



**Universidad Autónoma de Ciudad Juárez**  
**Instituto de Ciencias Sociales y Administración**  
**Departamento de Ciencias Sociales**  
**Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz**  
*Programa Nacional de Posgrados de Calidad CONACYT*

**“Propuesta psicoeducativa de prevención del acoso escolar a través del fortalecimiento de habilidades socioemocionales y valores para la paz a nivel primaria”**

Tesina que para obtener el grado de  
Maestra en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz

Por

**María Noelia Lozoya Chico**  
*Becada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*

Dirección de Tesina  
**Mtra. Adriana María Osio Martínez**

Ciudad Juárez, Chihuahua

Junio, 2020

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ**  
Instituto de Ciencias Sociales y Administración  
Departamento de Ciencias Sociales  
**Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz**  
*Programa Nacional de Posgrados de Calidad CONACYT*



**“Propuesta psicoeducativa de prevención del acoso escolar a través del fortalecimiento de habilidades socioemocionales y valores para la paz a nivel primaria”**

Tesina que para obtener el grado de  
Maestra en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz

Por

**María Noelia Lozoya Chico**

*Becada Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología  
Matric.: 182930 / CVU: 942067  
Orcid: 0000-0001-7477 1949*

Dirección de Tesina

**Mtra. Adriana María Osio Martínez**

*CVU 610867 / Orcid. 0000-0003-1695-3124*

**Comité Tutorial**

**Dra. María Elena Vidaