogimiento de que existen diferentes estilos de comportamiento de un individuo a otro y la noción de temperamento se remontan a Hipócrates y Galeno, sin embargo, en la actualidad no existe una buena definición que sea generalmente aceptada de ese concepto. Esta situación nos recuerda nuestra dificultad para definir la inteligencia, lo que no impide que los investigadores la estudien”. (Sacristán, 2009, pág. 114).

“De todas maneras todo estudio sobre el temperamento debe referirse al instrumento utilizado para estudiarla. Existen actualmente por lo menos veintiséis instrumentos para medirlo desde la temprana infancia hasta la edad adulta. Los estudios sobre el temperamento admiten la existencia de una implicación biológica en las características comportamentales de cada individuo e insisten en la contribución del niño mismo, desde su más tierna edad, en su propio desarrollo. Estos estudios permiten establecer un lazo entre las características genéticas y neurofisiológicas y los tipos de comportamientos sociales”. (Instituto de Medicina, 1959, pág. 77).

“El análisis cualitativo de los datos fue completado por un estudio cuantitativo desarrollado por Herbert Birch a partir de cuestionarios rellenos por los padres durante el primer año de vida del niño. Se definieron y cuantificaron nueve categorías de temperamentos: 1) nivel de actividad; 2) ritmo-regularidad; 3) acercamiento retirada; 4) adaptabilidad; 5) umbral de respuesta; 6) intensidad de reacción; 7) cualidad del humor 6) destructibilidad; 9) capacidad de atención y capacidad de persistir en una actividad. Los análisis cualitativos y los análisis factoriales han conducido a ajustar tres constelaciones de temperamento: 1) temperamento fácil (40 % de la población estudiada” (Sacristán, 2009, pág. 115).

El estilo del comportamiento y las otras diferencias individuales tienen un papel en el desarrollo normal y psicopatológico. Las investigaciones genéticas, biológicas, fisiológicas y psiquiátricas que se desarrollan sobre el temperamento deberían aportar respuestas a las numerosas preguntas aún sin responder; ¿qué papel tiene el temperamento? ¿Cómo y con qué se combina? ¿Tiene capacidad de influir? ¿Está influenciado por los otros individuos, el entorno, el contexto? ¿Cuáles son la naturaleza, extensión y fuerza de su impacto en el desarrollo normal y patológico?

“La agresividad en la etapa de la adolescencia tiene un alto impacto social e identificar los procesos psicológicos implicados en la misma se convierte en una importante área de investigación. El objetivo de este trabajo es determinar qué efecto tienen variables como la impulsividad, el control cognitivo y la autoestima en la aparición de la agresividad y sus distintas formas de expresión en el periodo evolutivo de la adolescencia. Estas variables se evaluaron en 160 participantes mediante la Escala de Impulsividad de Plutchik (EI), la Escala de Autoestima de Rosenberg, la Escala de Estrategias de Control Cognitivo (Wells) y el Cuestionario de Agresividad (AQ). El análisis de regresión mostró que a la variable

agresividad la predice fundamentalmente la impulsividad, como afirman la mayoría de los estudios, y que formas específicas de agresión, como agresión verbal y resentimiento, son explicadas por la combinación de la impulsividad con métodos de control cognitivo caracterizados por la rumiación, como la preocupación”. (Martín, 2008, pág. 82).

“Dodge (1980), ha formulado un modelo en el que trata de explicar cómo llegan los niños y adolescentes a preferir soluciones agresivas para los problemas sociales. Plantea que los sujetos, en una situación social dada, poseen experiencias previas en su almacén de memoria y unas metas concretas. Los adolescentes agresivos tienen problemas en todo el proceso: recogen menos información, la interpretan sesgadamente, generan menos soluciones alternativas y, finalmente las evalúan con escasa precisión. Así, la conducta agresiva viene a ser el resultado de una compleja secuencia asociativa en la que influirían procesos cognitivos y de aprendizaje, además de los procesos emocionales y biológicos ya comentados.” (Martín, 2008, pág. 90).

El nexo entre la autoestima y la agresividad tiende a pasar por la estabilidad emocional que constituye un factor fundamental para establecer relaciones empáticas y positivas con el entorno; a su vez aparece como un factor de riesgo relacionado con las manifestaciones de agresividad física y verbal del sujeto, siendo la impulsividad un buen reflejo de las habilidades de regulación para la estabilidad emocional.

La impulsividad se caracteriza por ser independiente de la voluntad. La mayoría de las acciones corresponde a actos instintivos o a necesidades fisiológicas, considera que los impulsos son sucesos o estímulos que activan la conducta. Si estos impulsos inconscientes son excesivamente intensos o se frustran, darían lugar a la aparición de conductas patológicas. Determinadas características personales como la sociabilidad

o la impulsividad pueden explicar la forma de reaccionar ante determinadas situaciones se definen la impulsión como la tendencia a responder rápidamente y sin reflexión.

La delimitación conceptual de la impulsividad no es fácil, aunque en su definición, delimitación y comprensión se suelen incluir conceptos como la des-inhibición conceptual y la agresividad, el papel de los procesos de habituación y extinción a los refuerzos y castigos, así como las bases biológicas subyacentes. A pesar de ello, se puede asumir un vínculo claro entre impulsividad y desinhibición conductual, así como un vínculo con una mayor dependencia del refuerzo más intenso e inmediato, lo que daría a la emoción un mayor peso frente a la “razón” sobre la conducta posterior. Las consecuencias del conflicto entre cognición y emoción en la toma de decisiones permiten atender al rol que la impulsividad tiene en dichos procesos, mostrándose esta variable como especialmente relevante en el manejo de las contingencias temporales, presentándose en recientes trabajos como una variable contrapuesta a la paciencia e identificándose los procesos neuro anatómicos que acompañan este manejo de contingencias afectado por la emoción y la cognición.

Los adolescentes agresivos presentan una serie de distorsiones cognitivas que favorecen los comportamientos violentos e interpretan sesgadamente la conducta de los demás como intencionada y negativa dirigida hacia uno mismo (Díaz- Aguado, 1996).

Estos déficits socio-cognitivos pueden mantener e incluso aumentar las conductas agresivas, estableciéndose así un círculo vicioso difícil de romper. Las personas más proclives a la violencia son más irritables, analizan en mayor profundidad sus pensamientos y tienden a realizar atribuciones externas acerca de las situaciones en las que se ven implicadas, además de poseer un gran don de manipulación social.

2.2.4 Relaciones interpersonales del docente con el estudiante

La problemática del adolescente puede ser muy amplia, ya que a diario el joven vive experiencias que afectan su vida, positiva o negativamente. El adolescente se esfuerza por conseguir la independencia emocional respecto a sus padres y otros adultos. Los jóvenes de ambos sexos dudan entre la seguridad que el hogar les ofrece y el deseo de descubrir lo que podían hacer como seres independientes.

El adolescente en la escuela se interesa por la adquisición de un conjunto de valores y un sistema ético que dirija su conducta, además esta etapa es un período de auto realización que es un proceso absolutamente individual.

Algunas situaciones presentadas:

- Tiende a huir de los deberes
- Se inclina por no satisfacer las esperanzas de los demás
- Valora de modo positivo el propio yo y los sentimientos

Ser abierto y sensible a sus propias reacciones o impresiones interiores, y a las relaciones y sentimientos de los demás* y la realidad del mundo objetivo, es el recurso más valorado para él. Finalmente cabe agregar que el adolescente vive un tiempo de cierto hermetismo en donde se cierra al diálogo y observa sobre todo lo que le rodea en la familia y en la escuela, su único escape sea su grupo de amigos y compañeros que se acompañan en el despertar de su vida durante todo el proceso escolar.

Caso contrario ocurre en motivos que el docente hace caso omiso a las presencia de llamados de atención y cambios de conducta del agresor y la víctima respectivamente, durante el proceso de búsqueda de identidad de la adolescencia se producen cambios que son manejados por factores

antes mencionados y todos estos desembocan en conductas indeseable de acoso en la escuela o colegio.

Durante los procesos de agresión existen docentes que acuden en ayuda con mayor agresión produciendo un círculo en el cual la solución a problemas es mayor agresión, del mismo modo esta la otra cara de la moneda donde el docente hace caso omiso a la agresión y da la espalda dando cabida y fortaleza al agresor.

Los docentes en cierto modo no incurren en el protocolo de atención que se le debe dar a un caso de agresividad adolescente, en este caso solo reprenden y castigan al estudiante no dan cabida a la solución de problema solo presenta quejas aumentado la frustración del llamado de atención del adolescente, el cual desquita sus frustraciones con la víctima.

Una vez analizados los posibles factores teóricos causantes de la agresividad estudiantil se da paso a la agresión en las escuelas como violencia general, vandalismo y acoso estudiantil, todos de la mano de problemas de identidad adolescente.

2.2.5 Violencia en las escuelas

(Osorio F. , 2010)La noción de violencia escolar es una construcción social. Es un concepto construido desde el imaginario colectivo e impuesto por la opinión pública a partir, claro está, de una realidad cotidiana violenta. Y esta construcción social es solidaria con la responsabilidad que les cabe a las comunidades, que son las que construyen este tipo de nociones. El fenómeno de la violencia escolar se implanta como un discurso que permite construir una imagen sobre la realidad social. Esta imagen hace las veces de una envoltura formal de la problemática. Y entonces, esta realidad así planteada, paradójicamente,

pacífica. ¿Por qué? Porque el “fenómeno” de la violencia escolar aparece, entonces, delimitado y ajustado a una idea más inteligible, más aprehensible. De este modo se puede ejercer vigilancia y control social sobre ella, con el objetivo de dominar lo que se presenta como caos y descontrol.

Proponemos redefinir la noción de violencia escolar entendiéndola como violencia social que irrumpe en las escuelas y no como una entidad o una categoría sociológica más. Pensar e investigar cómo se construye socialmente la noción de violencia escolar será un objetivo principal en este estudio. Analizaremos desde la sociología del conocimiento el imaginario social y desde el psicoanálisis la constitución subjetiva del hombre. Tomaremos también algunos conceptos del Derecho para poder dilucidar las normativas que regulan la vida y las acciones de los más jóvenes en nuestro país, para llegar así a una idea más certera: violencia “en” las escuelas.

Intentaremos comprender, primero, el origen y la conformación subjetiva del ser humano para hacer más perceptible cómo construye hostilidad y agresión hacia el entorno y hacia los otros semejantes. También, con la ayuda del psicoanálisis, podremos dilucidar qué valor tiene la conformación del control de los impulsos y el nacimiento de dos estructuras fundamentales para la subsistencia pacífica del hombre: la conciencia moral y el sentimiento de culpabilidad freudianos. Y, luego, al delimitar el imaginario social que se tiene sobre la ley y la justicia, se podrán determinar los valores legales y normas formales e informales que se da, a sí misma, una sociedad en un momento puntual.

Y por qué es importante hacer estas localizaciones Porque las sociedades tienen baja tolerancia frente a lo que no encaja exactamente en los modelos e ideales comunitarios. Y su única respuesta, en el caso de los

hechos de violencia en las escuelas, es la criminalización de los jóvenes, el castigo, la represión policial y la judicialización de las acciones.

Veremos que la incorrectamente llamada violencia escolar es sólo un momento de la violencia social y que puede, manejada adecuadamente, ser un analizador institucional, no sólo del sistema educativo sino de la sociedad toda.

La violencia social que asalta el orden escolar ha atravesado todas las épocas, los géneros, las edades, las clases y Las jerarquías. Y la encontraremos en todos los procesos que dieron origen a las organizaciones educativas de nuestro país. Para poder percibir cómo ha sido esta evolución analizaremos, desde el psicoanálisis, y como un ejemplo, los aspectos subjetivos de algunos paradigmas de la historia que nos acercarán al conocimiento de cierta ideología violenta ejercida sobre los niños que utilizaremos como modelo para pensar la infancia. Análisis que puede proyectarse sobre la historia de cualquier país.

2.2.5.1 Datos de la realidad

(Osorio F. , 2010) Lo que se piensa en la actualidad con respecto a la violencia desplegada dentro del ámbito educativo tiene como potenciales culpables a los chicos violentos y a los padres violentos. Y también se piensa que este fenómeno se desarrolla activamente por negligencia de los docentes.

Confrontados fuertemente con esta idea fragmentaria, pensamos que la violencia, que se está desplegando con virulencia dentro de las escuelas, debería ser pensada como un fenómeno multicaules; sin perder de vista que ha sido la sociedad posmoderna y globalizada económica y

culturalmente la que ha nombrado ciertos hechos violentos como violencia escolar, sin preguntarse cuál es su origen, ni cómo se desarrolla.

Para un estudio basado en esa polisemia, vamos a establecer dos parámetros: el punto de vista subjetivo y el punto de vista social. Esto permitirá pensar cuál es el origen de lo que se ha dado en llamar, en la actualidad, violencia escolar y fundamentar por qué consideramos que es más específico hablar de violencia “en” las escuelas, ya que se trata de hechos de violencia social que irrumpen en ese medio. Y dejaremos la noción de violencia escolar específicamente para definir los procesos antidemocráticos provocados por el sistema educativo.

Procuramos tener como eje una idea central: el concepto de violencia escolar es una construcción social. Y queremos destacar que no es una cuestión semántica. Detrás de las nociones que se construyen socialmente como “la realidad”, o como “la explicación de la realidad”, hay una ideología que, en este caso, además de errar el diagnóstico, criminaliza a los jóvenes.

2.2.5.2 El origen de la violencia en las escuelas desde el punto de vista subjetivo

La historia social de un país se construye. No está dada de antemano. Ni existe autónomamente como una serie de hechos sociales aislados y ajenos a los miembros de una población. Los hechos no brotan de la tierra. Son las acciones de los hombres las que determinan el rumbo de la historia. La historia de un país es impensable sin el análisis subjetivo de la sucesión de hechos y acciones consumados por los hombres que habitan esas tierras. Esos hombres son sujetos que están involucrados como responsables de esa historia. (Osorio F. , 2010)

El psicoanálisis propone pensar la violencia que puede desarrollar un sujeto desde una perspectiva en la cual el mismo sujeto está involucrado, y no como un hecho aislado que se le impone.

Jacques Lacan intenta retornar a la noción freudiana de que toda la psicología individual es psicología social y que toda la psicología social, en un momento dado y singular, es psicología individual. ¿Por qué? Freud descubre, en el análisis de sus pacientes, que fenómenos individuales del sujeto se reproducen extendidos y proyectados en el fenómeno de masa. (Bandura, 2010)

Lo que Freud develará, con su investigación, es que en el fenómeno de masa se produce un proceso de identificación. Una identificación de unos con otros. En el análisis de este proceso de identificación de unos con otros se puede encontrar el nódulo de la neurosis individual. Neurosis del sujeto que aparece proyectada en el fenómeno de masa. Es decir, el comportamiento individual de un hombre puede llegar a aparecer en la conducta social de una masa. Este es un dato muy importante porque permite pensar que algo del origen de la violencia social se desarrolla a partir de la singularidad de la violencia individual o, mejor dicho, subjetiva.

Al mismo tiempo que se produce esta sensación de agresión, el niño construye otro concepto: el de castigador. Cuando el sujeto infantil se somete al arbitrio del Otro (Osorio F. , 2010) (Piero Aulagnier lo llama violencia primaria) se produce esta experiencia de la muñeca despanzurrada conjuntamente con una imagen de castigo frente a lo que hace. Es muy habitual observar a niños muy pequeños que cometen una transgresión y luego recrean un castigo. Se retan a sí mismos o se golpean la mano si tocaron algo que no debían, etcétera. También es habitual ver, en un niño chiquito, que su juego gira en torno a romper. Rompe los juguetes, pega, muerde. Esto es agresión o intención de

agresión hacia el entorno, dado el sometimiento que experimenta. Y aquí estará el arbitrio del adulto para que este sentimiento se intensifique o se pacifique. La palabra pacificar no es ingenua, ya que algo del rol del adulto, con relación a los niños, tiene que ver con su capacidad para pacificarlos, tranquilizarlos, poniéndoles los límites normativos correspondientes sin dudar y sin sentir que por ello son autoritarios.

La experiencia de la muñeca despanzurrada tiene que tener un inicio, un límite. Si no, ese impulso infantil progresará. Así, dejará de ser meramente una intención de agresión para convertirse en agresión concreta. (Osorio F. , 2010) Freud plantea que este proceso de agresión que se desarrolla en un sujeto adulto tiene un origen en los tiempos en los que ese sujeto debería haber podido reprimir ciertos impulsos. Ese Otro significativo para el niño es quien va a regular esas acciones extralimitadas. En esta regulación, que se produce durante la primera etapa de vida del sujeto, debe instalarse un mecanismo que tiene que ver con la represión (represión de los impulsos agresivos y eróticos hacia los padres en primera instancia). La represión, cabe aclarar, no es un proceso que sólo se constituye por la intervención de un padre, sino también por la misma intervención de la madre. Este mecanismo de represión de los impulsos hace que efectivamente el sujeto pueda dominar esta agresión, esta agresividad, y no la lleve a todo el desarrollo de su vida. Y que la manera en la que responda antiasmáticamente sea otra de aquella respuesta que utilizó para defenderse del mundo, al que había que agredir, como en sus primeros años de vida.

2.2.6 Qué sabemos sobre el acoso escolar en la enseñanza secundaria

Lo que provoca el bullying a cualquier edad en que se produzca es una interferencia con los procesos de desarrollo normales. Si los niños tienen

una adolescencia agradable, es muy probable que desarrollen una conciencia cada vez mayor de pertenencia a una comunidad, mientras que el acoso escolar les aísla, los excluye y los empuja hacia la periferia. Los profesores y los administradores de las escuelas deben garantizar la integración de sus estudiantes para que puedan aprender y desarrollarse. (Cleary, 2010)

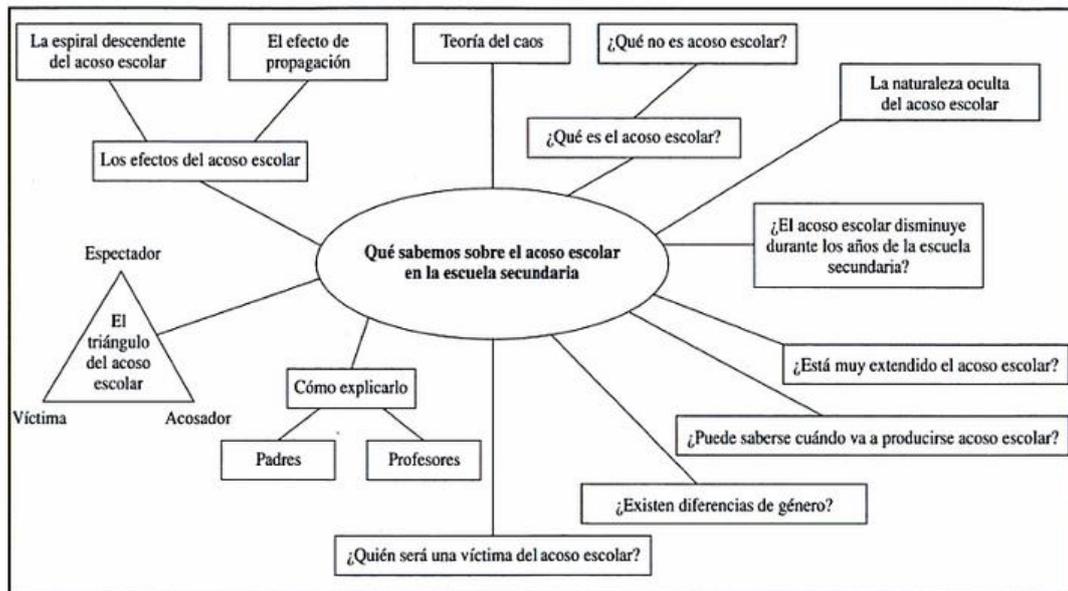
Normalmente dan explicaciones en el sentido de que (sullivan, 2013) “los que investigan la intimidación realizan estudios y ofrecen informaciones y estadísticas muy interesantes. Explican de una manera más precisa, quizá, lo que yo ya se. No obstante, lo que yo necesito saber es qué debo hacer mañana en mi clase y en mi escuela para afrontar de una manera efectiva este problema”. Con esta idea en la cabeza, nuestro objetivo es ofrecer información básica y una nueva interpretación del bullying, así como estrategias y soluciones prácticas y útiles.

2.2.6.1 Teoría del caos del acoso escolar

Existe mucha investigación empírica que nos da una imagen de que es el acoso escolar, pero cada vez que alguien es intimidado es su historia la que es importante, y las circunstancias y el contexto de este acontecimiento concreto. (Sullivan, 2014)

El bullying claramente es un hecho. La investigación sobre el tiende a centrarse en los porcentajes, identificando y prediciendo las víctimas, y los tipos de escuelas y ambientes en los que más probablemente se dará este tipo de conducta (figura 1).

Figura 1 Que sabemos sobre el acoso escolar



Fuente: (Sullivan, 2014).

Las pruebas empíricas son esenciales y muy útiles, pero aislar, identificar las causas no va a eliminar el problema; y tampoco pueden utilizarse para realizar predicciones. Aunque podemos realizar generalizaciones sobre los porcentajes, las características y las causas, los indicadores estadísticos son menos importantes que la manera en que la intimidación afecta a los individuos. En Nueva Zelanda, el hecho de centrarse la investigación exclusivamente, durante la década de 1990, en los internados masculinos, tuvo el efecto de que el resto de las escuelas no se tomaron en serio el problema del acoso escolar: cuando se identifican contextos de alto riesgo, todos los demás restan importancia a la protección contra el acoso. No obstante, ser intimidado en una escuela mixta es igual de peligroso que serlo es una escuela exclusivamente masculina. El mensaje es que todas las escuelas deben estar alertas. (Rideau, 2011).

La intimidación es aleatoria. Lo que queremos decir con ello es que todo el mundo está expuesto a ella en cualquier momento; aunque es posible realizar algunas predicciones, existe un elemento muy importante de caos. La mayoría de las investigaciones sugieren que a los 14 años de edad, el 25% de los estudiantes sufren acoso escolar de forma regular. Pero en cualquier muestra de estudiantes, es muy poco probable que el porcentaje de víctimas sea de este 25%. (sullivan, 2013).

En una muestra puede no haber ninguna, y en otra puede haber un número importante. Esto nos conduce de nuevo a uno de nuestros puntos básicos: por muy estadística, descriptiva o cuantitativa que sea la investigación, esta no puede abordar las historias individuales, que son el quid de la cuestión.

2.2.6.2 Definición

El acoso escolar es un acto o una serie de actos intimidatorios y normalmente agresivos o de manipulación por parte de una persona o varias contra otra persona o varias, normalmente durante un cierto tiempo. Es ofensivo y se basa en un desequilibrio de poderes.

El acoso escolar contiene los siguientes elementos:

- La persona que acosa tiene más poder que la persona victimizada.
- La intimidación suele ser organizada, sistemática y oculta.
- La intimidación puede ser oportunista, pero una vez que empieza, suele normalmente continuar.
- Normalmente se produce a lo largo de un período, aunque los que intimidan de manera regular también pueden protagonizar incidentes aislados. Una víctima del acoso escolar puede sufrir daños físicos, emocionales o bien psicológicos. Todos los actos de intimidación tienen una dimensión ya sea emocional o psicológica.

2.2.6.3 Formas de acoso escolar

El acoso escolar puede ser físico o no físico, y puede incluir daños materiales.

- 1 El acoso físico es la forma más obvia de bullying, y tiene lugar cuando una persona sufre daños físicos al ser mordida, pegada, pateada, golpeada, arañada, escupida, zancadilleada, o por tirarle del pelo, o a causa de cualquier otro ataque físico.
- El acoso no físico (algunas veces conocido como agresión social) puede ser verbal o no verbal.
- Acoso verbal. Incluye las llamadas telefónicas ofensivas, la exigencia mediante amenazas de dinero o bienes materiales, la intimidación general o las amenazas de violencia, la asignación de mote, los comentarios o burlas racistas, el lenguaje sexualmente indecente u ofensivo, las burlas malévolas o los comentarios crueles, y la difusión de rumores falsos y malintencionados.
- Acoso no verbal. Puede ser directo o indirecto. El directo normalmente acompaña a la intimidación verbal o física. El indirecto incluye la manipulación y suele ser furtivo. Acoso no verbal directo. Incluye los gestos groseros y las caras de desprecio, y normalmente no se contempla como un acoso, ya que se ve como algo relativamente inofensivo. En realidad, puede utilizarse para mantener el control sobre alguien y para intimidarle y recordarle que en cualquier momento puede ser el escogido,
- Acoso no verbal indirecto. Incluye, de manera premeditada y normalmente sistemática, ignorar, excluir y aislar; enviar (normalmente de manera anónima) notas ofensivas, y hacer que los demás estudiantes sientan aversión hacia alguien.
- Daños materiales. Pueden incluir desgarrar prendas de vestir, romper los libros y otros objetos, y tomar posesiones (robar).

El bullying puede ser cualquier comportamiento de los anteriores o una combinación de todos ellos.

La intimidación es un acto de cobardía, ya que quienes intimidan saben que probablemente saldrán impunes de su acción, debido a que la persona victimizada no podrá tomar represalias efectivas, si es que puede tomar alguna, y seguramente tampoco lo explicará a nadie. La intimidación cuenta con los que están implicados de manera marginal, normalmente conocidos como espectadores, que no hacen nada por detenerla ni se implican directamente para apoyarla.

La mayor parte del bullying es indiscriminado, y no está provocado por ni es el resultado de diferencias obvias entre los estudiantes: “Las víctimas no son diferentes; el grupo decide la diferencia”. (Sullivan, 2014).

El acoso escolar físico normalmente provoca lesiones visibles en forma de cortes o contusiones. Toda intimidación provoca unas lesiones imperceptibles bajo la forma de daños psicológicos (o emocionales) internos. Cuando la lesión no se puede ver se tiene la sensación de que no hay ninguna prueba de que haya ocurrido nada malo.

Las víctimas del bullying pueden sentirse solos, enfadados, deprimidos, des-autorizados, odiados, heridos, tristes, atemorizados, infrahumanos, maltratados, inútiles o vengativos. En el extremo del espectro del acoso físico encontramos el comportamiento que entra en el ámbito de la criminalidad e implica el uso de las armas.

La tenencia y el uso de armas en las escuelas es un fenómeno creciente en todo el mundo, y es causa de una gran preocupación en los centros escolares americanos en particular. Las matanzas en los institutos de Estados Unidos durante estos últimos años se han producido dentro de

una amplia gama de edades. No obstante, un estudio sobre la violencia en las escuelas americanas realizado por Ingerí, Coge- geshall y Alford (1998) citado de (Rideau, 2011) , publicado antes de las matanzas de Columbino, sugería que la tenencia y el uso de armas en los institutos implicaba básicamente a los estudiantes de 16 años y que normalmente se vinculaba a jóvenes que participaban en la violencia callejera.

Las diferencias entre estos descubrimientos y las matanzas de Columbino deberían alertarnos sobre el hecho de que los datos estadísticos pueden tener muy poco que ver con lo que sucede en la realidad. No obstante, las investigaciones del Servicio Secreto de Estados Unidos sobre las matanzas en los institutos, aunque afirman que no existe el asesinato escolar «típico», sí que sugieren que la mayoría de estos estudiantes habían llamado la atención sobre sí mismos de alguna manera y se habían quejado de ser acosados. La tenencia y el uso de armas, así pues, puede ser una parte oculta de una cultura más amplia en la que la intimidación puede ser algo endémico.

2.2.6.4 Qué no es el acoso escolar

De la misma manera que es importante saber qué es el bullying, también es importante saber qué no es (Sullivan, 2000: 13). El Bullying oculto, oportunista, propio de mentes viles y recurrentes, implica un desequilibrio de poderes. Existen otros tipos de comportamientos que a veces se interpretan equivocadamente como acoso escolar, pero que se producen de manera abierta y no implican un desequilibrio de poderes. Por ejemplo, dos individuos (o grupos) pueden empezar a discutir o pelearse (verbal o físicamente) a medida que se van calentando los ánimos y se pierden las formas de convivencia. Aunque en las escuelas deben afrontarse a estas situaciones de una manera transparente y justa, éstas no constituyen bullying. Más bien son simples casos de conflictos.

En algunas ocasiones, no obstante, los individuos (o un grupo) se proponen crear una situación en la que parezca que todos los implicados tienen la misma responsabilidad, pero esto puede formar parte de un plan pensado para desacreditar a una persona (o a un grupo). Pueden culpar a la víctima de iniciar la lucha e incluso pueden presentarse a sí mismos como víctimas para evitar el castigo y conservar así su estatus oculto de intimidadores. Es muy importante que las escuelas sepan distinguir entre conflicto y acoso escolar, y que sepan desenmascarar la red de engaño que normalmente rodea a este último.

2.2.6.5 La naturaleza oculta del acoso escolar

Una de las cuestiones más importantes que se desprenden de diversos proyectos de investigación (Adir et al, 2000: 211; Smith, 1999: 83, por ejemplo) es que la mayoría de las víctimas de la intimidación se muestra poco dispuesta a explicar su experiencia a nadie. Parte de la dinámica del Bullying en el desequilibrio de poderes entre el acosador y la víctima, lo cual es una garantía de que el acoso no será denunciado. Igual que otras formas de abuso, la intimidación es oculta. Las razones por las que la persona intimidada no explica lo que le ocurre son muy complicadas

- Las víctimas tienen miedo y temen futuros castigos y daños.
- Creen que aún resultarán más victimizados, y secretamente esperan que, si no lo explican, van a terminar «cayendo bien» al intimidador.
- No creen que los profesores del centro puedan o vayan a hacer nada para detener el acoso del que son víctimas.
- No quieren preocupar a sus padres.
- Tienen miedo de que si sus padres lo explican a las autoridades escolares, el acoso aún sea peor.
- Delatar a los compañeros está muy mal visto.

- Creen que, de alguna manera, tienen la culpa de lo que les ocurre.

Citado de (Cleary, 2010) “Las investigaciones tienden a indicar que, aproximadamente, el 30% de los víctimas no explica lo que le ocurre (por ejemplo, Rivers y Smith, 1994). Se han detectado diferencias en quién lo explica, quién es el denunciado y el tipo de intimidación que habitualmente se denuncia. Por ejemplo, Peterson y Rigby descubrieron que la reticencia a explicarlo a los profesores es particularmente habitual entre los adolescentes masculinos, para los cuales el chivateo es algo que está muy mal visto (1999: 482). Smith y Shu (2000) sugieren que los estudiantes se muestran reticentes a explicarlo porque los adultos (especialmente los profesores y los administradores) hablan mucho de proteger a los que denuncian, pero que después esto es algo muy difícil de garantizar. Así pues, no debe sorprendernos que los investigadores de la University of Otago (Nairn y Smith, 2002: 18-19) afirmaran que los profesores subestimaron habitualmente el grado de intimidación que los estudiantes identificaban como real.”.

2.2.6.6 ¿Cómo puede saberse que alguien es acosado?

Los padres

Los años de la adolescencia suelen ser muy turbulentos, y los adolescentes pueden mostrarse perturbados por muchas razones. Si un joven está afligido, algunas veces puede ser difícil saber si su actitud es «normal» o si se debe a que pasa por algunas dificultades, como el bullying. Los siguientes son algunos de los síntomas que pueden mostrar las jóvenes víctimas del Bullying:

Presentan lesiones físicas.

- Pierden prendas de ropa o éstas están rotas.
- Roban dinero (para darlo a sus atormentadores o para volver a comprar lo que estos les han robado).

- Desaparecen sus pertenencias.
- Muestran unos cambios de humor muy acusados.
- Su rendimiento escolar baja.
- Se muestran reticentes a ir a la escuela.
- Parecen no tener amigos.
- Vuelven a casa muy pronto después de las reuniones con sus amigos.
- Se muestran evasivos y poco comunicativos.

Los profesores

Los profesores también deben controlar la aparición del bullying ya que éste suele estar oculto. Las siguientes características pueden ser indicadoras de que existe algún tipo de intimidación: Los estudiantes de una clase ríen por lo bajo, murmuran entre ellos o se dan ligeros codazos cuando algún estudiante en particular entra en el aula, responde a una pregunta o atrae la atención hacia él o ella.

2.2.7 El triángulo del Acoso escolar: acosadores, víctimas y espectadores

Con frecuencia, se tiende a pensar que la intimidación es una relación uno a uno, pero, en realidad, existen tres roles principales: acosadores, víctimas y espectadores.

Los acosadores

La manera de afrontar el acoso escolar es uno de los principales objetivos de este libro, y para ello resulta útil saber quiénes son los acosadores y de dónde proceden. Sin embargo, para abordar este problema, creemos que es importante no ofrecer afirmaciones irrevocables; en su lugar, es mejor comprender el proceso de intimidación.

La característica más importante de los acosadores es que saben cómo deben utilizar el poder. Las personas que se encuentran en una posición de liderazgo disponen normalmente del mismo tipo de poder; la cuestión central es cómo lo utilizan. Según las investigaciones, existen tres tipos de acosadores:

- Acosador inteligente.
- Acosador poco inteligente.
- Acosador víctima.

El acosador inteligente suele enmascarar su actitud intimidatoria, y cuando alguien explica a los profesores que esta persona es un intimidador, estos dicen ¿Estás seguro de que no te equivocas? Los acosadores inteligentes pueden ser populares, tener un buen expediente académico, ser admirados socialmente, y tener la habilidad de organizar a quienes les rodean para que cumplan sus órdenes. Normalmente son egoístas y muestran mucha seguridad en sí mismos. La principal característica que les convierte en intimidadores es que no saben ponerse en la situación de sus víctimas; no sienten empatía por los demás, simplemente no les importa cómo se sienten las otras personas. Suelen adoptar una actitud arrogante o de ignorancia. Este tipo de estudiantes puede tener mucho poder sobre los profesores y otros estudiantes, y normalmente son más sociables que las personas a quienes escogen como víctimas. Lo más difícil para afrontar a los intimidadores inteligentes es ser capaz de identificarlos.

Acosador poco inteligente puede ser un término poco apropiado para este tipo de personas. Suele atraer a otros individuos debido a su comportamiento antisocial y de riesgo, y al mismo tiempo intimida y atemoriza a sus iguales. Su inteligencia puede haber quedado distorsionada por sus experiencias vitales, razón por la cual actúa de manera socialmente disfuncional. Puede considerar a quienes les apoyan

como sus amigos y sus iguales pueden verse obligados a seguir su comportamiento. Los acosadores poco inteligentes suelen ser mezquinos y tienen una visión negativa del mundo. Normalmente fracasan en la escuela y dirigen su odio contra los más débiles. Algunas veces son crueles; su odio y su comportamiento intimidador suelen ser un reflejo de su falta de autoestima y de confianza en sí mismos. Normalmente son «almas perdidas» que no encuentran su lugar en el mundo. Sus experiencias están llenas de fallos, rechazos y falta de habilidad para comportarse en sociedad. Aunque su actitud es negativa y dañina, a ellos les va bien, dado que obtienen lo que quieren. El resultado principal es que consiguen un rol y un estatus dentro de su grupo de iguales a través de su comportamiento acosador.

A diferencia de los acosadores inteligentes, que maduran y cambian con mayor facilidad a medida que van progresando dentro de la escuela secundaria, este tipo de acosadores suelen tener unos recursos limitados, no progresan, pierden popularidad, se retrasan en los estudios y tienden a abandonarlos.

Nuestro argumento aquí es que, con una gran dosis de apoyo, por ejemplo, a través de iguales que actúen como mentores, programas de liderazgo y estrategias para combatir el acoso escolar, los intimidadores poco inteligentes pueden darse cuenta de su capacidad de liderazgo y que pueden utilizar su poder de una manera positiva. La verdad es que, normalmente, estos chicos no son poco inteligentes; simplemente lo que ocurre es que no han recibido apoyo para demostrar su potencial. Con esta afirmación no queremos ser ingenuos o poco realistas: nuestra experiencia nos dice que, si disponen de la guía adecuada, estos estudiantes pueden llegar a convertirse en unas fuerzas muy positivas dentro de la escuela.

Aquí también diremos que (y esto se basa en la especulación y la observación más que en la investigación) si no se les atiende, estos estudiantes suelen abandonar los estudios y, probablemente, contribuyen, a través de su ausencia, a la reducción del acoso escolar en los últimos años de la escuela secundaria. Es mejor empezar a trabajar con ellos cuanto antes: si no se «captan» mientras aún están en la escuela, tienen muchas posibilidades de pasar a engrosar las estadísticas de delincuentes dentro de la comunidad más amplia.

La Acosadora víctima: es acosador en algunas situaciones y víctima en otras. Victimiza a los más jóvenes o más pequeños que él, y es victimizado por sus iguales o los chicos de mayor edad. Algunas veces es intimidador en la escuela y víctima en el hogar.

La investigación demuestra que muchos intimidadores son de esta categoría. Son el tipo más difícil de tratar, ya que muestran un comportamiento agresivo e inaceptable como intimidadores, pero, a la vez, también son vulnerables y fáciles de minar como víctimas. Puesto que tienden a acosar sin compasión, normalmente es difícil sentir empatía por ellos cuando son los agredidos. A los profesores y a sus compañeros les resulta difícil tratarlos de manera justa, ya que los ven como incitadores de la victimización por un lado y como victimizadores de los demás por el otro.

En un estudio reciente, los estudiantes identificados como acosadores y víctimas se describieron como de un particular alto riesgo, con mayor proporción de comportamientos problemáticos y síntomas depresivos, menor autocontrol, menor competencia social y bajo rendimiento escolar

En medicina, cuando un doctor debe tratar una enfermedad, los síntomas facilitan el establecimiento de un diagnóstico preciso. Cuando hay dos

enfermedades presentes al mismo tiempo, los síntomas observables pueden ser confusos y contradictorios, y puede ser difícil ver que es lo que está ocurriendo realmente. De una manera similar, es muy difícil para los profesores realizar un diagnóstico correcto y tratar a las acosadoras víctimas. Aunque no resulta nada fácil hacerles frente, es muy importante que un grupo de actitudes (es decir, la intimidación) no se utilice para decidir cómo tratar el otro grupo de actitudes (es decir, la victimización). En el caso de estos estudiantes, deben abordarse y solucionarse tanto la intimidación como la victimización.

Cuando los estudiantes han sido acosados y se sienten mal por ello, algunas veces intimidan a otros. Al hacerlo, sienten como si recuperaran su poder y dejaran atrás su mala experiencia.

Durante la primera adolescencia, los chicos y las chicas suelen ser muy dependientes de la aprobación y la aceptación por parte de sus iguales, y excluyen todo lo demás. A medida que van madurando, su sentido de individualidad tiende a reforzarse. Lo que ocurre con muchos acosadores es que su desarrollo social queda atascado en el punto en que consiguen poder y prestigio con intimidación, y tienden a no progresar hacia la individualización y la empatía de la manera que lo hacen normalmente los adolescentes. Se quedan retrasados.

Citado por (Cleary, 2010) “Tal como afirman Haynie, A corto plazo, la intimidación puede permitir a los niños conseguir sus objetivos inmediatos sin aprender maneras social-mente aceptables de negociar con los demás, lo cual lleva a unos patrones de inadaptación social persistentes (2001: 31). Es decir, si el acoso es el mecanismo primario mediante el cual los individuos conservan su estatus y su poder, y no se hace nada para cambiar esta dinámica, existirán muchas posibilidades de que se establezca una cultura de la intimidación.”

Las víctimas

Cualquier persona en cualquier lugar, que muestre alguna vulnerabilidad y no disponga del apoyo de un grupo, puede convertirse en una víctima de la intimidación. Estos roles no son fijos: una persona con una gran confianza en sí misma en un contexto puede ser muy vulnerable en otro. Esta es la razón por la que los niños que se encuentran en una transición entre una escuela y otra (como por ejemplo, al principio de la escuela secundaria) están siempre en una situación de mayor riesgo.

Cuando alguien es una víctima, esta persona suele encontrarse en la periferia del grupo social. También pueden ser diferentes de los demás niños de alguna manera, o pueden ser rechazados debido a un comportamiento provocador. Pueden encontrarse en lo más bajo de la jerarquía social y pueden ser incapaces de cambiar su estatus simplemente porque la cultura dicta que alguien debe ocupar este lugar.

Las víctimas del acoso escolar se encuentran en una situación de desventaja académica, social y emocional. Tienden a pensar que ellos son los responsables de la intimidación que sufren y este sentimiento empeora porque no pueden hacerle frente. A causa de los continuados abusos, llegan a creer que no sirven para nada, y con frecuencia caen en la depresión. Si están sujetos a una intimidación continua, la depresión puede empeorar, y en casos extremos de victimización y baja autoestima pueden llegar hasta la autolesión y el suicidio.

Cuando los niños sufren intimidaciones, están siempre alertas, esperando el próximo ataque, intentando evitarlo, y se sienten desvalidos y desesperados. Para evitarlo, pueden empezar a faltar a la escuela. Debido a la tensión que sufren, el trabajo académico deja de ser importante y pierde su significado, y empiezan a quedar rezagados.

Cuanto más rezagados van quedando, más difícil es recuperarlos. Piensan que son unos fracasados y que su trabajo académico se limita a reflejar esta situación.

Durante la adolescencia, el desarrollo social es extremadamente importante, ya que los adolescentes descubren quiénes son, cómo expresarse y cuáles son sus valores. Aprenden a construir relaciones con los amigos y los potenciales compañeros sexuales, y a experimentar con y realizar juicios sobre los límites del comportamiento. Las víctimas del Bullying quedan excluidas de muchas de estas experiencias: es como si les hubieran cerrado la puerta en las narices, y se baten en retirada, con lo cual su desarrollo se atrofia y marchita. El hecho de ser siempre las víctimas significa que acaban asumiendo todos los atributos de una víctima. Como tales, pueden caer en la otra dirección y adoptar actitudes más arriesgadas de lo normal durante la adolescencia. Todo ello es producto del sentimiento de desesperación.

En la literatura suelen identificarse tres tipos de víctimas:

- Víctima pasiva.
- Víctima provocadora.
- Intimidador víctima.

La víctima pasiva tiene pocas defensas, es un objetivo fácil y ocupa la posición más baja de la jerarquía social. Puede intentar complacer al intimidador, que normalmente jugará con ella y después le hará alguna trastada.

La víctima provocadora es diferente del intimidador víctima. Se comporta de forma molesta, inmadura o inapropiada. En algunos casos no tiene la intención de provocar, sino que simplemente no ha entendido cómo debe comportarse. En otros casos se propone irritar a los demás

deliberadamente. Centrando la atención sobre sí misma, como mínimo consigue algo de atención; puede llegar a pensar que la atención negativa es mejor que no recibir ninguna atención.

El irritante comportamiento de las víctimas provocadoras puede hacer que los profesores reaccionen ante ellas con impaciencia o enfado. Los profesores tienden a rechazar las quejas de los padres como falsas, y los estudiantes de la última fila pueden reírse entre ellos. La víctima, en consecuencia, se queda sin apoyos. Es muy importante que los profesores comprendan esta compleja dinámica y que estén siempre atentos para detectar las posibles víctimas provocadoras. Los consejos, los mentores y enseñarles respuestas asertivas y no provocadoras pueden ayudarles a cambiar su comportamiento. Al mismo tiempo, sus iguales también pueden aprender a no emitir respuestas ridículas y poco serias, y a permitir que la víctima provocadora pase a formar parte del grupo.

Los espectadores

En nuestra construcción del bullying, los espectadores son más importantes en la solución final que los mismos intimidadores o víctimas (ver el capítulo 8 para más detalles). Sin la participación positiva de los espectadores no existe ninguna solución para el acoso escolar; y, al mismo tiempo, éste sólo puede continuar si los espectadores lo permiten. Los espectadores asumen normalmente varios roles dentro de la dinámica de la intimidación:

- Compinches.
- Reforzadores.
- Ajenos.
- Defensores.

Los compinches son amigos íntimos del acosador, y a veces también reciben el nombre de lugartenientes o secuaces. Los reforzadores son los siguientes dentro del escalafón, y actúan de manera que también apoyan la intimidación. Los ajenos intentan no llamar la atención sobre ellos mismos, pero con su aparente neutralidad parecen tolerar la intimidación y ser inmunes a ella. Los defensores son los más alejados del intimidador, y pueden mostrar el coraje de abandonar el papel de espectadores y convertirse en individuos activos apoyando a las víctimas y condenando al acosador.

Los espectadores tienden a despersonalizar y deshumanizar a la víctima, y a ignorar sus propios sentimientos sobre lo que ven. En los tres primeros de estos roles, los espectadores renuncian a cualquier implicación y responsabilidad. Son muy susceptibles de sufrir ellos también la intimidación, y es posible que se echen atrás porque tienen miedo de ser las siguientes víctimas.

Los grupos de adolescentes tienden a establecer jerarquías. Sea cual sea el grupo, siempre hay un proceso de formación, con tensiones, competencia y relaciones de poder. Durante este proceso, existe la posibilidad de que quienes desean demostrar su influencia lo hagan a costa de los más débiles. Los menos poderosos pueden ser abandonados por los que les rodean: si no disponen de las suficientes habilidades pro social para crear amistades, tienen muchas posibilidades de sufrir intimidaciones.

Los defensores deben hacer muy poco para establecer la diferencia. Es posible que no deseen cargar con el peso de ser el amigo de la víctima, pero si muestran de manera activa su rechazo a la conducta de acoso es muy probable que la víctima deje de serlo. Los intimidadores sólo pueden acosar si los espectadores les apoyan con su pasividad. Para cambiar la

dinámica de la intimidación, todo lo que deben hacer los espectadores es manifestar su apoyo a la víctima.

2.2.7.1 Guía para la identificación de posibles víctimas y agresores

Antes de describir el programa de intervención contra el acoso y la agresividad entre escolares, será útil que presentemos una guía para la identificación de niños o jóvenes que puedan estar inmersos en problemas de agresores y de víctimas. Alguno o (normalmente) varios de los indicios que enumeramos a continuación pueden mostrar que un estudiante está siendo objeto de las agresiones de sus compañeros de forma reiterada. Otros pueden indicar que él es el agresor de otro estudiante o de varios de ellos. Debemos atender a estos indicios con seriedad y controlarlos con un análisis más minucioso de la situación. Si existe un problema de intimidación.

En algunos de los apartados que siguen hacemos una división entre indicios primarios y secundarios. Puede resultar una distinción útil, aunque no siempre sea precisa. Por lo general, los indicios primarios guardan relación más directa y clara con una situación de agresor y víctima. Los indicios secundarios también suelen mostrar una situación de este tipo, pero la relación no es tan directa ni estrecha. Cuando en un niño solamente se observan indicios secundarios, se necesita una exploración más pormenorizada de la situación antes de que se puedan sacar conclusiones firmes. También se pueden considerar indicios secundarios lo que más adelante llamamos características generales

Los niños o los jóvenes a quienes se acosa o intimida en la escuela pueden presentar uno o (normalmente) varios de los siguientes indicios:

Indicios primarios

- Les gastan (repetidamente) bromas desagradables, les llaman por apodos (es posible que se les conozca)
- También por algún nombre malsonante, les insultan, menosprecian, ridiculizan, desafían; les denigran, amenazan, les dan órdenes, les dominan y subyugan;
- Son objeto de burlas y risas desdeñosas y hostiles;
- Les molestan, acobardan, empujan, pinchan, les golpean y les dan patadas (y no saben defenderse como corresponde);
- Se ven envueltos en “discusiones” y “peleas” en las que se encuentran indefensos y de las que tratan de huir (posiblemente llorando);
- Les quitan los libros, el dinero y otras pertenencias, o se las rompen y se las tiran;
- Tienen contusiones, heridas, cortes, arañazos o roturas en la ropa que no se explican de forma natural (y presentan alguna de las características generales que enumeramos a continuación).

Indicios secundarios

- (Con frecuencia) están solos y apartados de su grupo de compañeros durante los recreos y a la hora de comer. No parece que tengan un solo amigo en la clase;
- En los juegos de equipo son de los últimos en ser elegidos;
- Durante los recreos intentan quedarse cerca del profesor o de otros adultos;
- En clase tienen dificultad en hablar delante de los demás y dan una impresión de inseguridad y de ansiedad;
- Tienen un aspecto contrariado, triste, deprimido y afligido;
- Se observa un deterioro gradual en su trabajo escolar.

2.2.7.2 Regiones anatómicas implicadas en la agresión

"AGRESION" es un término genérico que alude a un conjunto de fenómenos. Aunque suele relacionarse con actos de violencia física, no debe identificarse con ellos. Lo que dicen las personas e incluso lo que no dicen, y lo que parezcan, puede interpretarse como actos agresivos en determinadas situaciones; también hay que tener en cuenta las intenciones. Debe mantenerse la distinción entre "agresión" y "violencia", por una parte, y "delito" (Crozier, 2001).

La agresividad es una de las tácticas al servicio de la competición social, una de las habilidades normales del repertorio comportamental humano que van dirigidas a obtener saldos favorables en las interacciones conflictivas (es decir, ganancias/pérdidas, victorias/derrotas). La frontera entre agresión y violencia se suele situar precisamente en el criterio del daño físico. Aunque esa distinción es muy imprecisa, no es necesario causar lesiones físicas para conducirse de manera agresiva: con producir merma, molestias o perjuicios de cualquier tipo en los demás es suficiente (Osorio R. , 2013).

REGIONES ANATÓMICAS IMPLICADAS

Corticales:

- Corteza pre frontal.

Sub Corticales:

- Hipotálamo.
- Amígdala.
- Estriado: núcleo accumbens en la porción ventral del cuerpo estriado.

Mesencefálicos:

- Área Tegmental Ventral (ATV).
- Núcleos del rafe.

2.2.8 Efectos del acoso escolar

Todas las investigaciones sobre los efectos del acoso escolar demuestran lo dañino y destructivo que es:

“Las víctimas de la intimidación tienden a tener unos bajos niveles de autoestima, pueden sentirse deprimidas, inseguras, ansiosas, cautelosas y reservadas (Berthold y Hoover, 1999; Craig, 1998; Olweus, 1995; Rigby, 1991). Normalmente, estos estudiantes se muestran encerrados en sí mismos, preocupados y temerosos ante las situaciones nuevas (Byrne, 1994), muestran una introversión extrema (Slcc y Rigby, 1993). Son menos felices en la escuela, más solitarios y tienen menos buenos amigos (Boulton y Underwood, 1992; Slcc, 1995; Slcc y Rigby, 1993). En consecuencia, tienen más posibilidades de abandonar los estudios (Olweus, 1993b). Las víctimas, especialmente las chicas, se ven muy afectadas por el hecho de ser evitadas socialmente o de ser evaluadas negativamente por parte de sus iguales. (Slcc, 1995). Kumpulainen (1998) vincularon la intimidación con síntomas psicósomáticos, depresión y asistencia psiquiátrica. Rigby y Slcc (1999) indicaron que los implicados en el bullying mostraban el riesgo más alto de ideación de suicidio, es decir, de pensar en el suicidio, y de cometerlo. En relación con la intimidación escolar, Smith y Shu (2000) afirman que a causa del acoso escolar, varios jóvenes se suicidan cada año.” citado por (Sullivan, 2014).

Cuando realizaron una investigación en un instituto australiano durante un período de dos años, (Cleary, 2010) descubrieron que había algunos efectos retardados negativos en el hecho de ser acosados:

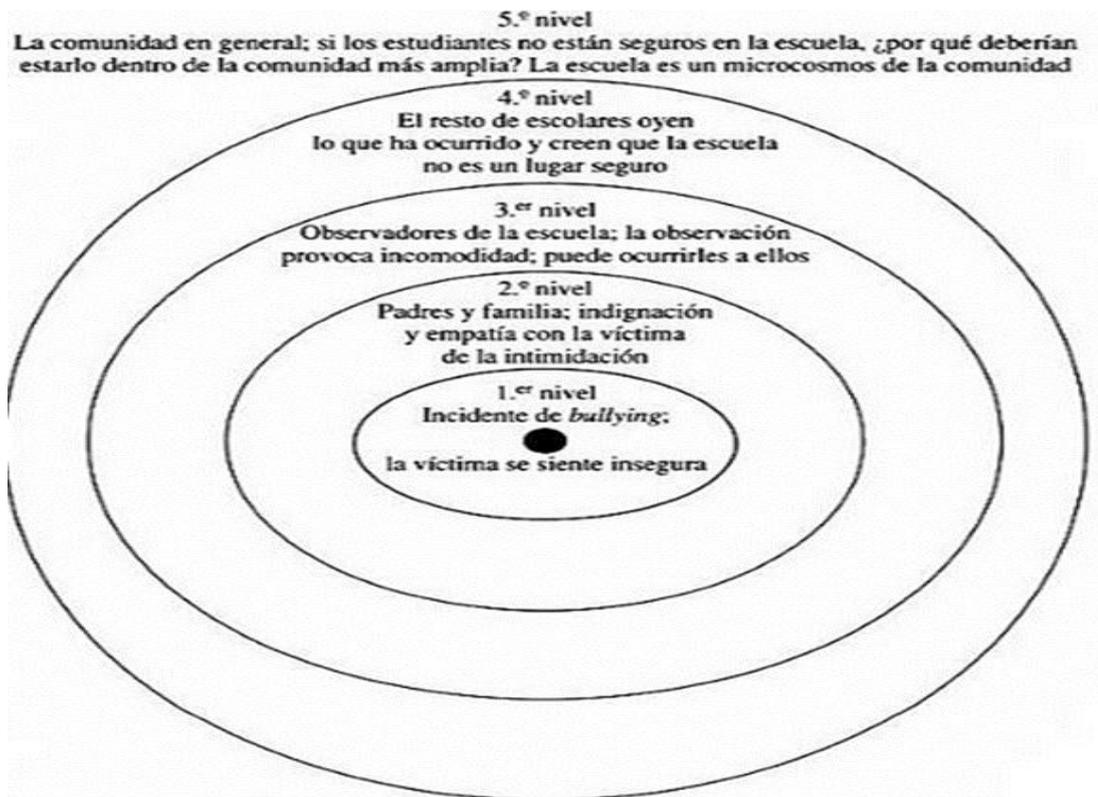
- El 31% de los chicos y el 46% de las chicas se sentían peor con ellos mismos.
- El 40% de los chicos y el 60% de las chicas dijeron sentirse enojados o desdichados.

- El 14% de los chicos y el 12% de las chicas dijeron que se ausentaban de la escuela como consecuencia de ello.

La mayor parte de la atención que se presta a los efectos de la intimidación se dirige a la manera en que afecta a las víctimas, pero también existen indicaciones de que puede afectar negativamente a los intimidadores y a los espectadores. El acoso escolar durante la adolescencia impide el crecimiento hacia la individualización, y es como una enfermedad que distorsiona el desarrollo de la propia personalidad y la formación de relaciones sanas. Cuando emerge durante el caos de los primeros meses de la escuela secundaria, éste ocupa un vacío en la base de poder o se establece mientras los jugadores dominantes luchan por ganar su posición. Si no se erradica en este momento, se desarrolla una cultura del bullying en la que la destrucción llega a dominar toda la cultura social de la escuela. Así pues, resulta crucial identificarla como tal y aprender a hacerle frente.

2.2.8.1 Efecto de propagación del acoso escolar

El acoso escolar tiene lugar dentro de un contexto social. Básicamente afecta a las personas acosadas, pero también afecta a todas las demás. Es como una piedra que se lanza dentro de un estanque: las ondas que se forman en el punto de impacto se propagan hacia los bordes del estanque. Más específicamente, esto ocurre de la siguiente manera.



Fuente: (Sullivan, 2014)

2.2.9 ALGUNAS CONSIDERACIONES SOCIALES

Históricamente, y salvo en el comunismo primitivo, la sociedad, ha estado dividida en clases; y naturalmente nuestra sociedad actual no está al margen de ese fenómeno (Engels, 1955). Skinner (1953) ha analizado cómo las instituciones sociales, que representa a la clase dominante, desempeñan a nivel conductual, el papel sistemas de control, pues regulan la administración de los satisfactores biológicos y sociales (reforzadores positivos) y la aplicación de estímulos aversivos para reducir la probabilidad de ciertas formas de comportamiento que atentan en contra de la propia organización y estructura social. (Bandura, 2010)

Infinidad de fenómenos sociales que han sido abordados como problemas individuales o de grupos restringidos son en realidad reflejo del funcionamiento de la estructura social. La delincuencia es quizá el

fenómeno más ilustrativo. Ya se ha analizado, desde el punto de vista conductual (Burgess y Akers, 1966; Ribes, 1972), cómo la conducta delictiva está determinada socialmente y surge como consecuencia de la limitación de los satisfactores sociales a un núcleo parcial de la sociedad, así como del uso represivo de formas aversivas de control conductual para “eliminar” el problema. De este ejemplo y de muchos otros, se concluye que las fuentes que producen, alimentan y mantienen las formas agresivas y “antisociales” de comportamiento son intrínsecas a una sociedad dividida en clases. Cuando se examinan los fenómenos de agresión individual o por pequeños grupos, no puede perderse el contexto, último generador de estos efectos, que lleva a definir a la violencia como parte inherente del sistema social. La violencia, en el ser humano, no es un fenómeno individual sino un fenómeno social, y como tal la violencia arranca originalmente del sistema y no del individuo. (Bandura, 2010).

Aun cuando se analiza el problema de la agresión como fenómeno ligado a unidades conductuales macro molares, por ejemplo, la hostilidad (Andreski, 1964), no podemos caer en explicaciones simplistas y deformantes de las causas auténticas, como son invocar impulsos agresivos u otros determinantes biológicos por el estilo. (Bandura, 2010).

En estos casos, como en los de agresión dentro de un sistema relativamente cerrado, los determinantes fundamentales son los mismos: la apropiación de los satisfactores para un núcleo limitado de personas y el uso del control aversivo para mantener esta forma de apropiación y distribución de los reforzadores. Algunos pensadores han enunciado con toda claridad (Lenin, citando a Clausewits, 1960) citado por (Rideau, 2011) que la guerra no es otra cosa que la prolongación de la política.

A modo de interpretación si visualizamos la caja de Skinner como un modelo de sistema ecológico generalizamos lo que hemos aprendido de la agresión con base en esa situación experimental, a la organización social, que constituye, un sistema económico perfectamente definido, se delinean con toda, claridad los mecanismos requeridos para desterrar la agresión y toda forma de comportamiento violento de los patrones sociales del ser humano.

Si las operaciones básicas instigadoras de la agresión son tres: la extinción o disminución de la frecuencia del reforzamiento, la administración de estimulación aversiva y el reforzamiento positivo de la conducta agresiva hacia otro sujeto u objeto.

Es decir, para eliminar la agresión como fenómeno humano debemos cambiar el sistema social en el cual se desenvuelve el adolescente, de división de clase, que genera el problema. Sin cambio de la estructura social, o sea de los complejos sistemas de contingencias que definen las relaciones de producción y apropiación de la riqueza, no puede plantearse seriamente la posibilidad de un mundo sin agresión ni violencia.

Los científicos de la conducta, que mediante el análisis experimental de la agresión conocemos sus determinantes principales, tenemos la obligación moral de difundir este conocimiento a fin de que todos y cada uno de los miembros de nuestra sociedad y de otras, cobren conciencia de la raíz del problema y canalicen sus esfuerzos hacia el Cambio y la transformación del sistema social, para que pueda construirse un mundo nuevo, sin clases, en que las relaciones entre los hombres estén reguladas exclusivamente por reforzadores positivos (Marx y Engels, 1955; Skinner, 1956, 1961). Paradójicamente, la solución que sugiere la ciencia al problema de la agresión humana no es competencia directa de la ciencia, sino de la actividad política responsable. (Rideau, 2011)

2.2.10 LA VIOLENCIA NO ES INNATA

La historia institucional de muchos países, altamente transgresiva, es un caldo de cultivo absolutamente propiciatorio para que esta agresión o intención de agresión individual, que corresponde a los primeros tiempos de formación de un sujeto, se haya desarrollado incorrectamente, sin ningún tipo de contención. Además de las cuestiones singulares por las cuales un adulto falla en la contención impulsiva de su hijo, no se puede dejar de pensar en el contexto social en el que ese adulto sobrevive. Ese adulto también construyó su subjetividad en la relación con sus propios padres y en un determinado contexto social. (Osorio F. , 2010)

Un sujeto integrante de una comunidad debe tener garantizados todos sus derechos y establecidas claramente todas sus obligaciones. Esto le permitirá vivir en comunidad y unión con los semejantes y le permitirá dar a su familia lo suficiente para una vida armónica y feliz. Pero si desde el Estado no se les garantizan a los ciudadanos los derechos básicos: salud, vivienda, alimento, educación (entre otros derechos humanos), es bastante difícil que esos padres puedan ocuparse sin angustia y preocupaciones de la crianza de sus hijos. Después habrá que analizar caso por caso para ver y admitir que, aun teniendo ciertas garantías sociales, hay padres que tampoco pueden ocuparse de sus hijos ni controlar la emergencia de los impulsos. Y esto, cabe aclararlo, no tiene que ver con las clases sociales ni con el poder económico de una determinada población.

Una de las explicaciones posibles, aportada por el psicoanálisis, tiene que ver con la producción primaria de un accidente en el control de los impulsos, en los tiempos de constitución subjetiva, en los tiempos en que se fundó su aparato anímico. En ese tiempo de constitución subjetiva, no hubo un Otro significativo -o lo hubo mucho más fallidamente de lo

habitual- que le permitiera construir la noción del castigador. Es decir, sentir que no se puede hacer cualquier cosa, ni comportarse impulsivamente, porque alguien va a castigar ese desatino. La participación social y la pertenencia a una cultura sólo pueden producirse si hay una sujeción al control de los impulsos. Esta sujeción es la que generan la ley jurídica y una ley interna en cada sujeto. Esto provoca malestar. Dice Freud: “En la vida psíquica nada de lo una vez formado puede desaparecer jamás, todo se conserva de alguna manera y puede volver a surgir en circunstancias favorables, como por ejemplo una regresión de suficiente profundidad. Y agrega: la insuficiencia de nuestros métodos para regular las relaciones humanas en la familia y el Estado provoca malestar. (...) La sustitución del poderío individual por el de la comunidad representa el paso decisivo hacia la cultura y el orden jurídico por sobre los intereses personales también”.

2.2.11 Proceso educativo en un estudiante víctima de agresión

2.2.11.1 Conducta

Para facilitar la identificación de algunas señales, conductas y síntomas externos de una posible víctima de acoso, agresión o violación de derechos, se señalan a continuación algunos indicadores. Sin embargo, es importante saber que la ausencia de signos o evidencias físicas no es sinónimo de ausencia de abuso. Así también es importante considerar que muchas de estas manifestaciones no son exclusivas del acoso y agresión (abuso). Para calificar estos casos deben de evidenciarse varias de estas manifestaciones.

Conductuales.

- Dificultad en establecer límites relacionales tales como desconfianza o excesiva confianza.
- Retraimiento

- Tendencia al aislamiento
- Dificultades en la integración al grupo
- Reproducción de conductas que no corresponden a su edad cronológica
- Agresividad
- Introversión
- Poco interés en la escuela y bajo rendimiento académico
- Negación repentina a efectuar ejercicios físicos
- Fugas de la casa o del centro educativo
- Exhibición de genitales
- Exposición a la pornografía
- Uso de drogas y alcohol
- Expresiones de violencia por escrito o en dibujo
- Tener o simular actividad sexual
- Repetición de abuso sexual con otras personas
- Conducta hacia la promiscuidad sexual cuando son adolescentes
- Retroceso en el lenguaje
- Hiperactividad Conflictos familiares
- Auto-laceraciones
- Práctica de actividades riesgosas
- Llanto repentino sin justificación aparente
- Intentos de suicidio o ideas suicidas
- Depresión
- Baja autoestima
- Problemas de sueño (se duerme constantemente en clase)

Emocionales

- Ansiedad
- Depresión
- Sentimiento de culpa

- Miedos, pánicos y fobias
- Conflictos familiares
- Terrores nocturnos (pesadillas)
- Temor a la oscuridad
- Desprecio por sí mismo/a
- Sentirse sucio/a
- Estrés
- Autoestima disminuida
- Evaden los pensamientos y sentimientos asociados al hecho
- Irritabilidad y sentimiento de culpa
- La desesperanza y el pánico intenso
- Dificultades para concentrarse en la escuela
- Niegan cualquier interés relacionado con los órganos sexuales
- Trastornos del sueño
- Trastornos somáticos (dolor de cabeza y/o abdominal, desmayos)
- Trastornos alimenticios (anorexia, bulimia)
- Miedo o resistencia a quedarse a solas con determinadas personas
- Miedo o resistencia a permanecer en ciertas zonas del centro educativo

Alteración a Nivel Somático: Según Shephard, Ordóñez y Rodríguez (2012), la víctima para defenderse ha aprendido a somatizar a través de malestares físicos su nivel de desequilibrio mental que busca una salida alterando el motor fisiológico, apareciendo de esta manera las gastritis, colitis, insomnios y otros malestares.

El DSM 4 ha denominado trastorno psicósomático, al maltrato crónico que desencadena los siguientes síntomas: jaquecas, cefaleas, falta de apetito, pérdida de cabello, fatiga, alteraciones menstruales (Soriano, 2002).

Para Soriano (2000), García y Freire (2008), Salete (s.f.) y otros autores más consideran que la víctima abatida por un enorme daño psicológico, presenta síntomas de estrés postraumático somatizando de la siguiente manera en: problemas para conciliar el sueño, pesadillas, ansiedad, fatiga, jaquecas, falta de apetito, alteraciones menstruales, temblores, sudoración, pérdida de la capacidad de concentración, entre otros.

Alteración a Nivel Social: Soriano (2002), considera que las víctimas del acoso escolar presentan alteraciones en su comportamiento social como: rabietas, negativismo, timidez, fobias, recuerdan situaciones vividas, evitan hablar del problema con otras personas, expresan una respuesta de alarma exagerada que se refleja en las dificultades de concentración, la víctima se siente culpable y muy irritable con problemas para conciliar el sueño.

Ortega (1998), señala que la humillación de ser considerado como débil y marginado produce en la víctima un daño físico, psicológico y moral muy grave. Su autoestima se devalúa y la imagen de sí mismo se deteriora, por ende se aísla del grupo de amigos, apartándose de los eventos sociales, de los juegos y de todo lo que implica pertenecer al grupo de referencia, pero también debido a su temor de volver a ser agredido. Cuando el grupo da la espalda a la víctima, significa que ésta se ha quedado sola y muy desprotegida.

Alteración a Nivel Académico: Para Salete (s.f.), muchas instituciones escolares tienden a negar sistemáticamente actos de violencia en sus centros, debido a que no quieren asumir la responsabilidad de proteger a las víctimas y emprender proyectos contra el acoso escolar, así pues esperan que las víctimas se marchen, dado que es la única manera de terminar inconvenientes y además evitar el desprestigio del colegio, convirtiéndose en la salida más cómoda para la institución, pero es la

salida más injusta y cruel para la víctima quien abandona su colegio para evitar seguir siguiendo marginada.

2.3 Marco Legal

Responsabilidad civil y administrativa

El proyecto dispone parámetros regulatorios para niños y adolescentes cuando incurran en conductas inusuales o culposas denominadas bullying o acoso escolar en contra de sus compañeros de aula o de institución educativa. También se establecen responsabilidades civiles y administrativas para autoridades, maestros, padres de familia o representantes legales que permitan el bullying.

Según la Constitución de la República, es un órgano de derecho público, con jurisdicción nacional, personalidad jurídica y autonomía administrativa y financiera; más aún su estructura es desconcentrada y tiene delegados en cada provincia y en el exterior, así lo señala el Art. 214.

El Art. 215 de la Constitución de la República, señala que la Defensoría del Pueblo, tiene como funciones la protección y tutela de los derechos de los habitantes del Ecuador y la defensa de los derechos de las ecuatorianas y ecuatorianos que están fuera del país; y además entre sus atribuciones tenemos las siguientes:

A Emitir medidas de cumplimiento obligatorio e inmediato, en materia de protección de los derechos, y solicitar juzgamiento y sanción ante la autoridad competente, por sus incumplimientos; y,

B Ejercer y promover la vigilancia del debido proceso, y prevenir e impedir de inmediato la tortura, el trato cruel, inhumano y degradante en todas sus formas.

Recordemos que la Defensoría del Pueblo, es el órgano que vela para que la actividad del sector público se ajuste a las normas de la justicia y a la moral.

De tal modo que esta institución, debe tomar acción para evitar los problemas que se ocasionan por el hostigamiento escolar, esto es tratar este problema que se está presentando de manera alarmante en la sociedad ecuatoriana, obviamente en coordinación con el Ministerio de Educación, y más aún sería interesante que presente un proyecto de ley que sancione el hostigamiento escolar en los centros educativos, lo cual sería beneficioso para que se cumpla la seguridad jurídica que señala el Art. 82 de la Constitución de la República; pues recalco que la Defensoría del Pueblo, tiene la obligación constitucional de velar porque los hechos e intereses de todos los ciudadanos que viven en el país, sean resguardados por parte del Estado, y que se implementen las medidas adecuadas para ello; e igualmente la Defensoría del Pueblo, debe contribuir a la difusión del problemas que ocasiona el hostigamiento escolar, y el modo de prevenir esta clase de actitudes, que como he señalado en el presente artículo, ocasionan graves daños a las víctimas, específicamente en lo que respecta al derecho a la integridad física y psicológica, el derecho a la dignidad y la intimidad.

Por otra parte no olvidemos los derechos de los niños, niñas y adolescentes, que están señalados en los Arts. 44 Al 46 de la Constitución de la República, y el Art. 46 No. 4, dispone expresamente: “Protección y atención contra todo tipo de violencia, maltrato, explotación sexual o de cualquier otra índole, o contra la negligencia que provoque

tales situaciones” y el No. 7 de dicho artículo, señala: “Protección frente a la influencia de programas o mensajes, difundidos a través de cualquier medio, que promuevan la violencia, o la discriminación racial o de género. Las políticas públicas de comunicación priorizarán su educación y el respeto a sus derechos de imagen, integridad y los demás específicos de su edad.

2.4 Marco Conceptual

- ACOSO: El Acoso es la forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación real, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la persona, independientemente de que se realice en uno o varios eventos.
- AGRESIONES EMOCIONALES: Reírse de alguien, imitarlo, hacer caras, hacer señas con dedos y manos, comentarios de que la víctima es estúpida y fea y que todos en la escuela le odian, burlas ofensivas con comentarios racistas (por raza, religión / credo, origen, color de la piel, características físicas o psicológicas), aprovecharse de alguna discapacidad física o mental, críticas respecto al origen, el nivel socioeconómico de la víctima o de sus familiares y amigos.
- AGRESIONES FÍSICAS: Golpear, empujar, provocar tropezones, encerrar a alguien en un closet, un baño o en algún espacio del que no pueda salir, patear, pellizcar, sujetar, "zapear", ahorcar, aventar objetos, utilizar cualquier tipo de arma.
- AGRESIONES PSICOLÓGICAS: Son aquellas acciones que dañan la autoestima del individuo y fomentan su sensación de temor. Por ejemplo: reírse de él o ella, ignorar, amenazar para causar miedo,

amenazar con objetos, hacer gestos, contar mentiras o falsos rumores sobre él o ella, enviar notas hirientes y tratar de convencer a los demás para que no se relacionen con él o ella.

- **AGRESIONES VERBALES:** Amenazar en general, amenazar con usar un arma, extorsionar, provocar, burlarse, molestar, apodar, rumorar, hablar mal de alguien, revelar o distorsionar secretos íntimos, esparcir mentiras descaradas, deteriorar la reputación social, criticar, escribir grafiti ofensivo sobre alguien, burlarse de alguna discapacidad física o mental, notas que pasan de mano en mano, críticas respecto al origen, la religión, el nivel socioeconómico de la persona, de sus familiares o amigos.
- **AGRESOR:** Es quien ejerce la violencia, el abuso o el poder sobre la víctima. Suele ser fuerte físicamente, impulsivo, dominante, con conductas antisociales y poco empático con sus víctimas.
- **BULLYING:** Es una palabra inglesa que significa intimidación. El bullying o acoso escolar se refiere a todas las formas de actitudes agresivas, intencionadas y repetidas que ocurren sin una razón clara adoptadas por uno o más estudiantes en contra de otro u otros.
- **ESPECTADORES:** Generalmente es un compañero que presencia las situaciones de intimidación. Puede reaccionar de distintas maneras, aprobando la intimidación, reprobándola o negándola.
- **HOSTIGAMIENTO:** Acoso al que se somete a una persona mediante acciones o ataques leves pero continuados, causándole inquietud y agobio, con la intención de molestarla o presionarla.
- **INTIMIDACIÓN:** Ocurre cuando una persona es atormentada continuamente por una persona o un grupo con más poder; ya sea por su fortaleza física o por su nivel social. Dos de los principales motivos de la intimidación son la apariencia o el nivel social de la víctima. Los intimidadores atormentan a los niños que ellos estiman

no encajan dentro de su grupo debido a su apariencia, comportamiento (por ejemplo los muchachos que son tímidos o reservados), raza o religión, o porque los intimidadores consideran que la víctima puede ser homosexual.

- **MALTRATO:** Es la acción y efecto de maltratar (tratar mal a una persona, menoscabar, echar a perder). El concepto está vinculado a una forma de agresión en el marco de una relación entre dos o más personas.
- **VÍCTIMA:** Es quien sufre las agresiones. Suelen ser una persona tímida, insegura, que mantienen una excesiva protección de los padres, y es menos fuerte físicamente.
- **VIOLENCIA.** Es el tipo de interacción humana que se manifiesta en aquellas conductas o situaciones que, de forma deliberada, provocan, o amenazan con hacerlo, un daño o sometimiento grave (físico, sexual o psicológico) a un individuo o una colectividad; o los afectan de tal manera que limitan sus potencialidades presentes o futuras.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Métodos de Investigación

La metodología constituye la vía más rápida para comprender un hecho o fenómeno, y resolver el problema de estudio, sobre todo nos permite conocer con claridad la realidad, sea para describirla o transformarla.

La metodología se ocupa entonces, de la parte operatoria del proceso del conocimiento, a ella corresponden: las técnicas, métodos, estrategias, actividades como herramientas que intervienen en una investigación se la conoce a esto como un proceso planificado, sistematizado y técnico, como el conjunto de mecanismos y procedimientos que se seguirán para dar respuestas al problema del tema: Factores que generan agresividad y su incidencia en el proceso educativo en las y los adolescentes del Décimo Año Básico General de la Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil

Tipo de investigación

Este trabajo de investigación se utilizará los tipos de investigación Descriptiva, cuantitativa y cualitativa

Investigación descriptiva

La investigación Descriptiva es la que estudia, analiza o describe la realidad presente. Es decir da orientación a la causa y consecuencia del problema describiendo los hechos problemáticos y las consecuencias

delos mismos en base a orígenes científicos probados por autores de libros renombrados.

Gutiérrez A (2008). “La descripción ayuda a aprehender las características externas que sirven para profundizar en el conocimiento objetivo del problema, sujeto de la investigación.”(pág.43). En esta cita podemos entender que la descripción nos ayudará a profundizar en un tema ya cuando lo hemos conocido.

La investigación se define como descriptiva por ser la que propone en un contexto la observación del problema y la posible descripción de la respuesta a este por medio de una charla al estudiante y representante legal sobre factores que generan agresividad y su incidencia en el proceso educativo en las y los adolescentes del Décimo Año Básico General de la Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil

Cualitativa

Es cualitativa por que hace referencia a los factores que generan agresividad y su incidencia en el proceso educativo en las y los adolescentes del Décimo Año Básico General de la Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil

Cuantitativa

Porque se establecen parámetro numéricos porcentuales de los resultados observador en los instrumentos de la investigación y la ficha de recolección de datos del estudiante, representante legal y docente. Se establece un estudio y análisis de los resultados porcentuales para evaluar los factores que generan agresividad y su incidencia en el proceso educativo en las y los adolescentes del Décimo Año Básico General de la Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil

3.2. Población y Muestra

Población

La población es el conjunto de individuos que forman parte de un todo que comparten una característica especial que conlleva a una investigación y que sean incluidos en la toma de muestra relevantes para obtener la solución al problema general de investigación.

Cuadro 1 Población

ÍTEMS	ESTRATOS	POBLACIÓN
1	Docentes	15
2	Estudiantes	1500
3	Tutores legales	1200
	TOTAL	2750

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Muestra

La muestra es la parte de la población que se selecciona y de la cual realmente se obtiene la información para el desarrollo del estudio y sobre la cual se efectuará la medición y la observación de las variables de estudio. Con la muestra es posible que la recolección de datos se haga con mayor rapidez, se pueden obtener datos más relevantes. La muestra la componen 210 encuestados:

Cuadro 2 Muestra

ÍTEMS	ESTRATOS	POBLACIÓN
1	Docentes	10
2	Estudiantes	0
3	Tutores legales	200
	TOTAL	210

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

3.3 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Instrumentos de la investigación

Los instrumentos de la investigación será: observación e historial clínico

La observación

La observación es una técnica que consiste en observar directamente el fenómeno, hecho, caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. El observar lleva al investigador a verificar lo que se quiere investigar; implica identificar las características y elementos del objeto de conocimiento. La observación implica que el investigador tenga en cuenta las experiencias previas, juicios de valor, visión de la realidad y condiciones patológicas que le afectan.

Encuesta

Serie de preguntas con opciones cerradas para la obtención y verificación de problema e hipótesis de investigación

Procedimientos de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación del proyecto se seguirá el siguiente procedimiento:

- Planteamiento del problema.
- Recolección de la información bibliográfica.
- Seleccionar el tema de investigación.
- Elaborar el marco teórico.
- Preparar documentos para la recolección de datos.
- Aplicar las encuestas para recolectar la información.
- Análisis e interpretación de los resultados.
- Elaboración de la propuesta.

Recolección de la información

Para la recolección de la información se utilizó lo siguiente:

- Buscar información bibliográfica
- Consultar en internet
- Para la investigación científica se consultó en libros, revistas, folletos, textos.
- En los procesamientos de datos se debe cumplir con la clasificación, registro, tabulación y codificación de las encuestas.
- En la investigación se pueden aplicar técnicas, lógicas, inducción, deducción, análisis, síntesis o también las estadísticas descriptivas

3.4. Recursos, fuentes, cronograma y presupuesto para la recolección de datos

Cronograma de actividades

Cuadro 3 Cronograma

Actividades	Tiempo estimado						
	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre		Noviembre	Diciembre
Elaboración de la tesis	x	x	x	x	x	x	x
Aprobación de la tesis							x
Elaboración del instrumento				x			
Prueba piloto			x				
Elaboración del marco teórico		x	x	x			
Recolección de datos							
Procesamiento de datos					x	x	x
Análisis de resultados						x	x
Elaboración de conclusiones						x	
Revisión y corrección							x
Elaboración de informes							x
Presentación de informes							x

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Recursos

Es sostenible gracias a los aportes del investigador y el apoyo del talento humano y la infraestructura de los aparatos de la investigación antes mencionada.

Talento humano:

Tutor: MSc. Giovanni Freire Jaramillo

Autor: Henry Gutiérrez

Personal docente del Liceo Cristiano de Guayaquil

Directivo de la Institución

Cuadro 4 Presupuesto.

Concepto de Rubro de Gastos	Valor
1. Materiales de oficina	25
2. Material bibliográfico	400
3. Copias e Impresiones	50
4. Material Práctico	400
5. Gasto de Internet	90
6. Transporte	150
7. Imprevistos	100
Total	1215

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

3.5. Tratamiento a la información – procesamiento y análisis

En este capítulo del presente proyecto pedagógico se tabularán los resultados que se obtienen por medio de las encuestas dirigidas a los representantes legales, docentes y al directivo de la institución educativa, con el tema relacionado a los factores que generan agresividad y su incidencia en el proceso educativo en las y los adolescentes del Décimo Año Básico General de la Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil

La encuesta es realizada en un dialecto sencillo y la dificultad de entendimiento de las preguntas está de acuerdo a los niveles de

conocimientos que hay entre los representantes legales de clase media-baja y entre los docentes de la unidad educativa. La valoración de las encuestas está basada en la escala Likert.

Los resultados de las encuestas se tabularon de manera automática en ordenadores con programas especializados como Word 2013, para la digitalización y Excel 2013 para la tabulación y la estadística en pasteles porcentuales según como corresponde cada uno de los resultados de las preguntas realizadas ante los representantes legales docentes y el directivo de la unidad educativa liceo cristiano de Guayaquil.

Terminada la tabulación de los resultados se continuará con la discusión de los mismos posterior a los resultados se comprobará las respuestas de las cuestiones o interrogantes de la investigación, al término del capítulo se plantea las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

3.6. Presentación de Resultados

Encuestas dirigida a docentes

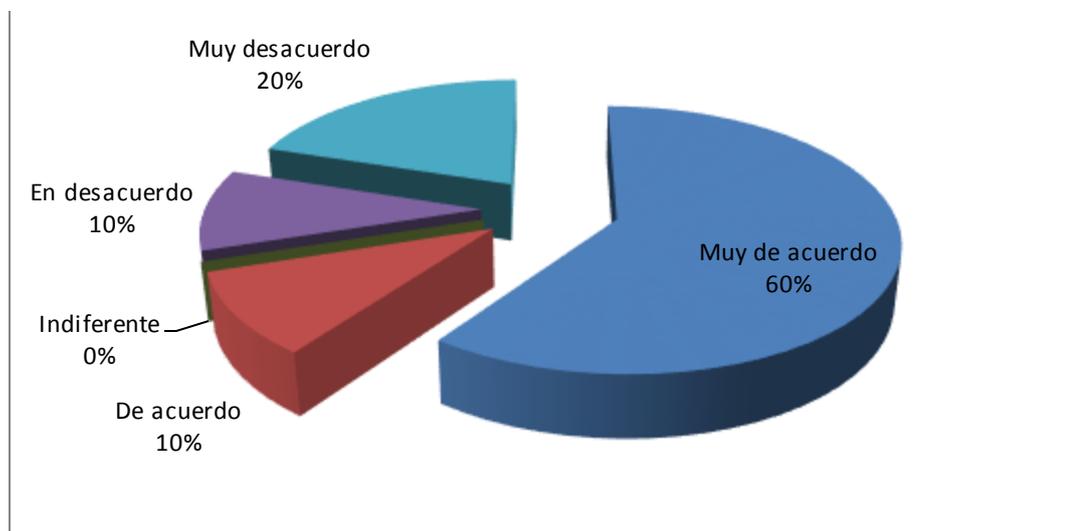
1 ¿Considera la agresión en el aula un problema?

Cuadro 5 Agresión en el aula

Valor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	6	60%
De acuerdo	1	10%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	1	10%
Muy desacuerdo	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Gráfico 1 Agresión en el aula



Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Análisis

El 60% de los docentes considera la agresión en el aula un problema, un 10% está de acuerdo, 10% está en desacuerdo y por último el 20% está en desacuerdo.

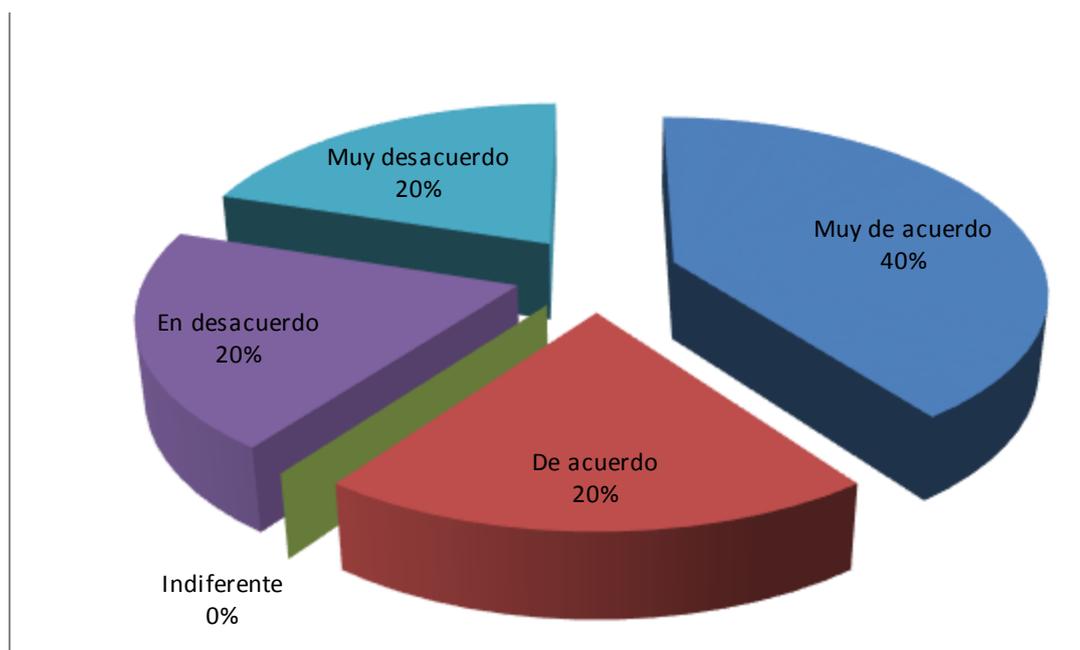
2 ¿Posee usted adolescentes con agresividad en el aula?

Cuadro 6 Adolescentes con agresividad

Valor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	4	40%
De acuerdo	2	20%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	2	20%
Muy en desacuerdo	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Gráfico 2 Adolescentes con agresividad



Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Análisis

Los docentes encuestados respondieron que el 40% está muy de acuerdo en haber adolescentes con agresividad en el aula 20% está de acuerdo, un 20% está en desacuerdo con esto y por último un 20% está muy en desacuerdo con la pregunta de la encuesta

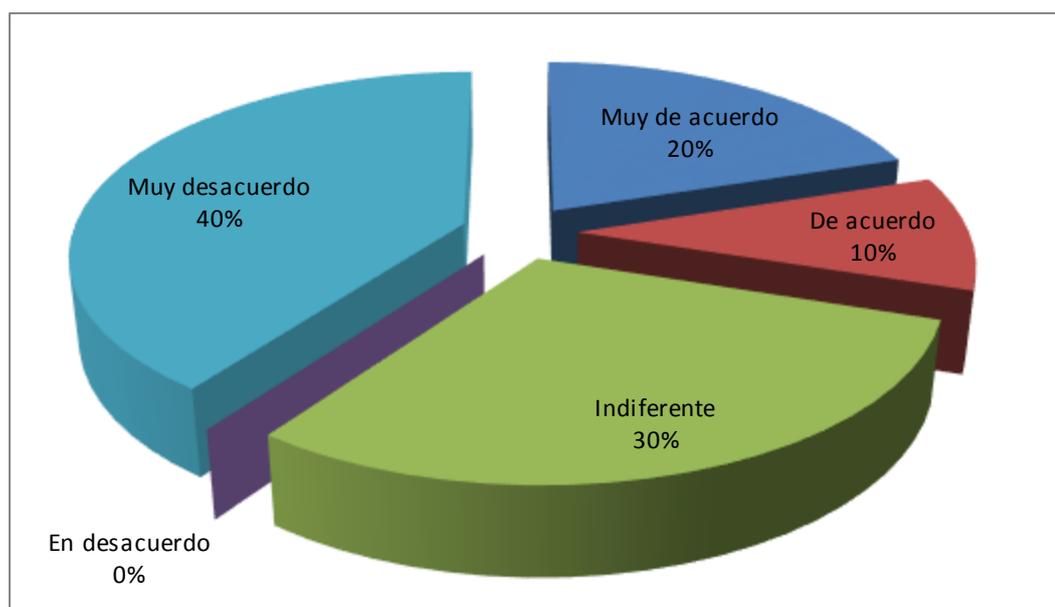
3 ¿Se encuentra usted capacitada para tratar un adolescente con agresividad en el aula?

Cuadro 7 Tratar un adolescente con agresividad

Valor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	2	20%
De acuerdo	1	10%
Indiferente	3	30%
En desacuerdo	0	0%
Muy desacuerdo	4	40%
Total	10	100%

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Gráfico 3 Tratar un adolescente con agresividad



Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Análisis

El 20% de los encuestados está muy de acuerdo en que se encuentra capacitados para tratar un adolescente con agresividad en el aula, el 10% está de acuerdo, un 30% se mostró indiferente, y por último el 40% está en muy desacuerdo.

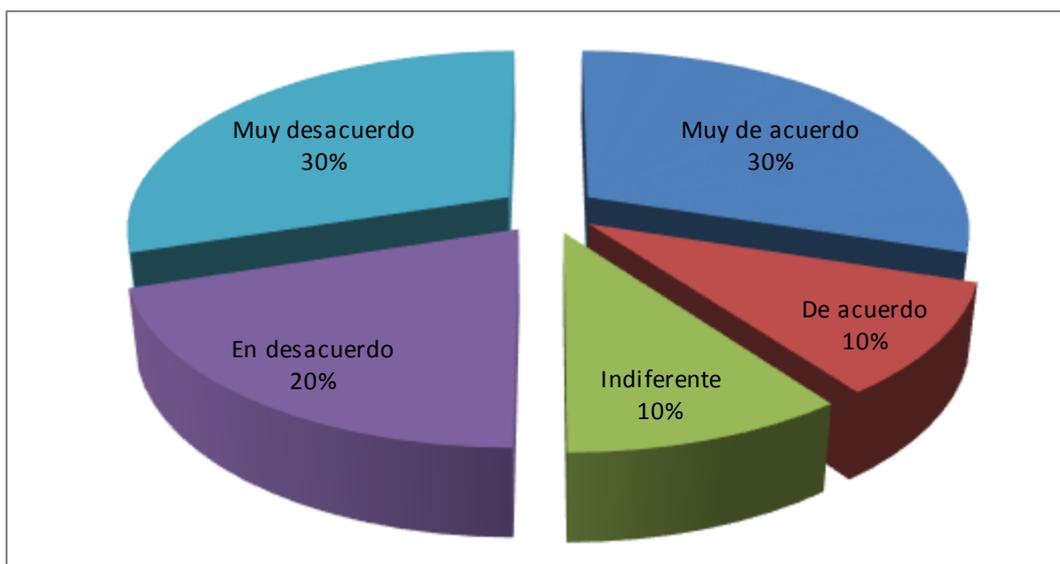
4 ¿Existe violencia en el medio en el que ubica la Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil?

Cuadro 8 Violencias en el medio

Valor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	3	30%
De acuerdo	1	10%
Indiferente	1	10%
En desacuerdo	2	20%
Muy desacuerdo	3	30%
Total	10	100%

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Gráfico 4 Violencia en el medio



Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Análisis

El 30% de los docentes encuestados están muy de acuerdo en que existe violencia en el medio en el que ubica la escuela, un 10% se presenta indiferente, un 20% está en desacuerdo junto a un 30% que está en muy desacuerdo.

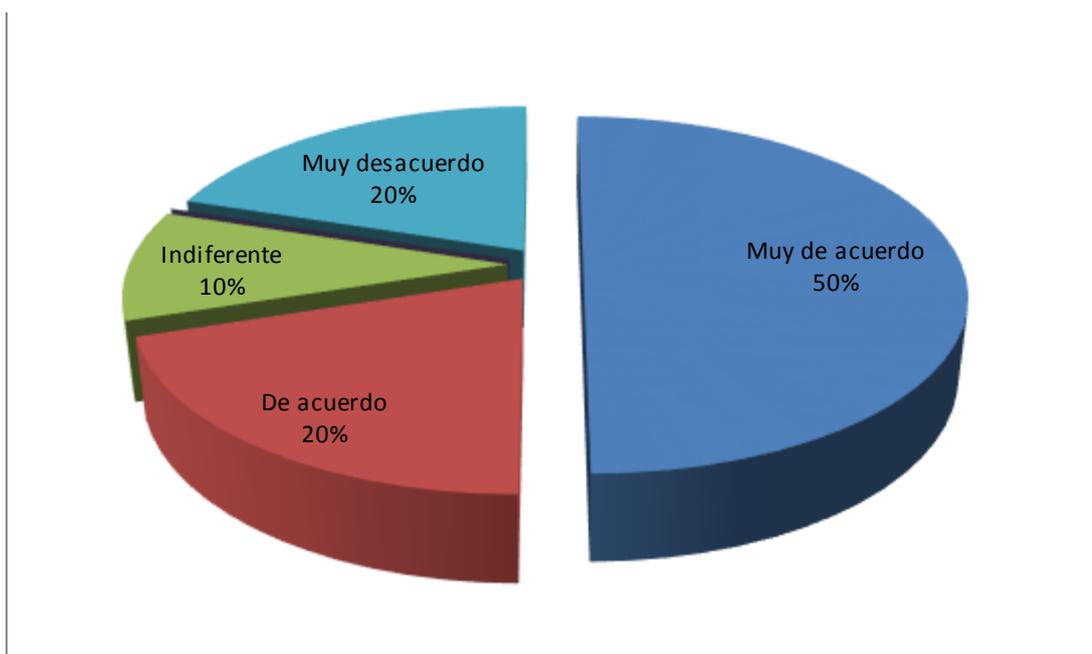
5 ¿Considera que la amistad y el nivel socio económico poseen una incidencia en el comportamiento del adolescente?

Cuadro 9 Amistades y el nivel socio económico

Valor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	5	50%
De acuerdo	2	20%
Indiferente	1	10%
En desacuerdo	0	0%
Muy desacuerdo	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Gráfico 5 Amistades y el nivel socio económico



Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Análisis

El 50% de los encuestados está muy de acuerdo en que las amistades y el nivel socio económico poseen una incidencia en el comportamiento del adolescente, el 20% está de acuerdo un 10% es indiferente y un 20% está muy desacuerdo.

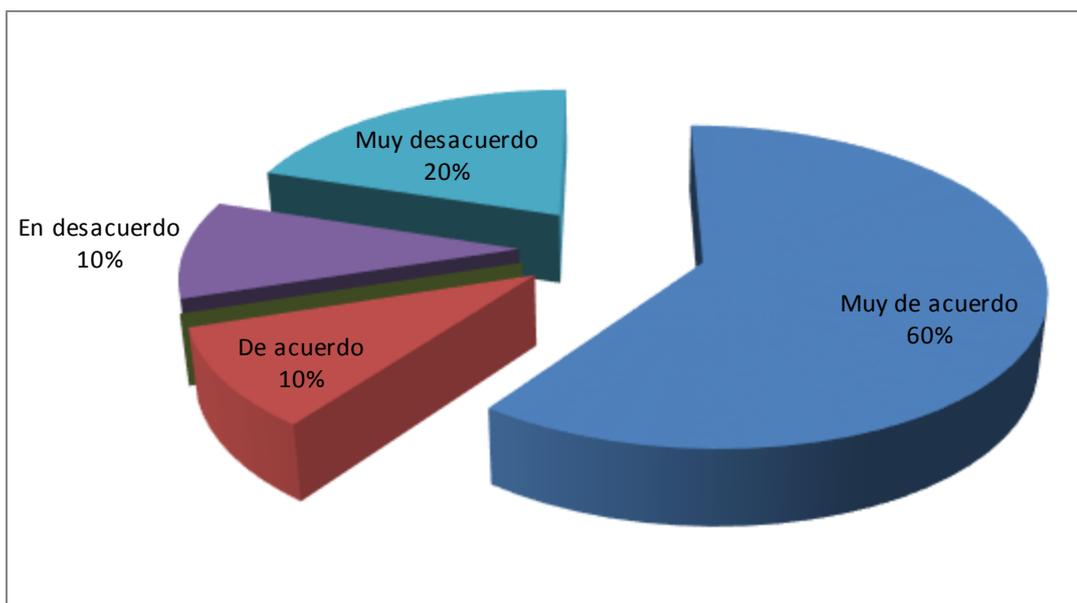
6 ¿Ha observado problemas de violencia intrafamiliar en los representantes legales que influyan directamente en la conducta y tolerancia del estudiante identificado como agresor?

Cuadro 10 Violencia intrafamiliar

Valor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	6	60%
De acuerdo	1	10%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	1	10%
Muy desacuerdo	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Gráfico 6 Violencia intrafamiliar



Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Análisis

El 60% de los docentes están muy de acuerdo en que observado problemas de violencia intrafamiliar en los representantes legales, un 10% está de acuerdo, 10% está en desacuerdo y por último el 20% está en desacuerdo.

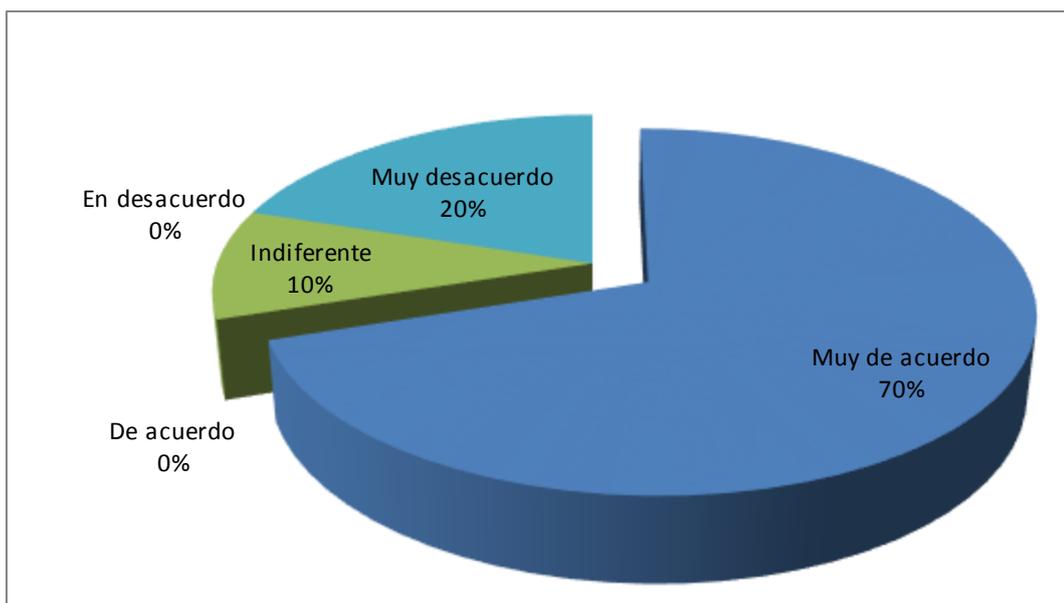
7 ¿Considera el uso de metodologías de afectividad para solucionar los problemas de conductas agresivas en los adolescentes?

Cuadro 11 Metodologías de afectividad

Valor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	7	70%
De acuerdo	0	0%
Indiferente	1	10%
En desacuerdo	0	0%
Muy desacuerdo	2	20%
Total	10	100%

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Gráfico 7 Metodologías de afectividad



Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Análisis

Los docentes consideran el uso de metodologías de afectividad para solucionar los problemas de conductas agresivas en los adolescentes en un 70% mientras que el 10% se muestra indiferente y un 20% está en muy desacuerdo con ello.

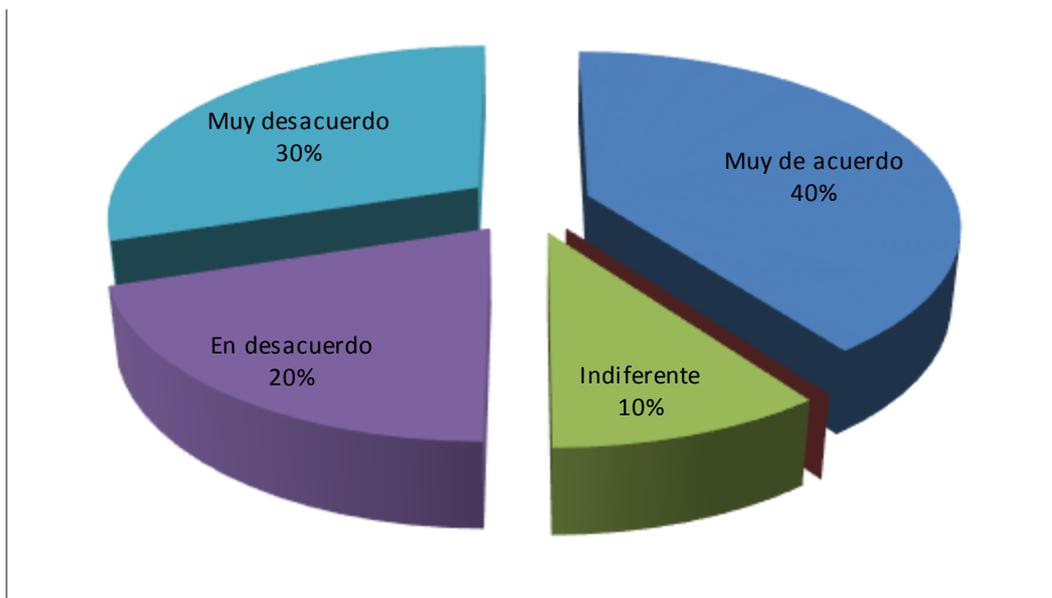
8 ¿Cree usted que la falta de auto estima y mediación de conflictos en el hogar repercute en agresividad en la conducta del adolescente?

Cuadro 12 Falta de auto estima en el hogar

Valor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	4	40%
De acuerdo	0	0%
Indiferente	1	10%
En desacuerdo	2	20%
Muy desacuerdo	3	30%
Total	10	100%

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Gráfico 8 Falta de auto estima en el hogar



Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Análisis

El 20% de los docentes encuestados está muy de acuerdo en que la falta de auto estima y mediación de conflictos en el hogar repercute en agresividad en la conducta del adolescente, el 10% está indiferente, un 20% está en desacuerdo y un 30% se posiciona en muy desacuerdo.

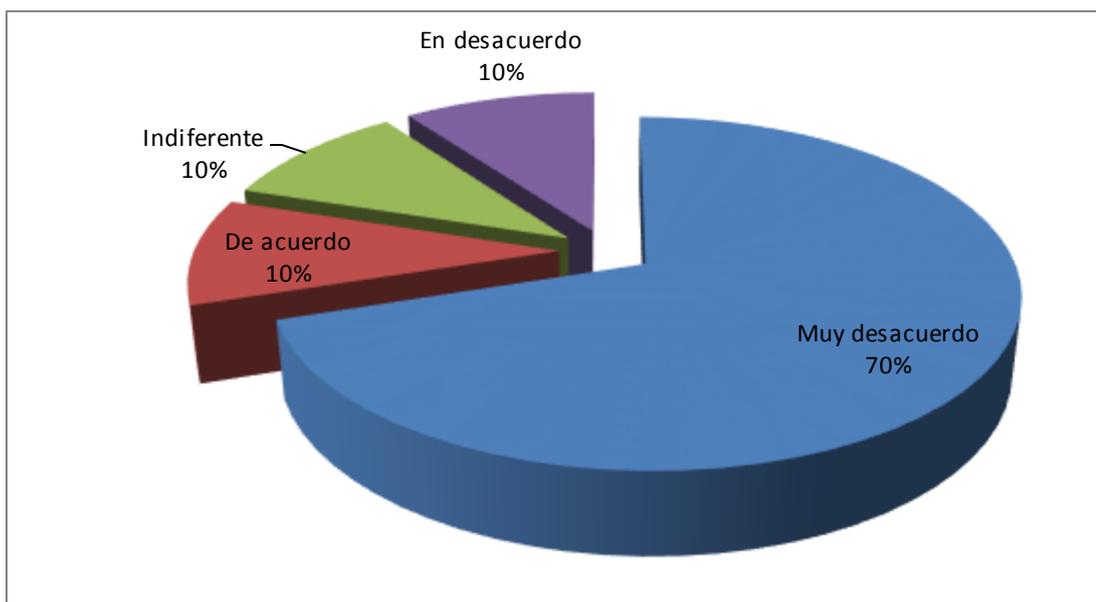
9 ¿Ha recurrido a darles charlas y llamar la atención a los representantes legales de los adolescentes violentos?

Cuadro 13 Charla

Valor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	0	0%
De acuerdo	1	10%
Indiferente	1	10%
En desacuerdo	1	10%
Muy desacuerdo	70	70%
Total	10	100%

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Gráfico 9 Charla



Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

El 70% está muy en desacuerdo en que ha recurrido a darles charlas y llamar la atención a los representantes legales de los adolescentes violentos, el 10% está de acuerdo, un 10% es indiferente, mientras que un 10% se presenta en desacuerdo.

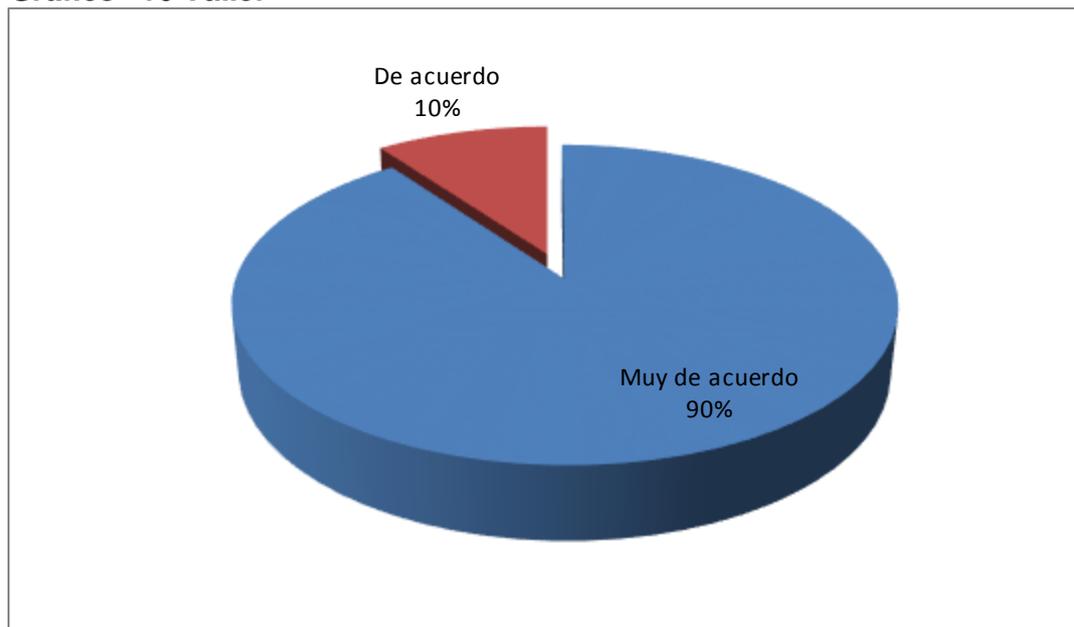
10 ¿Está de acuerdo en que se deba ejecutar un seminario taller para saber sobre llevar este tipo de conductas en el aula?

Cuadro 14 Seminario Taller

Valor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	9	90%
De acuerdo	1	10%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	0	0%
Muy desacuerdo	0	0%
Total	10	100%

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Gráfico 10 Taller



Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Análisis

El 90 de los docentes encuestados está muy de acuerdo en que se deba ejecutar un seminario taller para saber sobre llevar este tipo de conductas en el aula, mientras un 10% está de acuerdo

Preguntas a representantes legales

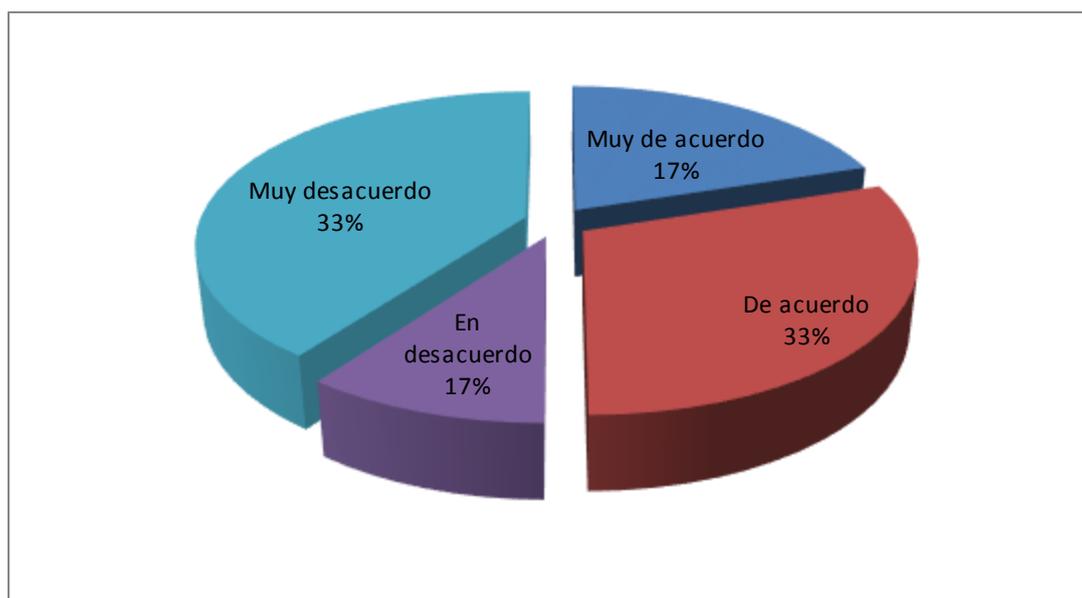
1 ¿Existen problemas de violencia intrafamiliar en su hogar?

Cuadro 15 Violencia intrafamiliar

Valor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	34	17%
De acuerdo	66	33%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	34	17%
Muy desacuerdo	33	33%
Total	200	100%

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Gráfico 11 Violencia intrafamiliar



Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Análisis

El 17% de los representantes legales encuestados está muy de acuerdo que Existen problemas de violencia intrafamiliar en su hogar 33% está de acuerdo, un 17% está indiferente y un 33% está muy desacuerdo con la enseñanza en el aula

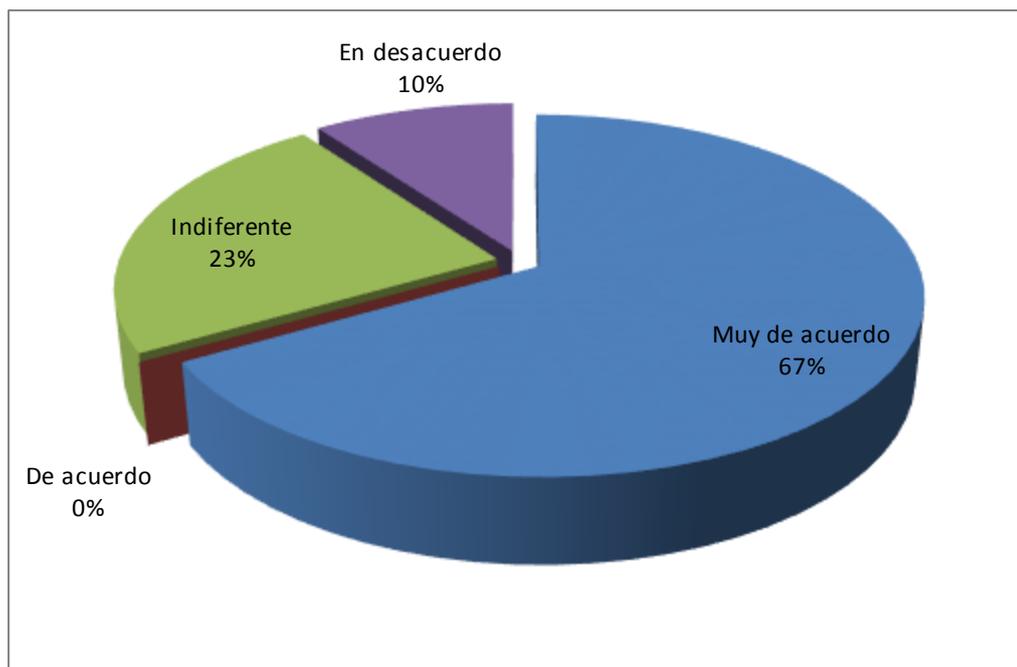
2 ¿Su domicilio se encuentra expuesto a violencia por el lugar de ubicación?

Cuadro 16 Expuesto a violencia

Valor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	134	67%
De acuerdo	0	0%
Indiferente	46	23%
En desacuerdo	20	10%
Muy desacuerdo	0	0%
Total	200	100%

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Gráfico 12 Expuesto a violencia



Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Análisis

El 67% de los encuestados está muy de acuerdo en que su domicilio se encuentra expuesto a violencia por el lugar de ubicación, un 10% se muestra en desacuerdo, el 23% se muestra indiferente.

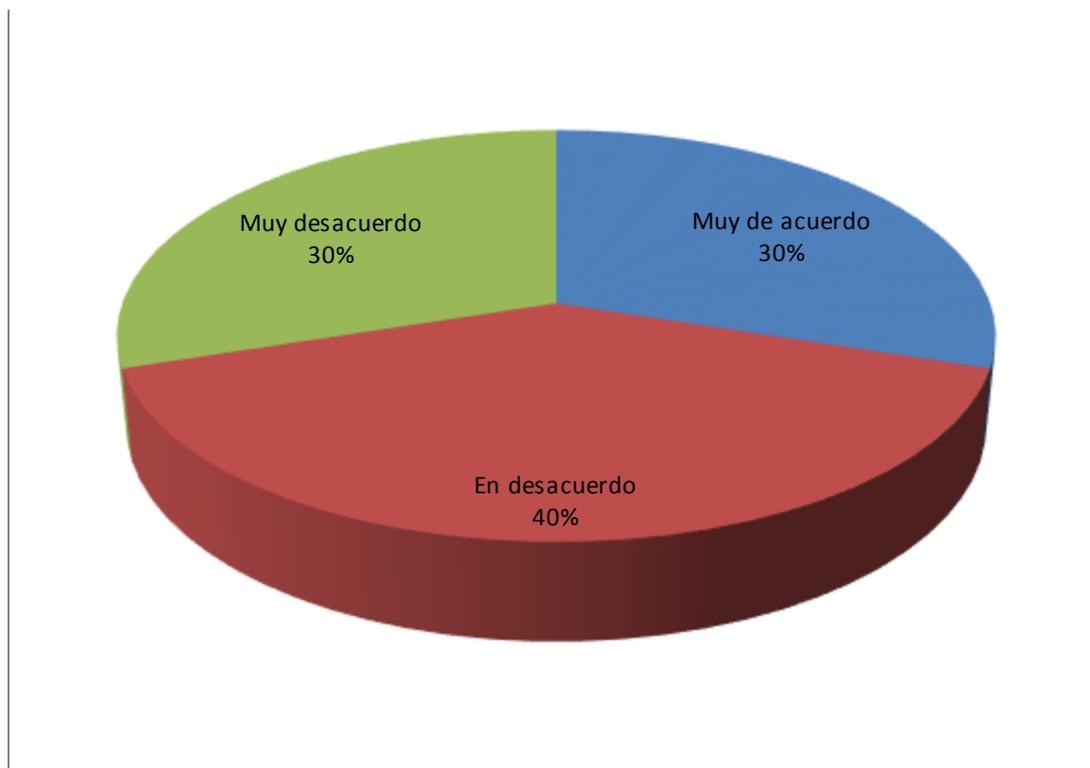
3 ¿Ha observado conductas violentas en su adolescente/compañeros?

Cuadro 17 Conductas violentas en su adolescente.

Valor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	60	30%
De acuerdo	0	0%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	80	40%
Muy desacuerdo	60	30%
Total	200	100%

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Gráfico 13 Conductas violentas en su adolescente.



Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Análisis

El 30% de los encuestados está muy de acuerdo en que han observado conductas violentas en su adolescente, el 40% está en desacuerdo con esto, el 30% está en muy desacuerdo con la pregunta.

4 ¿Corrige la conducta de su adolescente/compañeros por medio de violencia física?

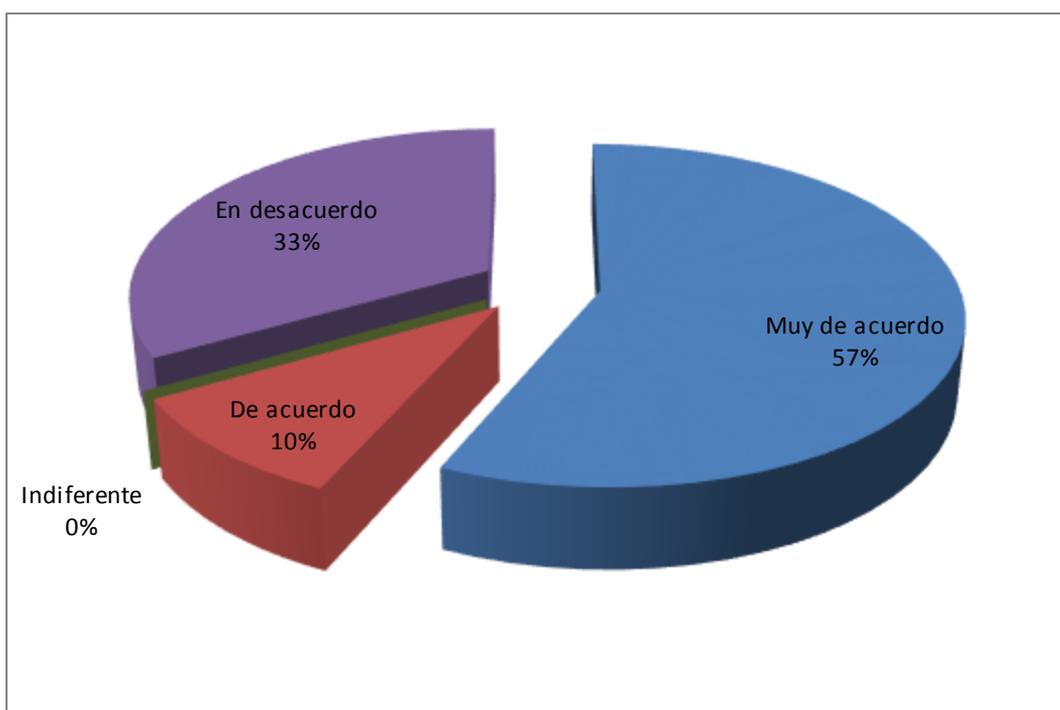
Cuadro 18 violencia física

Valor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	117	57%
De acuerdo	20	10%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	66	33%
Muy desacuerdo	0	0%
Total	200	100%

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil

Elaborado por: Investigador

Gráfico 14 violencia física



Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil

Elaborado por: Investigador

Análisis

El 57% de los encuestados está muy de acuerdo en que corrigen la conducta de su adolescente por medio de violencia física 10% está de acuerdo, el 33% está en desacuerdo

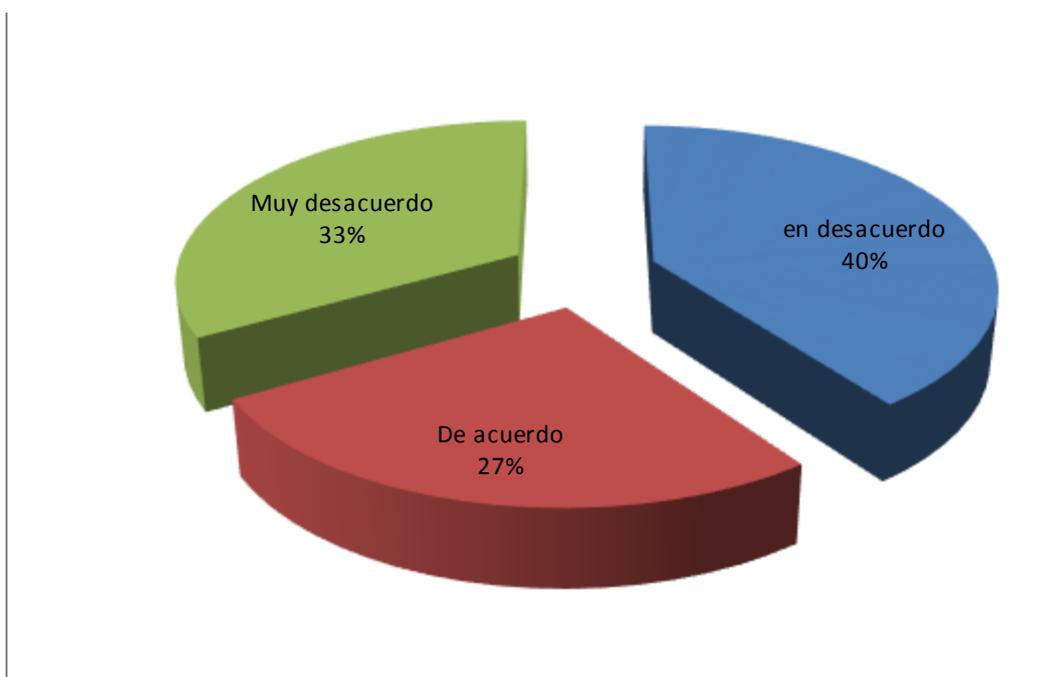
5 ¿Conoce el comportamiento de un adolescente agresor?

Cuadro 19 Comportamiento de adolescente

Valor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	0	0%
De acuerdo	54	27%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	80	40%
Muy desacuerdo	66	33%
Total	200	100%

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Gráfico 15 Comportamiento de adolescente



Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Análisis

El 40% de los encuestados está en desacuerdo en que conocen el comportamiento de su adolescente en el aula dentro del aula como agresor 27% está de acuerdo, el 33% se posiciona en muy desacuerdo.

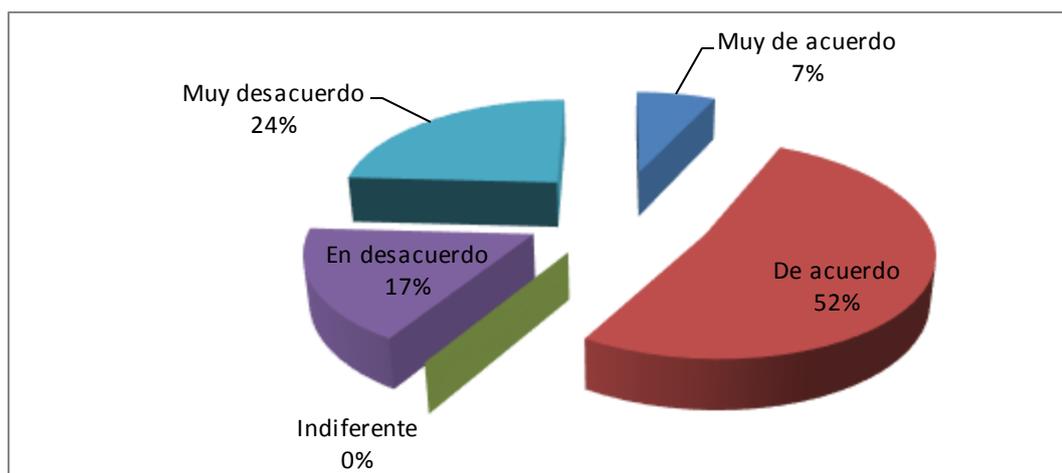
6 ¿Se le ha llamado la atención en la escuela a usted por el comportamiento violento de su adolescente/compañero de aula?

Cuadro 20 Problemas en el aprendizaje

Valor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	14	7%
De acuerdo	100	50%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	34	17%
Muy desacuerdo	48	24%
Total	200	100%

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Gráfico 16 Problemas en el aprendizaje



Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Análisis

El 7% de los representantes legales está de muy acuerdo en que se le ha llamado la atención en la escuela a usted por el comportamiento violento de su adolescente, el 52% está de acuerdo, un 17% está en desacuerdo mientras que el 24% está muy en desacuerdo.

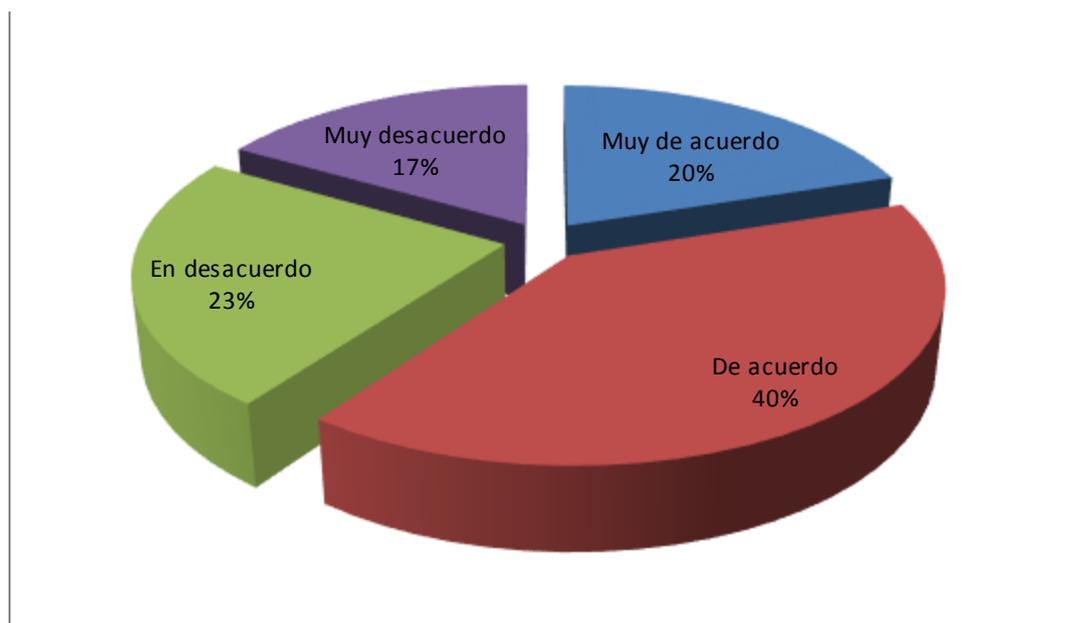
7 ¿Ha observado conductas violentas durante la enseñanza por parte del docente?

Cuadro 21 Conductas violentas del docente

Valor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	40	20%
De acuerdo	80	40%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	46	23%
Muy desacuerdo	34	17%
Total	200	100%

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Gráfico 17 Conductas violentas del docente



Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Análisis

El 20% de los representantes encuestados está muy de acuerdo en que han observado conductas violentas durante la enseñanza por parte del docente, el 23% está en muy desacuerdo, un 17% está en desacuerdo.

8 ¿El docente le ha dado charlas sobre conductas violentas en adolescentes/compañeros?

Cuadro 22 Charlas sobre conductas violentas

Valor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	20	10%
De acuerdo	92	46%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	34	17%
Muy desacuerdo	54	27%
Total	200	100%

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil

Elaborado por: Investigador

Gráfico 18 Charlas sobre conductas violentas



Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil

Elaborado por: Investigador

Análisis

El 10% está muy de acuerdo en que el docente le ha dado charlas sobre conductas violentas en adolescentes, etc., el 46% está de acuerdo mientras el 17% estuvo en desacuerdo y el 27% en muy desacuerdo.

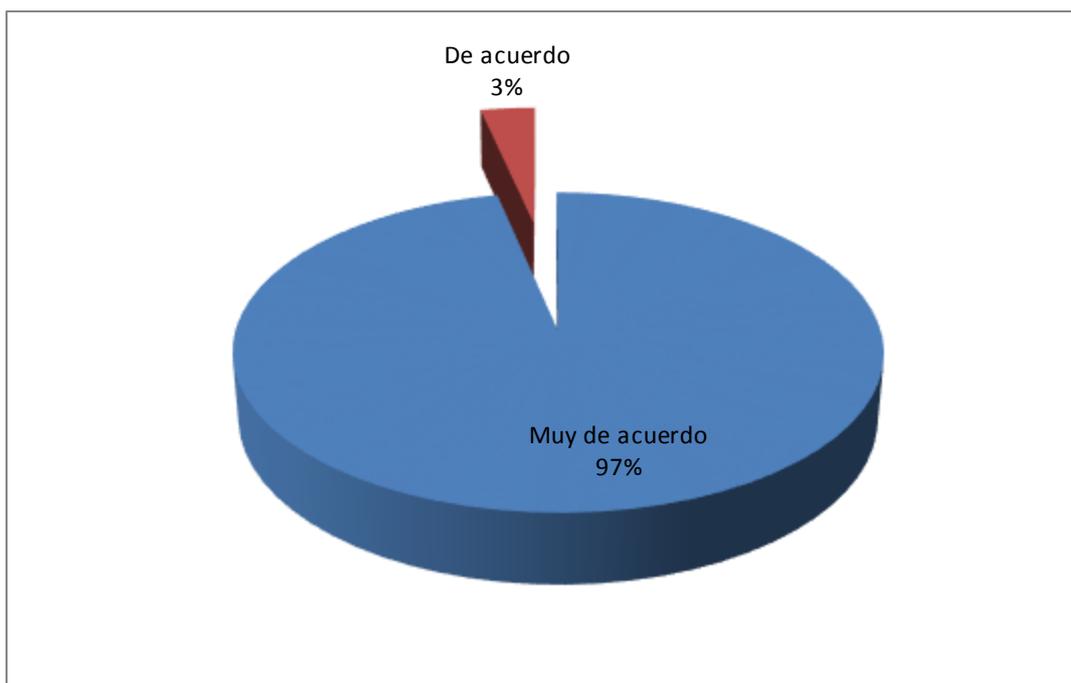
9 ¿Cree usted que es necesario la implementación de un seminario taller para controlar las conductas violentas de los adolescentes?

Cuadro 23 Implementación de seminario

Valor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	190	95%
De acuerdo	10	5%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	0	0%
Muy desacuerdo	0	0%
Total	200	100%

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Gráfico 19 Implementación de seminario



Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Análisis

El 97% de los representantes encuestados está muy de acuerdo en que es necesaria la implementación de un seminario taller para controlar las conductas violentas de los adolescentes y el 3% está de acuerdo.

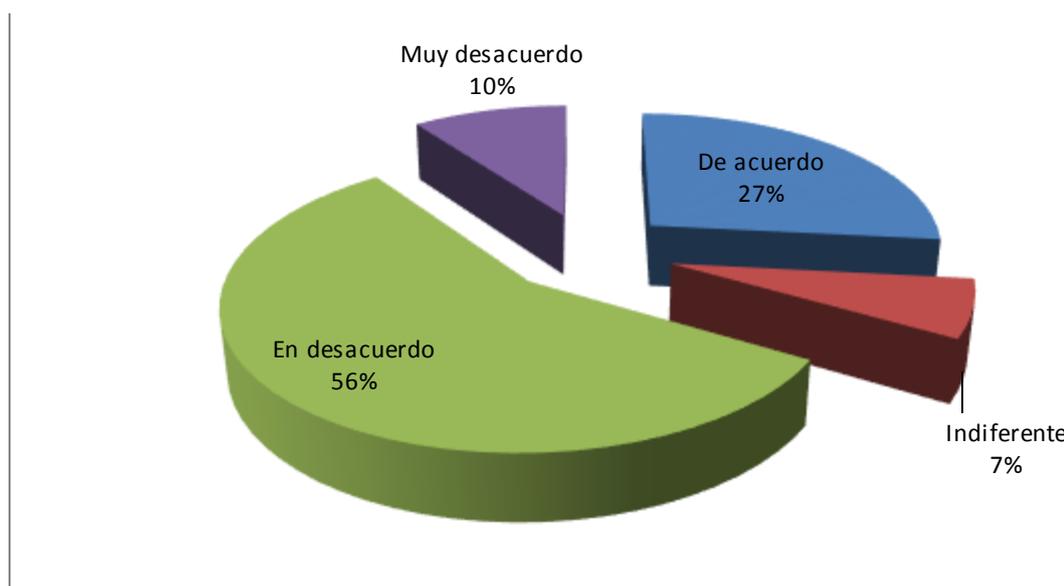
10 ¿Está de acuerdo con aplicación de dinámicas para frenar la agresividad en los adolescentes?

Cuadro 24 Aplicación de dinámicas

Valor	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	0	0%
De acuerdo	38	19%
Indiferente	24	12%
En desacuerdo	118	59%
Muy desacuerdo	20	10%
Total	200	100%

Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Gráfico 20 Aplicación de dinámicas



Fuente: Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil
Elaborado por: Investigador

Análisis

El 27% de los representantes legales encuestados está de acuerdo con la aplicación de dinámicas para frenar la agresividad en los adolescentes, el 7% se presenta indiferente, el 56% está en desacuerdo y el 10% está en muy desacuerdo.

Discusión de los resultados

Durante la encuesta se denota la existencia de violencia intrafamiliar en el hogar del adolescente además de existir un ambiente poco violento, pero bien enraizado en la cultura de la televisión siendo esta el principal medio en el cual el adolescente observa violencia junto con los conflictos intrafamiliares.

Los representantes legales si han recibido en parte un llamado de atención por parte del docente tal como lo gestiona el director sin impartir castigo físico en la unidad educativa, así mismo la presencia de actos de agresividad infantil son numerosos en la escuela.

Para poder llegar a solucionar la problemática se da una gran aceptación por parte de docentes y representantes legales sobre el diseño y ejecución de un seminario taller para tratar el tema de la agresividad.

Es notable el desconocimiento de las conductas del adolescente dentro del aula así como el uso de castigos poco convencionales para poder disminuir la agresividad en los adolescentes, pero los docentes ejecutan actividades para canalizar este tipo de energías mal empleadas.

Las encuestas arrojan resultados que poder dar solución al problema y determinan que se debe proponer en el taller el uso de técnicas adecuadas enfocadas en la afectividad en el seminario, en conjunto con las recomendaciones para el adolescente y el representante legal al momento de existir violencia intrafamiliar.

Es de mucha utilidad capacitar al docente y al representante legal para llevar este tipo de problemas a una solución, dando por terminada la presentación de los resultados.

CAPÍTULO IV

LA PROPUESTA

4.1. Título de la Propuesta

Seminario taller contra la violencia escolar entre iguales

4.2. Justificación de la Propuesta

Un seminario taller es necesario en el Liceo cristiano debido a que en los centros educativos se ve mucha agresividad entre compañeros y muchas veces los representantes legales y maestros no sabemos cómo enfrentar estos problemas. Para empezar hay que entender que la agresividad es algo innato en la vida de todo ser humano tal vez en algunas ocasiones se produzca con más y en otras con menos frecuencia pero existe. Por ejemplo uno desde bebé ya posee características agresivas como pueden ser morder , gritar, lanzar objetos entre otras, sin duda por una u otra razón estamos expuestos a brindar y recibir violencia que es una de las causantes de la agresividad, a medida que el ser humano crece esta puede irse perdiendo no en su totalidad pero si moldeándose.

Es aquí que cumple un rol fundamental el representante legal, si bien es cierto nadie nace aprendiendo a como ser un excelente padre pero son ellos quienes deben guiar a los niños en las primeras etapas y a enseñarles a sus hijos maneras adecuadas de expresar su enojo ante cualquier circunstancia, sin hacer daño a los demás ni a sí mismo, de lo contrario tendremos un adolescente con problemas en sus relaciones sociales, incapaces de cumplir normas y probablemente con una autoestima muy frágil por ser rechazado por sus compañeros e inclusive por sus propios familiares.

4.3. Objetivo General de la Propuesta

Diseñar y ejecutar un seminario taller para docentes y representantes legales

4.4. Objetivos Específicos de la Propuesta

- Crear conciencia del problema de la agresividad o acoso escolar.
- Capacitar a los representantes legales sobre la agresividad.
- Recomendar metodologías de enseñanza para adolescentes agresivos.
- Disminuir la incidencia de agresividad en la Unidad educativa liceo cristiano.

4.5. Listado de Contenidos y Flujo de la Propuesta

Taller	Objetivos Específicos	Resumen	Aportación y resultado conseguido
1	Definir el concepto de convivencia y conflicto en el ámbito escolar.	Introducción al paradigma de convivencia y la resolución de conflictos en la educación.	Un conocimiento amplio del paradigma de convivencia: que es, cómo se entiende, que es lo que pretende, sus principios y marco teórico.

2	Conocer los conflictos y problemas de convivencia que abordan las instituciones educativas en la actualidad.	El tipo de conflictos con los que se encuentra el sistema educativo actual.	Conocer la tipología de conflictos de convivencia habituales que ocurren en la escuela con sus causas y consecuencias.
3	Explorar la organización escolar como ámbito de aplicación de los procesos de resolución de conflictos. Conocer los fundamentos y objetivo de la educación en resolución de conflictos.	Significado y descripción de los programas de resolución de conflictos.	Conocer los principios, objetivos y programas de la resolución de conflictos en la escuela.
4	Comprender el enfoque de un "Modelo global de convivencia escolar".	El enfoque global de transformación de conflictos en la escuela.	Conocer en profundidad los programas que componen el modelo global de convivencia.
5	Conocer las diversas estrategias y programas de reintervención.	El programa currículum de resolución de conflictos para educación primaria y secundaria.	Adquirir el conocimiento del programa de resolución de conflictos para la educación primaria y secundaria; su desarrollo, gestión y puesta en marcha.

6	Explorar las claves específicas de la negociación y la mediación en el ámbito escolar.	La mediación escolar.	Diseño y organización de un programa de mediación escolar.
7	Explorar las claves específicas de la negociación y la mediación en el ámbito escolar.	Otros procesos colaboradores a la resolución de conflictos en la escuela.	Conocimiento de la mediación informal, la asamblea, el rincón de la silla oreja y silla boca, y diversos protocolos de resolución de conflictos.
8	Conocer las diversas estrategias y programas reintervención.	La disciplina positiva; consideraciones básicas, gestión y desarrollo.	Conocer el proceso para el desarrollo del programa de disciplina positiva en la escuela.
9	Identificar el proceso y los recursos necesarios para desarrollar un proyecto de mejora de la convivencia en la escuela.	Puesta en marcha del plan de convivencia escolar.	Establecimiento de un plan de convivencia escolar, consideraciones básicas y cuestiones organizativas.

Elaborado por: Henry Gutiérrez

4.6. Desarrollo de la Propuesta

A través de este taller se pretende ofrecer elementos suficientes para poder comprender un modelo global de convivencia para los centros educativos como paradigma capaz de ir transformando los elementos que conforman el sistema de educación actual.

Asimismo, el alumnado podrá adquirir una visión teórico-práctica desde el ámbito comparado de las diferentes herramientas que se utilizan en los diversos procesos de resolución de conflictos en la escuela; esto es, las habilidades de comunicación, los procesos de negociación, la mediación escolar, la mediación informal dentro del aula. Así, se trata de dar a conocer el desarrollo de programas de resolución de conflictos, mediación y disciplina positiva puestos en marcha en el ámbito de la convivencia y transformación de conflictos en la educación. A continuación se hace una presentación resumida de los capítulos y los contenidos.

La siguiente tabla muestra la relación con los objetivos específicos por capítulos, un breve resumen de cada uno de ellos y la parte del conocimiento que los estudiantes adquirirán tras el estudio de los capítulos.

Taller #1

Tema CONVIVENCIA Y CONFLICTO EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Tiempo: 2 horas

Objetivo: Conocer la definición del concepto de convivencia en el ámbito escolar.

Edad: 10 a 14 años

Criterio de desempeño	Contenido	Estrategias y métodos	Recursos	Evaluación
<p>Identificar las principales implicaciones de educar en la construcción de la convivencia.</p> <p>Definir el significado de la educación en resolución de conflictos.</p>	<p>Taller #1</p> <p>Generalidades</p> <p>Charla de concientización</p> <p>Dinámica de Integración: “foro”</p>	<p>Experiencia concreta: Conocer sobre la agresividad. Determinar las causas más comunes.</p> <p>Reflexión : Responder preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opinan de la agresividad? • ¿Qué les parece la afectividad como medio ante la agresión? <p>Conceptualización</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar un análisis de la 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Talento Humano • Pedagógico. • Diapositivas • Ordenadores • Folletos guía. • Libretas de apuntes. • Esferográficos • Refrigerios. 	<p>Formulación de preguntas sobre el tema.</p> <p>Foro: dividir en grupo de 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica vivencial. • Trabajo en grupos <p>Reflexión sobre el tema y experiencias personales</p>

		<p>agresividad.</p> <p>.</p> <p>Dinámica:</p> <ul style="list-style-type: none">• Semilunar <p>Aplicación práctica</p> <ul style="list-style-type: none">• Contestar las preguntas de evaluación• Elaborar gráficos conceptuales sobre las ideas más importantes.• Exponer las conclusiones de los docentes y representantes legales.		
--	--	---	--	--

Taller# 1

CONVIVENCIA Y CONFLICTO EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Objetivos del taller

- Conocer la definición del concepto de convivencia en el ámbito escolar.
- Identificar las principales implicaciones de educar en la construcción de la convivencia.
- Definir el significado de la educación en resolución de conflictos

Organización

- Ubicarlos en medialuna para la exposición del tema.
- Grupos de 5 para la participación vivencial y la evaluación de los conocimientos adquiridos.

Dinámica.

Semilunar:

Objetivos.

- Proporcionar una visión unificada de la proyección y a la vez de los participantes del taller.

Participantes: 50 (4 grupos)

Desarrollo:

Ubicar a los docentes y representantes legales en media luna en sus respectivas bancas.

Repartir números al azar del 1 al 10 en 5 series, los participantes que posean los números iguales formaran un grupo para la participación del foro y evaluación del taller.

Exposición del tema

Conocer la inclusión de la resolución de conflictos en la declaración de las Naciones Unidas de la Década Internacional para la cultura de paz y no-violencia para los niños del mundo.

Este capítulo enmarca el concepto de la convivencia y su aprendizaje como contenido educativo clave en el desarrollo individual y social de los niños y niñas del siglo XXI. Además, se detalla el significado de la educación en resolución de conflictos y su inclusión en la declaración de las Naciones Unidas de la Década Internacional para la cultura de paz y no-violencia para los niños del mundo.

Que el alumnado se pelee a la hora del patio, que una persona empuje a otra que le ha intentado pasar en la fila, o los insultos con que alguno responde a los comentarios despectivos sobre su trabajo, son "incidentes" que acaban siendo lo más natural del mundo, dada la frecuencia y constancia con que se reproducen. Tan frecuente es la costumbre en este estado de cosas, que se acaba afirmando, con convicción, que en la escuela no hay conflictos.

Todo sucede como si la frecuencia normalizara una situación inicialmente no deseable. Hasta el punto que sólo cuando ya en secundaria la conflictividad traspasa los límites de lo se considera habitual, la alarma se dispara y se califica la situación como "problemática".

Uno de los desafíos más importantes para los educadores del siglo XXI es la prevención de la violencia en las aulas y la resolución de conflictos cotidianos con el objetivo de lograr una convivencia pacífica. Este no es un fenómeno nuevo porque los diferentes sistemas educativos siempre han tenido que canalizar, reconducir y articular los conflictos presentes en la actividad educativa.

Hoy el problema tiene una especial relevancia por múltiples razones, entre otras, por la aparición de fenómenos nuevos como la globalización, la universalización de la sociedad de la información, la acelerada transformación de la familia y la escuela, la facilidad para percibir diferentes modelos de civilización, o el inexplicable y absurdo desprecio a la vida humana que aparece en las diferentes formas de terrorismo. La escuela no puede quedarse ajena a estos fenómenos porque inciden en la transformación de las coordenadas culturales que condicionan el quehacer educativo.

Si se compara el trato dado, en los centros de enseñanza, en el ámbito de la realidad referido a las relaciones interpersonales con el tratamiento dado en el ámbito referido a los conocimientos instrumentales y al mundo físico, el agravio comparativo es evidente. Nadie duda que los contenidos curriculares evolucionen con el tiempo, porque son objeto de un aprendizaje sistemático que se inicia en los primeros niveles de la escolarización. Sorprendentemente, cuando se trata de los conocimientos relativos al mundo de las relaciones interpersonales, se actúa como si no fuese necesario organizar y sistematizar los aprendizajes, como si los conocimientos se adquiriesen por azar o por maduración espontánea. La idea de que si uno se dedica a la educación para la convivencia no va a quedar tiempo para enseñar contenidos es errónea. Es evidente que para enseñar contenidos es imprescindible un clima escolar que permita abordar su aprendizaje en las mejores condiciones. Un clima escolar de

estas características se construye en el día a día, con cada una de las pequeñas intervenciones que se producen.

Pero ¿qué es lo que la convivencia implica?

A continuación se utiliza la definición y conceptualización que hace Carlos Jiménez Romero en su artículo Convivencia, conceptualización y sugerencias praxis: "Convivencia es una de las palabras más usadas hoy día por distintas personas y entidades sociales a la hora de expresar qué quieren conseguir o qué desean, por qué luchan, cuál es el objetivo de sus acciones de solidaridad o de integración, cómo deberían ser las sociedades, etc. Esta palabra tiene siempre connotación positiva y está cargada de ilusión, de proyecto, de búsqueda. (...) Si la coexistencia está dada, la convivencia hay que construirla, e implica entre otras cosas, aprendizaje, tolerancia, normas comunes y regulación del conflicto. Como acción de convivir, como interacción, lo más destacable es el reconocimiento de que la convivencia requiere aprendizaje. La convivencia es un arte que hay que aprender: "tienes que aprender a convivir con los demás", se aconseja. La convivencia implica a dos o más personas o grupos que son diferentes en una relación en la que siempre intervienen otros, y que está además sujeta a cambios incesantemente. Como suele decirse "la convivencia es muy difícil". Exige adaptarse a los demás y a la situación, ser flexible.

La convivencia exige tolerancia en el sentido no de concesión graciosa paternalista, y misericordia al otro, al que se domina, sino en el sentido de aceptar aquello que es diferente. Una actitud intolerante está reñida con el establecimiento de relaciones armoniosas o de convivencia porque rechaza al otro, ya sea en su totalidad o en algunos aspectos esenciales en la vida de relación.

La convivencia también requiere el establecimiento de unas normas comunes, las llamadas precisamente "normas de convivencia" en el lenguaje coloquial. La relación de convivencia no pone el acento sólo en el respeto y tolerancia de lo particular, distinto u opuesto del otro, sino también en lo que une, en lo que se converge: un espacio, una regulación social del tiempo, unas responsabilidades, el uso de determinados recursos, etc. Todo ello exige acordar y convenir reglas del juego aceptadas y cumplidas por todos.

La convivencia no es algo opuesto al conflicto ni significa ausencia de conflictividad, pero sí requiere regulación o resolución pacífica de los conflictos. Debemos dejar constancia aquí de interpretaciones que conciben la convivencia como mera adaptación y acomodación sin resolución del conflicto; al abordar el término "acomodación". Abercrombie, Hill y Turner lo definen así: "en el análisis sociológico de las relaciones raciales, este término describe el proceso por el cual los individuos se adaptan a una situación de conflicto racial, sin resolver el conflicto básico y sin cambiar el sistema de desigualdad. El término proviene de la psicología experimental, donde se refiere a cómo los individuos modifican su actitud para cumplir las exigencias del mundo social exterior" (1992,17).

Así el verdadero objetivo o finalidad de los profesionales en la Educación en Resolución de Conflictos (ERC) es la contribución, a través de la educación, a la consecución de una transformación de la sociedad en la que nos ha tocado vivir (por mucho que distintos responsables escolares pretenden implementar, e implementan, programas de educación en conflicto dirigidos, exclusivamente, a "mantener la paz", evitar disrupciones y mantener el control que se "siente" perdido, más que dotar a los estudiantes de capacidades autoreglativas, habilidades perdurables ("vitales") que les haga ser ciudadanos justos, democráticos y pacíficos).

Una transformación que nos lleve de la cultura de violencia en la que vivimos caracterizada por una infraestructura psicológica de creencias individuales, normas sociales y valores, que enfatizan el uso de la competición/fuerza/violencia como medio para alcanzar poder, seguridad, riqueza, prestigio, autoestima y estima grupal, y dominación social-, a una cultura de paz - consistente en unos valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida basados en la no violencia, el respeto a los derechos humanos, el entendimiento intercultural, la tolerancia y la solidaridad, el libre acceso y flujo de la información, así como el fortalecimiento y participación de la mujer (Adams, 1995).

Hay que tener en cuenta que la escuela, por sí sola, no es suficiente para lograr esta transformación y crear una sociedad pacífica; pero, también sabemos que existen pocas posibilidades de tener éxito en la reducción de la violencia, la confrontación y la desigualdad, sin educar a los/as niños/as y jóvenes en los caminos de la paz.

Reconociendo también el papel de la educación en la construcción de una cultura de paz y no-violencia, en particular enseñando a la infancia las prácticas de la paz y la no violencia, lo cual promoverá los propósitos y principios recogidos en la carta de las Naciones Unidas.

Enfatizando que la promoción de la cultura de paz y no-violencia, por la cual los niños aprenden a vivir juntos en paz y armonía que contribuye al fortalecimiento de la paz internacional y la cooperación, debe emanar de los adultos e instalarse en los niños.

Taller #2

Tema CONVIVENCIA Y CONFLICTO EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Tiempo: 2 horas

Objetivo: Identificar las diversas manifestaciones de conflictos en el ámbito escolar.

Edad: 10 a 14 años

Criterio de desempeño	Contenido	Estrategias y métodos	Recursos	Evaluación
Conocer la diferencia conceptual entre la indisciplina, la disrupción, el maltrato entre iguales y los conflictos interpersonales	<p>Taller #2</p> <p>Se presenta una clasificación que incluye las diferentes manifestaciones de la conflictividad escolar, no solamente la violencia y agresividad, sino aquellos otros</p>	<p>Experiencia concreta:</p> <p>Conocer sobre la agresividad. Determinar las causas más comunes.</p> <p>Reflexión :</p> <p>Responder preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opinan de la agresividad? • ¿Qué les parece la afectividad como medio 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Talento Humano • Pedagógico. • Diapositivas • Ordenadores • Folletos guía. • Libretas de apuntes. • Esferográficos • Refrigerios. 	<p>Formulación de preguntas sobre el tema.</p> <p>Foro: dividir en grupo de 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica vivencial. • Trabajo en grupos <p>Reflexión sobre el tema y experiencias personales</p>

	<p>comportamientos que deterioran la convivencia y el aprendizaje. Esta tipología es meramente metodológica, habida cuenta que determinados estudiantes pueden presentar varias de estas manifestaciones conflictivas; sería el caso de un estudiante con comportamientos violentos, con abuso y maltrato a los iguales, objetor escolar y absentista, por poner</p>	<p>ante la agresión?</p> <p>Conceptualización</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar un análisis de la agresividad. <p>.</p> <p>Dinámica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Semilunar <p>Aplicación práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contestar las preguntas de evaluación • Elaborar gráficos conceptuales sobre las ideas más importantes. • Exponer las conclusiones de los docentes y representantes legales. 		
--	--	--	--	--

	<p>un ejemplo en grado extremo. Sin embargo, otros estudiantes solamente mantienen comportamientos de indisciplina hacia las propias normas del aula sin ofrecer comportamientos violentos hacia sus iguales.</p>			
--	---	--	--	--

Taller# 2

TIPOS DE CONFLICTOS Y PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Objetivos del taller

- Identificar las diversas manifestaciones de conflictos en el ámbito escolar.
- Conocer la diferencia conceptual entre la indisciplina, la disrupción, el maltrato entre iguales y los conflictos interpersonales.

Organización

- Ubicarlos en medialuna para la exposición del tema.
- Grupos de 5 para la participación vivencial y la evaluación de los conocimientos adquiridos.

Dinámica.

Semilunar:

Objetivos.

- Proporcionar una visión unificada de la proyección y a la vez de los participantes del taller.

Participantes: 50 (4 grupos)

Desarrollo:

Ubicar a los docentes y representantes legales en media luna en sus respectivas bancas.

Repartir números al azar del 1 al 10 en 5 series, los participantes que posean los números iguales formaran un grupo para la participación del foro y evaluación del taller.

Exposición del tema

Se presenta una clasificación que incluye las diferentes manifestaciones de la conflictividad escolar, no solamente la violencia y agresividad, sino aquellos otros comportamientos que deterioran la convivencia y el aprendizaje. Esta tipología es meramente metodológica, habida cuenta que determinados estudiantes pueden presentar varias de estas manifestaciones conflictivas; sería el caso de un estudiante con comportamientos violentos, con abuso y maltrato a los iguales, objeto escolar y absentista, por poner un ejemplo en grado extremo. Sin embargo, otros estudiantes solamente mantienen comportamientos de indisciplina hacia las propias normas del aula sin ofrecer comportamientos violentos hacia sus iguales.

LA INDISCIPLINA

Existen multitud de definiciones de la indisciplina en el marco escolar. En este caso, se toma como referencia de cara a acotar el tipo de conflictos que la indisciplina implica el sistema disciplinario del centro educativo o código normativo. Así, la indisciplina, se considera todo comportamiento que vulnere o infrinja las normas, cualesquiera que sean éstas, de la institución educativa.

Las normas escolares regulan habitualmente tres grandes ámbitos de la vida escolar: el respeto a la persona, el respeto a los materiales y la ordenación de los aspectos académicos y organizativos del centro. Cabe ejemplificar la indisciplina considerando cada uno de ellos. Las faltas de respeto entre alumnado y profesorado, las agresiones entre estudiantes/as y la discriminación son algunos ejemplos de indisciplina relacionados con el respeto a la persona. La ruptura del material del centro escolar, los robos o las pintadas en las puertas y paredes son

ejemplos de indisciplina relacionados con el respeto al material. La impuntualidad, la negativa a realizar las tareas escolares, el no llevar al aula los materiales necesarios (libros, cuadernos...), etc. son ejemplos de indisciplina relacionados con la ordenación académica y la organización de la vida escolar.

Es frecuente, por parte de expertos/as y profesorado, considerar la indisciplina exclusivamente desde la perspectiva del alumnado infractor. Sin embargo, otros colectivos escolares también incurren en la vulneración de los sistemas disciplinarios ocasionando problemas de convivencia en ocasiones altamente distorsionantes. Así, algunos/as docentes, en ocasiones, pueden ser impuntuales, faltar al respeto al alumnado o pueden fumar en los espacios en los que no está permitido. Las madres y padres, por su parte, también son, algunas veces, infractores de las normas escolares. Así, una madre que lleva a su hijo de tres años con fiebre a la escuela cuando está prohibido por el riesgo de contagio a otros estudiantes/as, también está infringiendo el reglamento escolar.

LA DISRUPCIÓN

La disrupción se refiere a un conjunto diverso de conductas que se producen dentro del aula y tienen como objetivo obstaculizar o impedir el normal desarrollo de la clase. Determinados estudiantes realizan un boicot, con diferente grado de intencionalidad, hacia la impartición de las clases, mediante alborotos y otras conductas de "llamada de atención" que impiden, dificultan o hacen imposible la práctica docente.

La disrupción es el problema de convivencia que habitualmente más preocupa al profesorado y menos al alumnado ya que causa un gran estrés en el/la docente y dificulta gravemente su trabajo.

Lo que se considera interrupción o conducta disruptiva depende mucho de la apreciación de cada profesor/a. Por ejemplo, algunos profesionales consideran que mascar chicle en el aula es inaceptable y desconcentra al estudiante mientras que otros lo toleran. Por ello es importante, en términos de la respuesta adecuada, que cada centro escolar consensúe entre sus miembros qué conductas se consideran disruptivas y cuáles no.

Algunos ejemplos de conductas disruptivas son levantarse del sitio sin permiso, llevar indumentaria estrafalaria, hablar cuando habla el/la profesor/a, cuchichear con un compañero, quitar cosas a los compañeros, preguntar insistentemente con ánimo de retrasar, hacer gestos o gesticulaciones jocosas, comentarios vejatorios sobre la tarea, pedir salir al lavabo, guardar las cosas antes de tiempo sin permiso, desafiar la autoridad, no hacer lo indicado, pelearse con un compañero, insultar a un compañero en clase, tirar cosas por el aula, etc.

EL MALTRATO ENTRE IGUALES

El maltrato entre iguales, también denominado acoso escolar o bullying en su acepción anglosajona, es un tipo de problema en la convivencia escolar de gran trascendencia, no tanto por su incidencia o frecuencia como por las consecuencias que puede tener en las personas implicadas. Olweus (1998) define el maltrato en los siguientes términos:

Un estudiante/a es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro estudiante/a o varios de ellos.

Otros autores apuntan características clave de esta situación. Así, según Trianes (2000), el maltrato ente iguales es un comportamiento prolongado

de rechazo social, intimidación y/o agresividad física entre los propios estudiantes que se convierten en víctimas de sus compañeros y según Ortega (1998) se trata de relaciones de dominio- sumisión en las que determinados estudiantes emplean prácticas abusivas para someter y controlar a otros.

En todo caso, las situaciones de maltrato conllevan una serie de características que permiten distinguirlas de otro tipo de conflictos o problemas de convivencia:

- El desequilibrio de poder: se produce una desigualdad de poder físico, psicológico y social que genera un desequilibrio de fuerzas en las relaciones interpersonales.
- La intencionalidad/repetición: la intencionalidad se expresa en una acción agresiva que se repite en el tiempo y que genera en la víctima la expectativa de ser blanco de futuros ataques.
- La indefensión/personalización: el objetivo del maltrato suele ser normalmente un solo estudiante/a que es colocado de esta manera en una situación de indefensión.

El maltrato entre iguales suele pasar inadvertido a los adultos ya que se produce principalmente en su ausencia. Además, existen toda una serie de situaciones que en ocasiones los adultos consideran "cosas de niños" o que se justifican porque "eso ha sido así toda la vida" y que sin embargo pueden ser indicios de diversos tipos de maltrato. Por ello, es clave conocer los distintos modos en los que el maltrato puede producirse para facilitar su identificación. Cabe categorizar los tipos de maltrato del siguiente modo teniendo en cuenta que frecuentemente aparecen varios de estos tipos de maltrato en el mismo caso:

Físico

- Golpear, patear o empujar a alguien o amenazar con hacerlo.

- Obligar a alguien a hacer algo que no quiere hacer.
- Robar, esconder o estropear las cosas de alguien.

Verbal

- Poner apodos y motes, burlarse, insultar.
- Mensajes desagradables y amenazadores (notas, pintadas, mensajes por móvil, correo...).
- Psicológico
- Acciones encaminadas a minar la autoestima del otro, fomentando su sensación de inseguridad y temor.

Social

- Negarse a hablar con alguien.
- Impedir su participación en una actividad.
- Difundir mentiras o rumores acerca de alguien.
- Obligar a alguien a hacer algo que no quiere hacer.

LA OBJECCIÓN ESCOLAR

Los niveles de educación obligatoria varían de un país a otro y sin embargo en la mayoría la escolarización es obligatoria hasta cierta edad. Desde esta premisa, cuando la educación es obligatoria hasta la adolescencia (catorce o dieciséis años) se encuentran estudiantes/as que se plantean un plan de vida diferente al escolar. Son los estudiantes y alumnas que ya no quieren estar en la escuela y permanecen en ella por la obligatoriedad del plan de estudios. Su comportamiento insumiso se caracteriza, sobre todo, por la nula motivación hacia las tareas escolares y por el rechazo manifiesto a aprender y a esforzarse por ello, con el consiguiente modelado negativo que ejercen sobre el resto de compañeros.

El perfil de los estudiantes/as objetores escolares es bastante complejo. Unos proceden de familias desestructuradas, de ambientes limítrofes con la marginalidad o presentan carencias que requieren un tratamiento personal y especializado. En muchos casos, son estudiantes con problemas de conducta que pueden llegar a ser agresivos con sus compañeros y con el profesorado. Sin embargo, hay también objetores escolares que no son violentos, pero que llegan a la escuela desde ambientes familiares poco exigentes.

EL ABSENTISMO ESCOLAR

El absentismo escolar, entendido como la falta injustificada de asistencia a clase por parte de algún estudiante, no comporta necesariamente la existencia de un problema de tipo educativo o social. Prácticamente todos los adultos son capaces de recordar alguna ocasión en que durante su época escolar, por uno u otro motivo, decidieron ausentarse de clase sin permiso sin que dicha inasistencia a clase tuviera mayores consecuencias o repercutiera negativamente en su proceso formativo. Sin embargo, cuando estas faltas de asistencia se suceden de forma reiterada o se extienden por lapsos de tiempo prolongados, el ritmo de aprendizaje del estudiante se resiente inevitablemente y comienzan a aparecer problemas de retraso escolar que, de no solucionarse rápidamente, pueden derivar en situaciones de abandono y fracaso escolar. En estos supuestos el absentismo escolar pasa de ser una mera travesura infantil a convertirse en un serio problema educativo.

El absentismo se presenta en diferentes grados: impuntualidad, ausencias a primera y última hora del horario escolar, ausencias intermitentes a determinadas clases, abandono esporádico del recinto en horas lectivas..., y es cuando afecta de manera directa al proceso educativo del

estudiante cuando ha de considerar un problema grave en el que es importante intervenir.

El absentismo afecta especialmente a sectores de población de mayor marginación y a familias que no prestan la atención necesaria sobre el cumplimiento de la escolaridad obligatoria de sus hijos/as. Es, además, el primer paso hacia la marginalidad. De esta forma, lo que en un primer momento es un simple problema educativo se convierte a medio o largo plazo en un grave problema social, cuyo tratamiento requiere más recurso por parte de los poderes públicos.

VANDALISMO

Se trata de comportamientos graves que tienen su proyección, generalmente fuera del contexto escolar, trasgrediendo las normas sociales y el respeto a los derechos básicos de las personas y sus propiedades. Cabe distinguir el vandalismo escolar de otras conductas que infringen la normativa del centro educativo en base a considerarse sancionables por normativas de carácter superior ajenas al centro escolar. Algunos ejemplos de vandalismo escolar son los incendios provocados, las pintadas en paredes, la ruptura de cristales y otro tipo de destrozos de carácter grave.

LOS CONFLICTOS INTEPERSONALES

La escuela, como espacio en el que diversos colectivos han de convivir a diario, es un espacio en el que los conflictos interpersonales se producen con frecuencia. Profesorado, padres y madres, alumnado, equipos directivos y personal no docente interactúan con el fin común de la educación y sin embargo tienen también objetivos e intereses diversos que en ocasiones chocan produciendo conflicto de muy diversa índole.

Podemos definir el conflicto desde diferentes perspectivas. En primer lugar, la palabra conflicto deriva del latín *conflictus* significando "para atacar juntos". El diccionario de la lengua española, de la Real Academia, en su edición de 1994, define el conflicto en su primera acepción como: "combate, lucha, pelea", en su segunda como "enfrentamiento armado", en su tercera como "apuro, situación desgraciada y de difícil salida", y, finalmente en cuarto lugar como "problema, cuestión, materia de discusión". Son acepciones en su mayoría que resaltan los resultados negativos del proceso del conflicto y, sin embargo, desde el trabajo en resolución de conflictos en la escuela es fundamental resaltar la posibilidad de abordar los conflictos desde otra perspectiva partiendo de una definición neutra de los conflictos. Según Folger (1997) el conflicto es la interacción de personas interdependientes que perciben objetivos incompatibles e interferencias mutuas en la consecución de esos objetivos. A diario podemos observar en cualquier escuela conflictos interpersonales en la relación entre sus protagonistas. Dos niños de cuatro años que se enfrentan por la posesión de un juguete y un equipo directivo que discute por los horarios del profesorado, son en ambos casos conflictos interpersonales.

Los conflictos interpersonales se producen en ocasiones al margen de los problemas que anteriormente se han expuesto. Cabe identificar conflictos interpersonales (dos estudiantes que discuten sobre un juego) que no implican indisciplina, disrupción o maltrato entre iguales. Es por tanto, una categoría más amplia que puede a su vez incorporar otras de las problemáticas mencionadas en ocasiones.

La clasificación de la conflictividad podría resultar más extensa, de acuerdo con las características comportamentales de algunos estudiantes. Así, por ejemplo, Funes (2001) menciona una tipología de adolescentes conflictivos que incluye categorías como: los aspectos

problemáticos, en riesgo, asociales, violentos, etc. No obstante, y a efectos de ilustrar la amplia variedad de las situaciones conflictivas que se dan en el escenario escolar, la siguiente clasificación ayuda a identificar correctamente frente a qué problemas de convivencia nos encontramos en el escenario escolar.

Taller #3

Tema LA EDUCACIÓN EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Tiempo: 2 horas

Objetivo: Conocer el significado de la Educación en Resolución de Conflictos.

Edad: 10 a 14 años

Criterio de desempeño	Contenido	Estrategias y métodos	Recursos	Evaluación
Analizar los principios y objetivos de la Educación en Resolución de Conflictos	<p>Taller #</p> <p>Este taller se trata de aclarar el significado de la educación en la resolución de conflictos y para ello pretende dar a conocer los principios y objetivos que tienen los diferentes</p>	<p>Experiencia concreta:</p> <p>Conocer sobre la agresividad. Determinar las causas más comunes.</p> <p>Reflexión :</p> <p>Responder preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opinan de la agresividad? • ¿Qué les parece la afectividad como medio 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Talento Humano • Pedagógico. • Diapositivas • Ordenadores • Folletos guía. • Libretas de apuntes. • Esferográficos • Refrigerios. 	<p>Formulación de preguntas sobre el tema.</p> <p>Foro: dividir en grupo de 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica vivencial. • Trabajo en grupos <p>Reflexión sobre el tema y experiencias personales</p>

	<p>programas de resolución de conflictos</p>	<p>ante la agresión?</p> <p>Conceptualización</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar un análisis de la agresividad. <p>.</p> <p>Dinámica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Semilunar <p>Aplicación práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contestar las preguntas de evaluación • Elaborar gráficos conceptuales sobre las ideas más importantes. • Exponer las conclusiones de los docentes y representantes legales. 		
--	--	--	--	--

Taller# 3

LA EDUCACIÓN EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Objetivos del taller

- Conocer el significado de la Educación en Resolución de Conflictos.
- Analizar los principios y objetivos de la Educación en Resolución de Conflictos.
- Describir los diversos programas de Educación en Resolución de Conflictos: los programas curriculares, los programas de mediación entre compañeros, el enfoque del aula pacífica y el enfoque de la escuela pacífica.
- Explorar la organización escolar como ámbito de aplicación de los procesos de resolución de conflictos.
- Conocer la historia de la Educación en Resolución de Conflictos en el entorno escolar.

Organización

- Ubicarlos en medialuna para la exposición del tema.
- Grupos de 5 para la participación vivencial y la evaluación de los conocimientos adquiridos.

Dinámica.

Semilunar:

Objetivos.

- Proporcionar una visión unificada de la proyección y a la vez de los participantes del taller.

Participantes: 50 (4 grupos)

Desarrollo:

Ubicar a los docentes y representantes legales en media luna en sus respectivas bancas.

Repartir números al azar del 1 al 10 en 5 series, los participantes que posean los números iguales formaran un grupo para la participación del foro y evaluación del taller.

Exposición del tema**PRINCIPIOS y OBJETIVOS**

La posición, defendida por los profesionales de la ERC, refleja los principios y filosofía de la resolución adoptada por las Naciones Unidas, así como las acciones que de ella derivan. La citada resolución, denominada Década Internacional para la cultura de paz y no-violencia para los niños del mundo, dice en su preámbulo:

Reconociendo también el papel de la educación en la construcción de una cultura de paz y no-violencia, en particular enseñando a la infancia las prácticas de la paz y la no violencia, lo cual promoverá los propósitos y principios recogidos en la carta de las Naciones Unidas.

Enfatizando que la promoción de la cultura de paz y no-violencia, por la cual los niños aprenden a vivir juntos en paz y armonía que contribuye al fortalecimiento de la paz internacional y la cooperación, debe emanar de los adultos e instalarse en los niños.

- Como desarrollo de esta declaración se aprobó un programa de acción, que en su apartado: acciones para promover una cultura de paz a través de la educación, establece:

- Asegurar que los niños, desde una edad temprana, se beneficien de la educación en valores, actitudes, modos de comportamiento y estilos de vida que les capacite para resolver cualquier disputa pacíficamente en un espíritu de respeto por la dignidad humana, la tolerancia y la no discriminación.
- Implicar a los niños en actividades diseñadas para instalar en ellos los valores y objetivos de una cultura de paz.
- Animar y fortalecer los esfuerzos que están realizando los actores identificados en la declaración, en particular la UNESCO, dirigidos a desarrollar valores y habilidades conducentes a una cultura de paz, incluyendo la educación y el entrenamiento en la promoción del diálogo y la construcción de consensos.
- Fortalecer los esfuerzos ya existentes de entidades relevantes del sistema, destinados a educar y entrenar, donde sea oportuno, en las áreas de prevención de conflictos y manejo de crisis, resoluciones pacíficas de las disputas, así como en la reconstrucción pacífica en situaciones posteriores a los conflictos.
- Queda bien claro la indisoluble relación entre la promoción de la cultura de paz y la ECR, ya que, parafraseando a Freud en relación a los sueños y el inconsciente, consideramos que la resolución pacífica de conflictos es la vía regia de una cultura de paz. Hasta tal punto es así, que se considera que, conceptualmente, una cultura de paz debería entenderse no como una utopía libre de conflicto, sino como una cultura en la cual los individuos, los grupos y las naciones tienen relaciones cooperativas y productivas unas con otras, y en donde los conflictos, que surgen inevitablemente, se manejan de forma constructiva.

¿QUÉ SIGNIFICA LA EDUCACIÓN EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS (ERC)?

La Educación en Resolución de Conflictos modela y enseña, de forma culturalmente apropiada y evolutivamente ajustada, una variedad de procesos, prácticas y habilidades diseñadas para afrontar los conflictos individuales, interpersonales, e institucionales, y para crear un entorno educativo receptivo y seguro. Estas habilidades, conceptos y valores ayudan a los individuos a entender la dinámica del conflicto, y les posibilita el uso de la comunicación y el pensamiento creativo para construir relaciones saludables y manejar y resolver los conflictos de forma justa y no violenta. Los educadores en resolución de conflictos trabajan por un mundo justo y pacífico en donde los ciudadanos actúan de forma responsable y civilizada en sus interacciones y en sus procesos de resolución de disputas.

Es obvio, para nosotros, que independientemente de otras acciones que hay que desarrollar en otros ámbitos de la sociedad, para lograr esa transformación social a la que nos hemos referido más arriba, como de las intervenciones, formativas y de entrenamiento, con adultos (personal docente, administrativo, de apoyo y familias) que ineludiblemente deberemos llevar a cabo en la escuela, el principal propósito de los programas de ERC es dotar a los/as estudiantes de habilidades de resolver conflictos de manera no violenta a través de la comunicación eficaz, solución cooperativa de problemas y la capacidad de toma de perspectiva

Podemos ver, pues, como del objetivo final (transformación de la sociedad), la ERC se pone el mono de trabajo, y traduce todos los propósitos y valores subyacentes a la promoción de cultura de paz (educación para una cultura de paz, educación para la paz, educación

para la convivencia y la paz, etc...) a propuestas concretas relacionadas con la convivencia cotidiana de los individuos y los grupos.

De una manera más concreta, podemos decir que los objetivos de la ERC pueden variar según que programas, o combinación de programas adoptemos. Los que siguen son cinco de los objetivos más comunes (Jones & Kmitta, 2000). Algunos programas de ERC se centran sólo en uno o dos de ellos, mientras que otros intentan abordar el conjunto.

- a. Crear un entorno saludable para el aprendizaje:
 - Disminuir los incidentes de violencia.
 - Disminuir el comportamiento antisocial y la orientación agresiva que con frecuencia lleva a la violencia (acoso, abuso, bullying...).
 - Disminuir la hostilidad de palabras y acciones entre grupos de estudiantes; especialmente en los conflictos intergrupales basados en las diferencias raciales, étnicas e ideológicas.
 - Disminuir las suspensiones, absentismo, y abandono, relacionados con entornos no seguros.
- b. Crear un entorno constructivo de aprendizaje:
 - Mejorar el clima escolar.
 - Mejorar la relación estudiante/profesor/a/administración.
 - Mejorar la valoración de la diversidad y la práctica de la tolerancia.
 - Promover un entorno respetuoso y cuidadoso.
 - Disminuir el comportamiento punitivo y autoritario entre estudiantes, jóvenes y adultos.
- c. Mejorar el manejo del aula:
 - Reducir el tiempo que los profesores dedican a problemas disciplinarios en el aula.
 - Aumentar el uso de la disciplina centrada en el/la estudiante y la solución de problemas a iniciativa de los estudiantes.
- d. Reforzar el desarrollo emocional y social de los/as estudiantes:

- Desarrollar la competencia en habilidades del manejo constructivo de conflictos.
 - Aumentar la toma de perspectiva.
 - Desarrollar habilidades de solución de problemas.
 - Aumentar la habilidad de empatizar con los otros.
 - Mejorar la conciencia y el manejo emocional.
 - Ofrecer a los/as estudiantes oportunidades para participar en el diseño e implementación de los programas de ERC.
 - Incrementar el uso de comportamientos constructivos ante el conflicto tanto en la escuela como en la familia y comunidad.
- e. Crear una comunidad constructiva ante el conflicto:
- Incrementar la implicación de los padres y comunidad en asuntos escolares. Unir la ERC con las iniciativas de RC en la comunidad.

Taller #4

Tema DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Tiempo: 2 horas

Objetivo: Conocer el significado de la Educación en Resolución de Conflictos.

Edad: 10 a 14 años

Criterio de desempeño	Contenido	Estrategias y métodos	Recursos	Evaluación
Analizar los principios y objetivos de la Educación en Resolución de Conflictos	<p>Taller # 4</p> <p>Centrándonos en el objetivo de este escrito, cabe decir que los programas de Resolución de Conflictos (RC) en el ámbito escolar se pueden clasificar de distintas maneras. Bondine y Crawford</p>	<p>Experiencia concreta:</p> <p>Conocer sobre la agresividad. Determinar las causas más comunes.</p> <p>Reflexión :</p> <p>Responder preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opinan de la agresividad? • ¿Qué les parece la afectividad como medio ante la agresión? 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Talento Humano • Pedagógico. • Diapositivas • Ordenadores • Folletos guía. • Libretas de apuntes. • Esferográficos • Refrigerios. 	<p>Formulación de preguntas sobre el tema.</p> <p>Foro: dividir en grupo de 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica vivencial. • Trabajo en grupos <p>Reflexión sobre el tema y experiencias personales</p>

	<p>(1998), por ejemplo, distinguen cuatro tipos de enfoques fundamentales en la práctica de la RC en la escuela: enfoque curricular, programas de mediación, el aula pacífica y la escuela pacífica.</p>	<p>Conceptualización</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar un análisis de la agresividad. <p>Dinámica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Semilunar <p>Aplicación práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contestar las preguntas de evaluación • Elaborar gráficos conceptuales sobre las ideas más importantes. • Exponer las conclusiones de los docentes y representantes legales. 		
--	--	--	--	--

Taller# 4

DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Objetivos del taller

- Conocer el significado de la Educación en Resolución de Conflictos.
- Analizar los principios y objetivos de la Educación en Resolución de Conflictos.
- Describir los diversos programas de Educación en Resolución de Conflictos: los programas curriculares, los programas de mediación entre compañeros, el enfoque del aula pacífica y el enfoque de la escuela pacífica.
- Explorar la organización escolar como ámbito de aplicación de los procesos de resolución de conflictos.
- Conocer la historia de la Educación en Resolución de Conflictos en el entorno escolar.

Organización

- Ubicarlos en medialuna para la exposición del tema.
- Grupos de 5 para la participación vivencial y la evaluación de los conocimientos adquiridos.

Dinámica.

Semilunar:

Objetivos.

- Proporcionar una visión unificada de la proyección y a la vez de los participantes del taller.

Participantes: 50 (4 grupos)

Desarrollo:

Ubicar a los docentes y representantes legales en media luna en sus respectivas bancas.

Repartir números al azar del 1 al 10 en 5 series, los participantes que posean los números iguales formaran un grupo para la participación del foro y evaluación del taller.

Exposición del tema**PROGRAMAS CURRICULARES**

Podríamos definir los programas curriculares como un conjunto de actividades instructivas con metas y objetivos diseñados para producir cambios en el conocimiento, las actitudes y comportamientos del estudiante relacionados con su comprensión del conflicto, sus actitudes hacia la resolución de los conflictos interpersonales, y la habilidad para usar la comunicación y las destrezas de solución de problemas de forma constructiva, que lleva a soluciones (resultados) pacíficos, equitativos y cooperativos (Sweeney y Carruthers, 1996).

PROGRAMAS DE MEDIACIÓN ENTRE COMPAÑEROS

Por su parte, podríamos definir los programas de mediación entre compañeros como un tipo de programas que usa los servicios de un estudiante imparcial no implicado en el conflicto (mediadores) para ayudar a los estudiantes que tienen el conflicto (disputadores), para alcanzar una solución pacífica, equitativa y cooperativa, una solución que es lograda por los propios disputadores.

Enfoque del aula pacífica

El enfoque del aula pacífica (Kreidler 1984, 1990), es una metodología de aula global que integra la resolución de conflictos (habilidades, principios, alguno de los procedimientos de solución de problemas de la resolución de conflictos.), en el currículum académico central y en las estrategias de manejo y relación de la clase, incluyendo, además, una metodología pedagógica de aprendizaje cooperativo y controversia académica (Johnson y Johnson, 1992, 1995). En general las aulas pacíficas se inician profesor por profesor, y constituyen los ladrillos para la construcción de la escuela pacífica (Bondine y Crawford, 1998).

En relación con la integración del currículum, esto implica, en primer lugar, la enseñanza de las habilidades y conceptos necesarios para resolver conceptos constructivamente, y la infusión de los principios de resolución de conflictos en las áreas académicas centrales. Es importante resaltar la importancia del concepto de infusión frente al de integración en relación con la resolución de conflictos, en cualquiera de los enfoques que estamos tratando (Compton, 1998). La integración se usa para describir estrategias que permiten relacionar distintas áreas académicas (los contenidos de las disciplinas) con el objetivo de ayudar a los estudiantes a realizar conexiones entre las distintas disciplinas. La fusión es un término paraguas que lo usamos para describir el aprendizaje y modelado de los conceptos y habilidades de resolución de conflictos a través del aula y de la cultura escolar global.

Los profesores que integran el currículum contribuyen a la creación del aula pacífica formando entornos que apoyan la resolución de conflictos y el comportamiento pro-social. Kreidler (1990) define un aula pacífica como aquella que surge de la sinergia de cinco principios:

- Cooperación: Los niños aprenden a trabajar juntos, y a confiar, ayudar y compartir con los demás.
- Comunicación: Los niños aprenden a observar cuidadosamente, comunicarse con precisión, y escuchar sensiblemente.
- Aprecio por la diversidad: Aprenden a respetar y apreciar las diferencias entre las personas y entender el prejuicio y como funciona éste.
- Expresión positiva de las emociones: Aprenden a expresar sus sentimientos, especialmente la ira-enfado y la frustración, encauzándolos de formas no agresivas ni destructivas, asimismo aprenden auto-control.
- Resolución de conflictos: Los niños aprenden las habilidades de responder creativamente a los conflictos en el contexto de una comunidad humanitaria y de apoyo.

Además, los profesores de un aula pacífica usarían habitualmente el aprendizaje cooperativo y la controversia académica. Según Johnson y Johnson (1989, 1995) los educadores pueden crear un clima cooperativo en sus aulas estructurando la mayor parte de las situaciones de aprendizaje cooperativamente. Los estudiantes trabajan en pequeños grupos para conseguir unos objetivos de aprendizaje compartidos. Tienen dos responsabilidades: aprender el material asignado, y asegurarse que el resto de los miembros del grupo también lo aprenden. En relación a la controversia académica (Johnson y Johnson, 1995), los profesores pueden usar el conflicto en las lecciones académicas para promover la motivación y un mayor nivel de razonamiento, lo que en definitiva lleva a mejores logros académicos. Además, esta experiencia lleva a los estudiantes a experimentar consecuencias positivas del conflicto, y por lo tanto incrementan las actitudes positivas con respecto al conflicto. La controversia académica ocurre cuando se da cierta incompatibilidad entre las ideas, informaciones, conclusiones, teorías, y opiniones de los

estudiantes, y ambas partes buscan un acuerdo (Johnson y Johnson, 1979, 1989, 1992, 1995). Las controversias se resuelven discutiendo las ventajas y desventajas de cada discurso. El objetivo de tales discusiones es sintetizar una solución novedosa, a través del proceso creativo de resolver problemas.

Enfoque de la escuela pacífica

La escuela pacífica es un enfoque que integra la resolución de conflictos en el funcionamiento general de la escuela (Bey y Turner, 1996; Bondine y Crawford, 1998). Como ya hemos dicho antes, el aula pacífica es el ladrillo con el que se construye el edificio de la escuela pacífica. De manera resumida, diremos que en este enfoque los conceptos y habilidades de resolución de conflictos son aprendidos y usados por todos los miembros de la comunidad escolar. El ambiente de una escuela pacífica incorpora preocupación por los demás, honestidad, cooperación, potenciación de la diversidad, etc. En definitiva, este enfoque de escuela pacífica coincide con lo que, más adelante, se define como enfoque escolar global y que incluye: ambiente de aprendizaje cooperativo, instrucción directa y práctica de las habilidades y procesos de resolver conflictos, sistemas de gestión del aula y de la escuela no coercitivos, y la integración de los conceptos y habilidades de resolución de conflictos en el currículum académico.

Como consecuencia de ello distinguimos entre programas curriculares de resolución de conflictos (bien sean curricular independientes o integrados en el resto de materias) y lo que algunos denominan programas de resolución de disputas, fundamentalmente, programas de mediación entre compañeros.

Un programa de RC debería afrontar ambos aspectos. "Por una parte, ofrecer a todos los participantes una comprensión teórica del conflicto y de los procedimientos para resolverlo, y por otra, la experiencia práctica necesaria para convertirse en adultos flexibles, equilibrados y efectivos" (Alzate, 1998). Aunque consideramos que el enfoque curricular cubre tanto la naturaleza teórica y práctica del conflicto y de la resolución de conflictos, la mayor parte de los autores están de acuerdo en mencionar la negociación y mediación entre compañeros como los dos procesos más significativos que deben integrar la parte experiencial de los programas. En general, consideramos que los programas curriculares y los programas de mediación entre compañeros están muy relacionados, y que es su combinación uno de los métodos más poderosos para ayudar a los estudiantes a resolver sus problemas interpersonales de manera productiva.

Sin embargo, dando un paso más adelante, diremos que el fin último de los distintos intentos de enseñanza de las habilidades de RC es ayudar a las escuelas a transformar sus culturas haciendo que incluyan la búsqueda de soluciones pacíficas y cooperativas de los conflictos y disputas, solución de problemas en grupo, toma de decisiones compartidas, valoración de la diversidad, desarrollo del sentido de comunidad, etc. Tanto los programas curriculares como los programas de mediación son pasos importantes en la consecución de estos objetivos. Sin embargo, el progreso puede frustrarse si no impregnamos de los principios de RC y de sus habilidades todos los niveles de interacción dentro de la escuela: prácticas educativas, manejo del conflicto, proceso de toma de decisiones, etc. Por todo lo anteriormente dicho, en los últimos años se ha desarrollado lo que denominamos programas escolares globales de RC

Taller #5

Tema EL MODELO GLOBAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Tiempo: 2 horas

Objetivo: Determinar la importancia de un enfoque transformativo para la mejora de la convivencia escolar y la educación en resolución de conflictos.

Edad: 10 a 14 años

Criterio de desempeño	Contenido	Estrategias y métodos	Recursos	Evaluación
<p>Conocer las principales áreas de intervención y aplicación de programas de resolución de conflictos.</p> <p>Definir el "Modelo global de convivencia escolar" y sus</p>	<p>Taller # 5</p> <p>Se presenta el enfoque transformativo de la resolución de conflictos en el marco escolar. Además se definen las cinco áreas principales de intervención, el</p>	<p>Experiencia concreta:</p> <p>Conocer sobre la agresividad. Determinar las causas más comunes.</p> <p>Reflexión :</p> <p>Responder preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opinan de la agresividad? • ¿Qué les parece la afectividad como medio ante la agresión? 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector • Talento Humano • Pedagógico. • Diapositivas • Ordenadores • Folletos guía. • Libretas de apuntes. • Esferográficos • Refrigerios. 	<p>Formulación de preguntas sobre el tema.</p> <p>Foro: dividir en grupo de 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica vivencial. • Trabajo en grupos <p>Reflexión sobre el tema y experiencias personales</p>

fundamentos	<p>sistema disciplinario, el currículum, la cultura escolar, la pedagogía y el hogar y la comunidad. Finalmente, se presenta el Modelo global de convivencia en centros escolares y sus fundamentos.</p>	<p>Conceptualización</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar un análisis de la agresividad. <p>Dinámica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Semilunar <p>Aplicación práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contestar las preguntas de evaluación • Elaborar gráficos conceptuales sobre las ideas más importantes. • Exponer las conclusiones de los docentes y representantes legales. 		
-------------	--	--	--	--

Taller# 5

EL MODELO GLOBAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Objetivos del taller

- Conocer el significado de la Educación en Resolución de Conflictos.
- Analizar los principios y objetivos de la Educación en Resolución de Conflictos.
- Describir los diversos programas de Educación en Resolución de Conflictos: los programas curriculares, los programas de mediación entre compañeros, el enfoque del aula pacífica y el enfoque de la escuela pacífica.
- Explorar la organización escolar como ámbito de aplicación de los procesos de resolución de conflictos.
- Conocer la historia de la Educación en Resolución de Conflictos en el entorno escolar.

Organización

- Ubicarlos en medialuna para la exposición del tema.
- Grupos de 5 para la participación vivencial y la evaluación de los conocimientos adquiridos.

Dinámica.

Semilunar:

Objetivos.

- Proporcionar una visión unificada de la proyección y a la vez de los participantes del taller.

Participantes: 50 (4 grupos)

Desarrollo:

Ubicar a los docentes y representantes legales en media luna en sus respectivas bancas.

Repartir números al azar del 1 al 10 en 5 series, los participantes que posean los números iguales formaran un grupo para la participación del foro y evaluación del taller.

Exposición del tema**RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y TRANSFORMACIÓN EN LA ESCUELA**

En la cuarta conferencia del World Council for Curriculum and Instruction (Edmonton, Canadá, 1984), una de las ponencias sugería que aunque la educación intenta ser no partidista, no puede permanecer neutral cuando enfrenta problemas de justicia e injusticia, cooperación y dominación, o paz y violencia. En educación se debe elegir entre socializar en el orden existente, o enseñar que cualquier orden social puede ser modificado (Chetkow-Yanoov, 1996). De hecho, las escuelas han ayudado, desde hace mucho tiempo, a socializar a los jóvenes en actitudes consideradas esenciales para una ciudadanía adulta, por ello, hoy en día deberían dirigir sus esfuerzos a preparar a los jóvenes y adultos para un estilo de vida no violento en un marco de pluralismo.

Aunque cada vez está más extendida la creencia de que la educación en resolución de conflictos y la educación para la convivencia (términos que prácticamente significan lo mismo, por lo que a partir de ahora se utilizará exclusivamente el primero dado que es el reconocido internacionalmente), es necesaria y conveniente en todos los niveles de la educación preuniversitaria, sin embargo, en la experiencia diaria se aprecia que

fracasan a la hora de producir cambios en la modificación de actitudes y comportamientos bien sean a largo plazo o, incluso, en modificaciones discernibles a corto plazo. ¿Por qué ocurre esto?

La mayoría de los educadores (Cookson y Schneider, 1995; Darling-Hammond, 1997; DeVries y Zan, 1994; Noddinngs, 1992; Stevenson, 1998; Sandy, 2001) consideran vital para el aprovechamiento académico lo que aquí se denomina el principio de significación y relevancia; que significa que para que la enseñanza sea efectiva y tenga un efecto duradero, los materiales y contenidos deben tener cierta conexión relevante con las experiencias e intereses de los sujetos. Sin embargo aunque en muchos programas se tiene en cuenta dicho principio a la hora de diseñar las actividades encaminadas a desarrollar las habilidades pertinentes en niños/as y jóvenes, no es fácil de entender por qué en muchas ocasiones no se tiene más éxito a pesar del conocimiento de la pedagogía correcta.

Si queremos que la enseñanza en RC cumpla realmente los objetivos que se proponen y supongan un cambio significativo en la forma que los/as estudiantes tienen de afrontar sus responsabilidades, relaciones y conflictos de la vida cotidiana, habrá que ir adaptando la institución escolar a los principios y valores que subyacen a dichas enseñanzas. Esto supone un cambio sistémico de la escuela, no es exclusivamente una cuestión curricular. Como decía Alzate "Las barreras para el desarrollo del comportamiento responsable, permean toda la estructura escolar y, por lo tanto, la estructura de la clase. Los intentos de cambiar la enseñanza, si no van acompañados de cambios del sistema, que es el que permite que estos intentos tengan éxito o no, difícilmente obtendrán los resultados esperados".

Todo ello se puede afrontar con lo que se denomina Enfoque Escolar Global (EEG) (Alzate, 1998, 1999, 2000), que supone la puesta en marcha simultánea en el marco escolar de programas curriculares de RC, programas de mediación entre compañeros, transformación de la relación pedagógica, intervención en el clima escolar, etc., y la implicación de los distintos protagonistas, estudiantes/as, profesores/as, Dirección y padres/madres.

ENFOQUE GLOBAL DE TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA

Antes de exponer los planteamientos relativos al enfoque transformativo que se plasma en lo que se denomina el Enfoque Escolar Global de Transformación de Conflictos, se hace referencia a un enfoque similar que, basándose en los trabajos de Morton Deutsch (1993), han desarrollado recientemente distintos autores (Coleman y Deutschl, 2000; Raider, 1995; Sandy, 2001). Se identifican cinco posibles áreas de intervención y aplicación de programas de Resolución de Conflictos en la escuela. Y el Enfoque Escolar Global se refiere a la inclusión simultánea de las cinco áreas.

- El sistema disciplinario: Cuando en un centro escolar surgen conflictos que son difíciles de afrontar constructivamente, es muy útil afrontarlos a través de programas de mediación. Estos programas son muy empleados gracias a su bajo "coste" y probada efectividad.
- El currículum: Nos parece importante que las escuelas vayan progresivamente incorporando los conceptos y habilidades de resolución de conflictos en el currículum bien como un curso que se trabaja independientemente del resto (auto contenido), o bien como

unidades que se incorporan en otras materias ya existentes (infusión).

- La pedagogía: Para reforzar el aprendizaje de las habilidades de resolución de conflictos, se pueden utilizar dos estrategias de aprendizaje bien conocidas en el resto de las materias, a saber, el aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1993) y la controversia académica (Johnson y Jonson, 1996).
- La cultura escolar: Para asegurar la institucionalización de las habilidades de resolución de conflictos en una escuela, es imperativo que profesores/as, padres/madres, directivos, etc., también aprendan y usen las distintas técnicas pacíficas y constructivas entre ellos y con los estudiantes. Desafortunadamente la mayoría de los programas que se ponen en marcha, se centran exclusivamente en los/as estudiantes. Este enfoque niega el hecho de que la mayor parte de los adultos en la escuela, tienen -como se comentará más adelante- poca preparación, entrenamiento o disposición para manejar los conflictos de manera cooperativa, y no digamos nada de enseñársela a los estudiantes.
- El hogar y la comunidad: El entrenamiento y los procesos cooperativos no deben terminar en la puerta de la escuela. De hecho, muchos de los conflictos que sufren los estudiantes se originan fuera de la escuela, en el hogar, en las reuniones sociales, etc. Los padres, la policía, los sacerdotes, miembros de las organizaciones comunitarias, deberían ser entrenados en resolución de conflictos, e implicarse en el proceso de la prevención de conflictos destructivos entre los niños y jóvenes.

El enfoque global de transformación de conflictos, que se defiende, extiende la orientación básica centrada en el niño, para abarcar las dimensiones administrativas, profesoras y parentales del conflicto. Si

entendemos las disputas que ocurren entre los niños/as y jóvenes dentro del contexto educativo global, podremos alcanzar soluciones más significativas.

Sin embargo, si se habla con cualquier profesor/a veterano/a, comentará que los/as jóvenes de hoy en día son cada vez más indisciplinados/as, tienen más conflictos y sobre cuestiones más irrelevantes, son más violentos, y, si hacemos caso a los medios de comunicación en los últimos tiempos, beben más, destrozan el mobiliario público, no muestran respeto hacia los demás, etc. En general se hacen análisis y descripciones como éstas, centrándose en los/as jóvenes y, consiguientemente, se proponen remedios asimismo centrados en ellos/as: legalizar ciertas prácticas, endurecimiento de los códigos disciplinarios, etc. -en el lado negativo- o educación, introducción de programas correctores o compensatorios, introducción de programas de resolución de conflictos y mediación -en el lado positivo-. Sin embargo, este tipo de problemas son más bien el síntoma de una sociedad enferma más que la causa de ella. En consecuencia, sin olvidarnos de los síntomas, deberían hacer planteamientos que fueran dirigidos a transformar, en la medida de lo posible, dichas causas (cultura de paz, enfoque global, etc.).

La conexión entre los enfoques de resolución de conflictos centrados en el niño (currículum y programas de mediación) y los enfoques globales, es análoga a un cazo de agua hirviendo que se lleva a ebullición (Field, 1996). Un cazo de agua hirviendo puede ser representado pictóricamente como una fuente de calor, una serie de pequeñas burbujas por debajo de la superficie del agua y grandes burbujas de ebullición en la superficie del agua. Los conflictos en los centros educativos brotan como las burbujas en ebullición debido a las tensiones "hirvientes" tanto entre los adultos como entre los niños, como entre adultos y niños. Con frecuencia, algunos problemas subyacentes, tales como la comunicación defectuosa o

políticas de centro ineficaces, constituyen la "fuente de calor" responsable de las tensiones. El enfoque de resolución de conflictos centrado en la persona, es reduccionista pues se centra, casi exclusivamente, en los conflictos de la superficie. El enfoque global es mucho más comprensivo pues se centra en todas y cada una de las tres dimensiones del conflicto:

- Los conflictos de la superficie en "ebullición".
- Las tensiones de relación hirvientes tanto entre los adultos como entre los estudiantes.
- Las "fuentes de calor" subyacentes del conflicto.
- Siguiendo a Harriet Field (1996), podemos analizar la relación entre ambos enfoques tomando como ejemplo una situación muy típica en las aulas de preescolar o primaria

Se puede analizar la relación entre ambos enfoques desde dos perspectivas diferentes. En primer lugar, se puede adoptar una postura vertical arriba-abajo, que empezaría tratando los conflictos específicos de los estudiantes. En el caso de referencia, deberíamos abordar inmediatamente la disputa entre los niños que implica agresión física. El profesor/a debe adoptar una posición "reactiva" ante la "crisis" actual, dirigida a asegurar que ninguno de los dos niños resulte dañado. Una vez se ha tranquilizado a los niños y se ha resuelto la disputa actual, se buscarían las relaciones entre esta disputa sobre Batman, con otros conflictos relacionados como por ejemplo, la división de opiniones del profesorado sobre el valor del juego con superhéroes y la idoneidad de permitirlo o no, Cuando se establece la conexión entre estos conflictos, se puede descubrir la causa subyacente de los diferentes conflictos. Según la perspectiva arriba-abajo, el conflicto entre los niños supone una ventana que nos permite descubrir las tensiones y disputas adultas subyacentes.

En segundo lugar, se puede adoptar una perspectiva abajo-arriba. Esta perspectiva es proactiva, ya que la escuela está comprometida en el establecimiento de un marco general de prevención de conflictos serios. Este marco está dirigido tanto a facilitar y promover relaciones positivas entre estudiantes, padres, profesores, etc., como a establecer directrices consensuadas que minimicen el nivel general de conflicto en el ámbito educativo (Honing y Wittmer, 1996). Según esta perspectiva, el conflicto de Batman se podría haber evitado si existiese una directiva clara sobre traer juguetes de superhéroes a la escuela. El objetivo de la resolución de conflictos según esta perspectiva es la prevención.

Como consecuencia de la aplicación de estas ideas, se tiene un nuevo sistema de manejo del conflicto de los/as estudiantes en la escuela que podría ser representado por una pirámide (Cohén 1995). En la base de la pirámide se encontrarían los conflictos potenciales que nunca llegan a ocurrir debido a la mejoría del clima escolar, la utilización del currículum, un manejo más efectivo del aula y una estructura escolar más democrática. En segundo lugar, la mayor parte de los conflictos que ocurren podrían ser solucionados por los/as propios estudiantes usando las habilidades aprendidas de autocontrol, y solución cooperativa de problemas. Aquellos problemas que no pueden ser solucionados por los propios estudiantes irían a un proceso de mediación entre compañeros o mediación por un adulto. Finalmente, un pequeño porcentaje de conflictos serían arbitrados por un adulto.

EL MODELO GLOBAL: DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS DE LOS PROGRAMAS

Programa "currículum de transformación de conflictos para ed.

PRIMARIA Y SECUNDARIA"

Objetivo del programa:

Aprendizaje en el aula de conceptos, habilidades y procesos para el manejo positivo y pacífico de los conflictos.

Descripción:

Conjunto de actividades instructivas para el aprendizaje de conceptos y habilidades de RC en el aula. Metodología experiencial.

Aplicación: tutor o profesor del centro.

Niveles: Ed. primaria, secundaria y bachillerato.

Programa de disciplina positiva

Objetivo del programa:

Reformular el sistema disciplinario del centro escolar adaptándolo a los principios y procesos de la disciplina positiva o democrática.

Descripción:

Autorregulación vs. Regulación externa.

Normas y sus consecuencias consensuadas vs. Impuestas.

Consecuencias educativas vs. consecuencias punitivas.

Normativa a nivel de aula y de centro escolar.

Programa de mediación escolar y otros procesos colaboradores a LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Objetivo del programa:

Crear y desarrollar en el centro escolar un servicio de mediación para la resolución de conflictos de los diferentes colectivos de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, padres) como herramienta al servicio de un modelo de convivencia pacífico basado en la participación, la colaboración y el diálogo.

Descripción:

El programa queda integrado en el centro y son los propios estudiantes o profesores los que lo coordinan y dirigen.

Un programa de mediación escolar puede variar mucho de un centro a otro en función de sus necesidades y recursos. Nuestro programa esboza unas líneas generales de actuación y se realiza un diseño específico para cada uno de los centros.

Implementación de otros procesos colaboradores de resolución de conflictos: negociación (formal e informal), procesos de toma de decisiones consensuadas (en aulas y claustro).

Programa currículum familiar de resolución de conflictos y CONVIVENCIA

Objetivo del programa:

Reforzar y apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

Extender los objetivos de los 3 programas anteriores al ámbito familiar.

Descripción:

Difusión y formación: Información, charlas y conferencias, formación: talleres formativos a lo largo del curso escolar.

Implicación: Actividades del programa que requieren su participación.

Participación en la coordinación del programa: comisión de padres.

Aplicación: Establecer protocolos para el empleo de habilidades y procesos de resolución de conflictos en las relaciones familia-escuela.

PROGRAMA OE CONVIVENCIA ESCOLAR: FASES DE ACTUACIÓN

El desarrollo y puesta en marcha de un programa de convivencia en la escuela requiere una serie de fases de actuación:

- Difusión-sensibilización.
- Establecimiento de una comisión de convivencia.
- Diagnóstico/evaluación de la convivencia en el centro.
- Diseño anual de un programa global de convivencia escolar: Priorización y coordinación.

- Formación de los agentes implicados.
- Desarrollo progresivo del programa.
- Seguimiento.
- Evaluación.

Además, el diagnóstico/evaluación de la convivencia en el centro y la elaboración de un plan o proyecto de mejora de la convivencia han de considerar:

- El trabajo colaborador de todos los sectores de la comunidad escolar. La metodología del proceso.
- La práctica como referente.

LÍNEAS DE ACTUACIÓN EN EL DESARROLLO DE UN PROGRAMA GLOBAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR

1. Líneas de prevención En el aula:

Adquisición de habilidades, actitudes, valores en el aula.

Currículum de RRCC.

Programa de habilidades sociales.

Programa inteligencia emocional.

Dilemas morales: debate.

Programa interculturalidad.

Implicación familias:

Convivencia.

Gestión.

Información.

Formación.

2. Líneas de intervención:

Desarrollo de sistemas de disciplina positiva.

Resolución de conflictos basada en la colaboración y el diálogo:

Informal.

Formal: protocolos de negociación, mediación, procesos de consenso. Otros planes específicos:

- Maltrato entre iguales.

Disrupción aulas.

Absentismo escolar.

Casos individuales multiproblemáticos:

Contratos individuales.

Asistencia psicológica.

LIMITACIONES EN LA APLICACIÓN DE LOS PROGRAMAS

Hay una serie de limitaciones que pueden restringir los resultados en la aplicación de los programas de Resolución de Conflictos en la Escuela, en concreto, y refiriéndonos en exclusiva al papel del profesorado, podemos mencionar los siguientes (Alzate, 2000 y Opffer, 1997):

Falta de formación en resolución de conflictos en la educación tradicional de maestros y profesores que, unido a la falta del tiempo necesario para la formación interna del profesorado, impiden el uso efectivo del currículum.

Los profesores más efectivos y que se sienten más cómodos con el currículum son aquellos que tienen información, entrenamiento o conocimientos previos, de algún tema relacionado con la comunicación interpersonal, la educación afectiva, u otras cuestiones similares. Por otra parte, hay profesores que han recibido entrenamiento de un día, con el que se sienten satisfechos, pero que, sin embargo, se sienten incómodos

a la hora de enseñar resolución de conflictos cuando no han tenido oportunidad, o muy poca, de ponerlo en práctica.

Niveles bajos de naturalidad y confort con el currículum de RC, crean un problema secundario; a saber, la falta de consistencia en la programación de la RC. Podemos observar esta falta de consistencia entre las distintas aulas de la escuela. Los profesores varían en pedagogía, frecuencia de las lecciones, el tiempo empleado en la enseñanza de RC, etc. Hancock, Gager y Elias (1993a, 1993b) mostraron que la consistencia en la programación escolar era un factor importante a la hora de enseñar habilidades sociales.

Otro problema propio de la incorporación de adultos neófitos, sin entrenar previamente en la enseñanza de RC, surge, una vez más, de la falta de modelado consistente. En estas situaciones los estudiantes reciben mensajes mixtos. Es una experiencia muy común escuchar a estudiantes de secundaria preguntar por qué los profesores no practican lo que predicán, o por qué cargan la responsabilidad del cambio en el manejo de los conflictos sobre las espaldas de los estudiantes. Con todo, no conviene sobredimensionar este aspecto de modelado del adulto.

Sin embargo, y siguiendo lo que consideramos un principio básico para la efectividad de los programas RCE -los profesores deben servir como verdaderos modelos de las cualidades y habilidades que están ayudando a que se desarrollen en sus estudiantes-, es necesario que se produzcan cambios tanto en los propios profesores como en sus estilos de enseñanza. La realización de estos cambios supone nuevos retos y desafíos que se añaden a las crecientes demandas y desafíos que el profesorado actual tiene que afrontar. Siguiendo a Lantieri y Patti (1996) se pueden identificar cinco áreas a las que los profesores deben enfrentarse continuamente:

El/la profesor/a como facilitador/a: En contraste con lo que consideramos como modelos más tradicionales de enseñanzas tales como la clase magistral, o la entrega de información, nuestro enfoque enfatiza el papel del profesor como facilitador. En el aprendizaje experiencial, el procesamiento y la discusión de las actividades estructuradas son las claves para ayudar a los estudiantes a obtener conclusiones sobre lo que han hecho. En este punto el papel del profesorado es crucial. Su papel es un papel facilitador, en vez del papel tradicional del profesor.

Los estudiantes deberían llegar a sus propias conclusiones, en vez de recibir respuestas; será más fácil que asimilen lo aprendido si proviene de ellos mismos. El apoyo y el ánimo del profesorado en forma de escucha activa y preguntas abiertas, ayudará a los/as estudiantes a explorar sus propias ideas y sentimientos

Si quieren ser facilitadores, los/as profesores/as deben dejar "ir" la mayor parte del control que tradicionalmente ha sido parte del papel del profesor. Esto ocurre cuando se produce una distribución del poder, un reparto del poder. Obviamente, esta democratización del poder no puede ir acompañada con pérdida de respeto, productividad escolar, o de los comportamientos cooperativos. Aunque las normas disciplinarias deben ser bien claras y de exigido cumplimiento, éstas deberían ser pocas y deberían permitir y animar a que los/as estudiantes participaran más en las decisiones concernientes a sus conflictos y sus soluciones, de manera independiente de los profesores.

3. Transformación personal

Uno de los mayores desafíos cuando queremos transformar el sistema escolar para que nos ayude a transformar a nuestros estudiantes, es nuestra transformación personal, previa a que podamos esperar cambios

en los/as estudiantes. Si se quiere modelar el comportamiento de los estudiantes, en primer lugar uno se debe enfrentar a su propia manera de afrontar conflictos, así como a sus propios sesgos. Por ejemplo, si queremos ayudarles a que afronten sus prejuicios, tenemos que hacerlo nosotros primero. Sólo entonces podemos ayudarles a confrontar conceptos tan profundos como el racismo y las razones por las que nuestras sociedades han oprimido a distintos colectivos (religiosos, raciales, culturales, etc.).

Como comentario interesante decir que uno de los beneficios más inesperados, pero a la vez más consistentes, que se han encontrado en la aplicación de los programas de RCE, ha sido, precisamente, el hallazgo de que se ha producido un importante crecimiento personal en los adultos. Los/as profesores/as comentan las transformaciones que se producen en ellos una vez, que se implican en este tipo de trabajo.

El problema del tiempo de instrucción

Cuando se imparte un cursillo o seminario a profesores, y se les habla de la importancia de enseñar resolución de conflictos y multiculturalismo, con frecuencia, la audiencia suele ser escéptica. La razón es muy sencilla, la mayoría de los profesores consideran que bastante son los contenidos que se deben impartir en un curso escolar -para los que no hay suficiente tiempo-, por lo que pretender introducir nuevas experiencias sería bastante irreal. Cada año hay algo nuevo que se dice a los profesores que deben cubrir. De hecho, esta profesión es en la que la gente toma más cursos, seminarios, entrenamientos, etc.

Hay una falacia en la opinión generalizada de separar el aprendizaje socioemocional y el entrenamiento en resolución de conflictos de lo que se denominan materias académicas. El desarrollo de las habilidades

transformadoras del conflicto no sólo capacita a los/as estudiantes para relacionarse mejor con los demás, sino que da herramientas que les posibilita desarrollar más plenamente el dominio de las materias académicas. Distintos estudios han relacionado directamente el comportamiento prosocial y responsable en la clase con el rendimiento académico (notas), incluso cuando se ha tomado en cuenta el comportamiento académico, el CI, la estructura familiar, el sexo, la raza, los días de absentismo, etc. (Wentzel, 1993). En un informe del National Center for Children in Poverty (1999) analizando los resultados de un programa global de resolución de conflictos en 60 escuelas de la ciudad de Nueva York, se concluye que las puntuaciones en matemáticas y lectura en los test correspondientes se incrementaban significativamente en los grupos que habían recibido entrenamiento en RCE, lo cual, a juicio de los autores, no era sorprendente ya que sugería que los/as niños/as podían centrarse más en lo académico cuando tienen menos conflictos con sus compañeros. También se incluyeron en los análisis variables como el curso en el que se encontraban los estudiantes, el género, el contexto del aula y del vecindario. Los resultados indicaron que los beneficios alcanzaban a todos/as los/as estudiantes independientemente del género, nivel o contexto, aunque la evidencia sugería unos beneficios ligeramente inferiores para los chicos, los niños más pequeños y los niños/as en vecindarios y aulas de alto riesgo (Aber, Brown y Henrich, 1999).

Resistencia al cambio

Los desafíos descritos -el profesor como facilitador, compartir el poder, la transformación personal, y el tiempo de instrucción- no son los únicos con los que nos encontramos. En muchas ocasiones, las escuelas y los profesionales se muestran remisos a la hora de ensayar estos programas, porque aparece la resistencia básica al cambio. Es obvio que cuesta

mucho cambiar hábitos y actitudes bien establecidas, tanto a nivel individual como institucional. Esto puede ocurrir por distintos motivos que sólo se enumeran: la sensación de que el trabajo y las demandas nos sobrepasan, porque no somos capaces de sentir las dificultades y el dolor emocional que los jóvenes experimentan, otros piensan que aunque ven la necesidad de afrontar estas cuestiones sociales y emocionales, sin embargo, no tienen la disposición para hacerlo porque creen que no pueden arreglar nada.

De todo lo explicado hasta el momento se concluyen dos cosas. En primer, lugar la necesidad de introducir en el sistema educativo el aprendizaje de los conocimientos y habilidades que lleven a los estudiantes a una mayor responsabilidad social e individual dentro de un marco de solidaridad y madurez socioemocional. Y en segundo lugar, llamar la atención a las muchas dificultades y barreras que hemos de encontrarnos en nuestro camino para lograrlo, así como la necesidad de ir evaluando y reformando nuestro trabajo continuamente.

4.7. Impacto/Producto/Beneficio obtenido

Primero, la investigación muestra efectos positivos para los estudiantes, particularmente cuando los RCE incluyen a toda la comunidad escolar: niños, padres, educadores, todos los niveles del personal escolar, y también de la comunidad. Muchos esfuerzos en RCE fracasan a causa de una implementación corta de perspectivas que implicaba sólo estudiantes. Hay escasez de investigación en seguimiento de estudiantes que hayan recibido dos o tres años de entrenamiento en resolución de conflictos.

Segundo, ha habido muy poca investigación formal especificando los efectos de los RCE sobre los educadores. Las conclusiones genéricas sobre este tema vienen de evaluaciones más amplias de los RCE. Las

conclusiones están generalmente trazadas desde el número de conflictos o problemas disciplinarios que los maestros informan de sus clases. La presunción es que los educadores que aprenden a enseñar resolución de conflictos a los niños están desarrollando también habilidades para resolver sus propios conflictos y modelando esta conducta con sus estudiantes, pero hay poca evidencia apoyando una u otra vía. Una evidencia colateral de este proceso es mi experiencia en el entrenamiento de profesores/as, los cuales informan en las sesiones últimas sus intentos de aplicación de estos principios y técnicas en su entorno más cercano.

Tercero, el éxito tal y como es definido en la mayoría de los programas RCE no está basado en criterios relativos a las necesidades de poblaciones diversas. Miembros de grupos marginados tienen necesidades en sus conflictos y prioridades diferentes a las de los miembros de los grupos privilegiados en la sociedad (Baker, French, Trujillo, Wing, 2000). Los practicantes de RCE de las comunidades indias americanas, afroamericanas, latinoamericanas y asiático-americanas frecuentemente dicen que logran mayores adaptaciones a los modelos de mediación europeos.

Cuarto, hay un soporte entre moderado y fuerte de la investigación en que los RCE tienen un impacto positivo en el clima del aula. Sin embargo, estos estudios han sido criticados como carentes de un acuerdo en la definición de clima escolar, y por necesitar más información in-situ del comportamiento así como de datos longitudinales.

Quinto, se han analizado factores inhibidores e incrementadores de la institucionalización de los RCE en los sistemas escolares (Jones, Batton, Carruthers, 2000). En el National Curriculum Integration Project (Jones, Sanford, Bodtker, 2000), los investigadores desarrollaron currícula integrados y los incluyeron en los currícula tradicionales en siete escuelas

de enseñanza media en distintos lugares. La presunción era que los RCE deben ser contemplados como una parte integrante del proceso educativo si tienen que ser comprensivamente institucionalizados dentro de los sistemas escolares. Sin embargo, esta integración requiere compromiso, recursos y planificación para motivar suficientemente al equipo docente y administrativo para que se logre su total implementación.

4.8. Validación de la Propuesta

Así, el modelo más práctico de resolución de conflictos es uno que requiere más tiempo y compromiso por parte de todos en el sistema escolar de lo que la mayoría de los educadores actualmente creen que sea factible. Pese a que muchos educadores, administradores y otro personal escolar son muy conscientes de la necesidad de una total integración del aprendizaje social emocional y la resolución de conflictos, se sienten incapaces de implementar los programas en su sentido más práctico.

La potencialidad de la propuesta se validó al momento de la asistencia de los representantes que fue superior al 90% de lo esperado para estudiantes del décimo año, para los ensayos estadísticos realizados en las encuestas la asistencia resuelve en su mayoría la atención prestada por los representantes y por los docentes sobre el tema de agresión entre iguales dentro del aula.

Como puntos de verificación se tiene la planificación como obra educativa y social, la materialización del mismo en el momento de la realización con la factibilidad económica y de la institución educativa, la validación en cuanto a factibilidad se logró y a la vez con la aceptación a través de asistencia de los padres de familia al seminario taller.

De la información recopilada se puede establecer como regularidades del proceso de la formación en investigación propuesto, la relación entre la teoría y la práctica pedagógica, su carácter interdisciplinar, la vinculación permanente con problemas relacionados con los contextos educativos y su transformación desde posiciones científicas y éticas.

Conclusiones

En la investigación las conclusiones apuntan al cumplimiento de los objetivos, general, específicos y la hipótesis, de tal manera que a continuación se enuncian las conclusiones según el orden de los objetivos correspondientes:

- Los factores que general agresividad en los adolescentes son diversos es decir según el análisis de las encuestas el domicilio se encuentra expuesto a violencia por el lugar de ubicación, corrigen la conducta de su adolescente por medio de violencia física, como factor extra escolar e intra familiar, por todos los ámbitos el estudiante aprende que a violencia y la intolerancia a nuevas conductas son la solución.
- El estudiante agresor presenta características definidas tales como sociabilidad y la impulsividad lo que puede explicar la forma de reaccionar ante determinadas situaciones se definen la impulsión como la tendencia a responder rápidamente y sin reflexión.
- Los factores de origen de un estudiante agresor son socio económico, socio afectivos, y de carácter cognitivo.
- El nivel de incidencia del acoso escolar en la Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil, es muy elevado, detectado por

medio de las encuestas realizadas en los estudiantes, se puede constatar que un treinta por ciento de ellos presencia acoso escolar a uno o varios compañeros.

- En las encuestas la intervención de mayor eficacia es el seminario taller debido que este es un medio de interacción y dinámica con el cual se puede interactuar o intervenir en todos los factores causantes de la agresividad en estudiantes y disminuir de esta forma la incidencia del fenómeno.
- Para validar la hipótesis se puede especificar que los factores que se determinaron a través de las encuestas reflejan la realidad es decir a través de este conociendo obtenido se pudo hacer realidad la intervención por medio de una propuesta de seminario taller, ya que en el factor causante intervienen tanto el entorno como el docentes y representante como modeladores de conducta.

Recomendaciones

Las recomendaciones de la investigación están relacionadas de forma directa con las conclusiones siendo cada una de estas de orden secuencias de aparición según las anteriores, es decir, un modelo de mejora para cada conclusión los cuales se presentan de la siguiente manera:

Para mejorar el análisis de los factores que generan agresividad en las y los adolescentes del Décimo Año Básico General de la Unidad Educativa Liceo Cristiano de Guayaquil, es recomendable ampliar la cobertura y el alcance del estudio con intervención y estudio en el área de desarrollo del niño y adolescente.

Para mejorar el control de características de un estudiante agresor o un agredido es muy recomendable usar tablas de evaluación y de observación para docentes

Es muy recomendable ampliar la realización de los seminarios y talleres para padres y docentes de otras unidades educativas, ampliando la cobertura de asistentes con apoyo del ministerio de educación.

Para disminuir el nivel de incidencia del acoso escolar y sus efectos sobre el desempeño académico de estudiante víctima, se debe de mejorar las políticas internas del colegio dando mayor atención a solucionar este problema que no es solamente físico si no también mediático por internet.

Es muy recomendable ejecutar planificaciones dirigidas a estudiantes, representantes y docentes en donde las dinámicas, en talleres y seminarios con una duración total de 20 horas, para dar a conocer los factores que generan bullying y cómo detectarlos y a la vez intervenir.

Bibliografía

- Bandura, A. (2010). *Modificación de la conducta* . Mexico : Biblioteca de Psicología .
- Brito Baculima, C. M. (2011). *Estudio comparativo de las manifestaciones de acoso escolar verbal entre pares, desde la perspectiva de género*. Cuenca-Ecuador : Repositorio Digital de la Universidad de Cuenca.
- Carrión, M. L. (2009). El bullying: Una práctica vieja que se reinventa en las redes sociales. *Cosas*, 25. Obtenido de https://www.cosas.com.ec/1996-el_bullying.html
- Cleary, M. (2010). *Acosos escolar*. España : Grafos S.A.
- Crozier, R. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje* . España : Narcea .
- Martín, C. L.-N. (2008). Impulsividad, AUTOESTIMA Y CONTROL COGNITIVO EN LA AGRESIVIDAD DEL ADOLESCENTE. *EduPsykhé, Revista de psicología y educación* , 7(1), 81-99.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. España : Morata .
- Osorio, F. (2010). *Violencia escolar* . México : NOVEDUC .
- Osorio, R. (2013). *Impulsividad y agresividad en adolescentes* . Colombia : Ediciones días de Santos .
- PAREDES, G. B. (2012). “CAUSAS DE VIOLENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR ENTRE NIÑOS DE 6 A 12 AÑOS QUE ASISTEN A CONSULTA PSICOLÓGICA AL CENTRO DE SALUD GUASMO SUR DE LA CIUDAD DE GUAYAQUIL”. Guayaquil-Ecuador : UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL, FACULTAD DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS.
- Puente, J. C. (2011). *ORIENTACION FAMILIAR EN CONTEXTOS ESCOLARES*. España : Universidad Pontifica Comillas .
- Rideau, D. A. (2011). *Psicología moderna* . París, Francia : Ediciones mensajero .

- Sacristán, J. R. (2009). *PSICOPATOLOGIA DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE* (2 ed., Vol. 1). España: Imprenta Antonio Pinelo.
- Sanz, M. (2014). *Psiquiatría del niño y del adolescente* . España: Ediciones Diaz de Santos .
- Sullivan, G. (2014). *Teoría del acosos escolar* . España : paidos S.A.
- sullivan, k. (2013). *Acosos en la escuela secundaria* . Barcelona, España : Grafos S.A.

Propuesta

- ALZATE, R. (1998). "Los programas de resolución de conflictos en el ámbito escolar. Organización y Gestión Educativa". Revista del Fórum europeo de administración de la educación. España. 4, 14-18.
- ALZATE, R. (1998). "Resolución de conflictos en la escuela". Ensayos y Experiencias. España. 24, 44-63.
- ALZATE, R. (1999). "Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de Resolución de Conflictos". En F. Brandoni (Eda). "Mediación escolar". Propuestas reflexiones y experiencias. Ed. Piados. Buenos Aires, Argentina. Pág. 31-55.
- ALZATE, R. (2000). "Conflicto y Escuela". Letras de Deusto. 87, 15-30.
- ALZATE, R.; GORBEÑA, L.; AGUIRRE, A.; MERINO, C.; ROMERA, C. (2002). "Aplicación de un programa escolar global de transformación de conflictos en la educación primaria". Aula de Innovación Educativa. España. 11 5, 48-51.
- ALZATE, R. (2003). "Resolución de conflictos: Transformación de la escuela". En E. Vinyamata (Ed.) "Aprender del conflicto". Barcelona, España. Ed. Graó. Pág. 47-60.
- BOQUÉ, M, C. (2003). "Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años". Octaedro. Barcelona, España.

BRANDONI, F. (Coord.). (1999). "Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias". Paidós. Buenos Aires, Argentina.

COMMUNITY BOARDS y ALZATE, R. (2000). "Transformación del Conflicto: Currículum para Bachillerato y Secundaria". Editorial Mensajero. Bilbao, España.

COHEN, R. (1990). "Manual de Entrenamiento en Mediación Escolar. Belmont". MA: School Mediation Associates. USA.

FABER, Adele Y MAZLISH Elaine. (2004). "Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen". Ediciones Medici. España.

FERNÁNDEZ GARCÍA, Isabel. (2001). "Guía para la convivencia en el aula". Ed. Cisspraxis educación. España.

LEDERACH, J. P. (1984). "Educar para la paz". Fontamara. Barcelona, España. (Nueva edición en prensa bajo el título "ABC de la paz y los conflictos". Catarata. Madrid, España).

LORENZO, M. y BOLÍVAR, A. (Eds.) (1997). "Trabajar en los márgenes. Asesoramiento. Formación e innovación en contextos educativos problemáticos". Instituto de Ciencias de la Educación. Granada, España.

MORENO, J.M. y TORREGO, J.C. (1999a). "Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares". UNED. Colección de Educación Permanente. Madrid, España.

[ORTEGA RUIZ, Rosario. "La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla". "Programa educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. Consejería de Educación y Ciencia". Junta de Andalucía. España.

ORTEGA RUIZ, Rosario. (2000). "Educar en la convivencia para prevenir la violencia". Colección Aprendizaje. Madrid, España.

PROYECTO ATLÁNTIDA. (2003). "La convivencia democrática y la disciplina escolar". Proyecto Atlántida. España.

PROYECTO ATLÁNTIDA. (2003). "Escuelas y familias democráticas". Proyecto Atlántida. España.

TORREGO, J. C. (1998). "Análisis de la problemática de convivencia y fases para la organización de la convivencia". Organización y gestión educativa. España. 4, pp. 19-31.

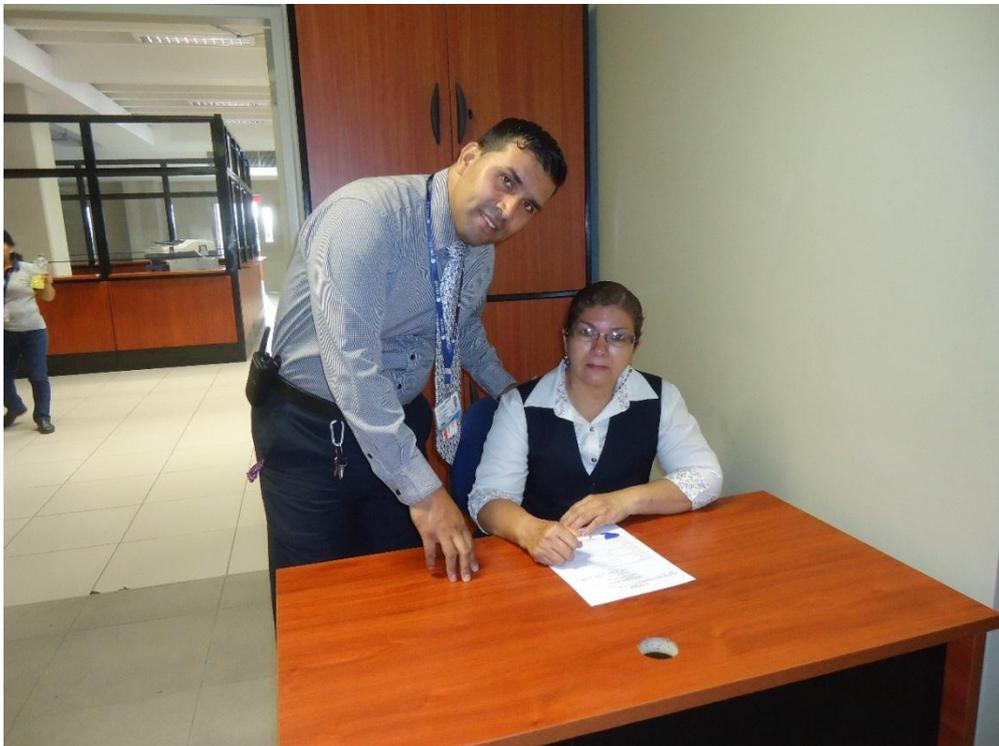
TORREGO, J. C. (2000a). "La resolución de conflictos de convivencia en centros escolares. Una propuesta de formación del profesorado basada en el centro". Tesis Doctoral inédita. UNED. España.

TRIANES, M.V. (1996). "Educación y competencia Social: Un programa en el aula". Ediciones Aljibe. Málaga, España.

ANEXOS



Entrevistando a una Madre de familia de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



Entrevistando a una Madre de familia de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



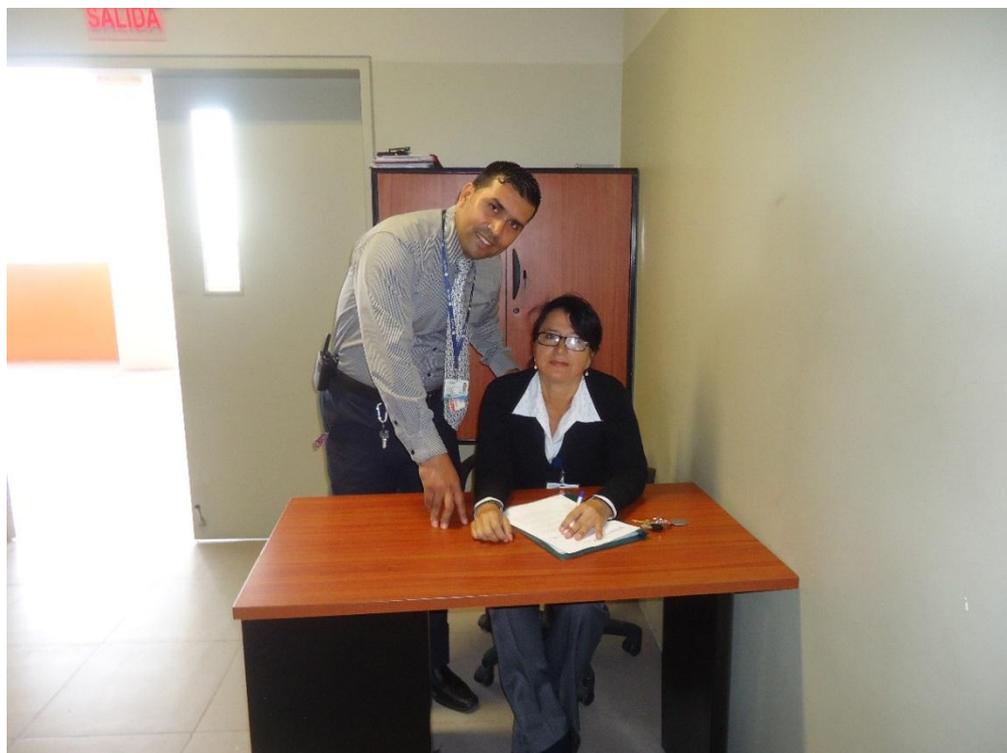
Entrevistando a una Docente de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



Entrevistando a una Docente de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



Entrevistando a una Docente de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



Entrevistando a una Docente de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



Entrevistando a un Estudiante de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



Entrevistando a un Estudiante de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



Entrevistando a un Estudiante de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



Entrevistando a un Estudiante de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



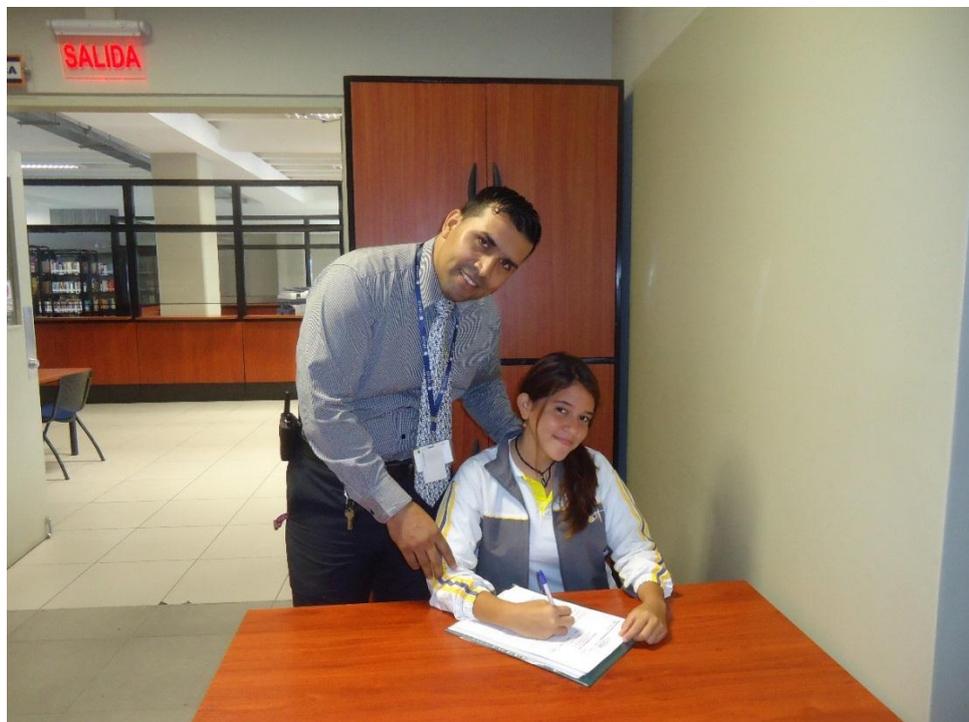
Entrevistando a una Estudiante de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



Entrevistando a una Estudiante de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



Entrevistando a una Estudiante de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



Entrevistando a una Estudiante de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



Entrevistando a una Estudiante de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



Entrevistando a una Estudiante de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



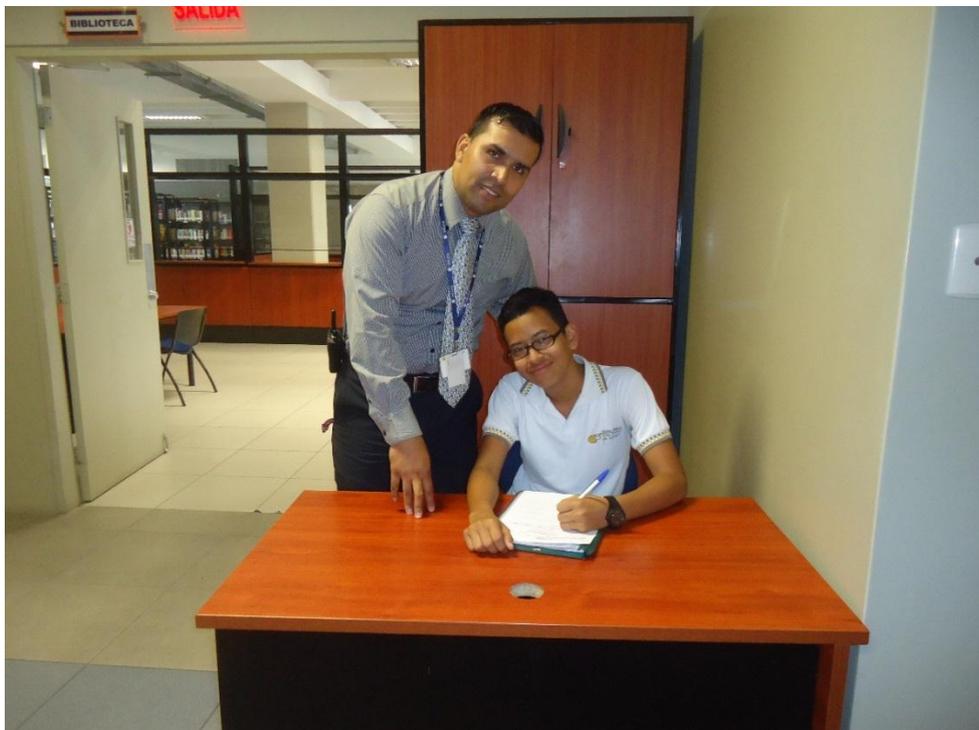
Entrevistando a un Estudiante de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



Entrevistando a un Estudiante de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



Entrevistando a un Estudiante de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



Entrevistando a un Estudiante de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



Entrevistando a un Padre de Familia de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil



Entrevistando a un Padre de Familia de la U. E. Liceo Cristiano de Guayaquil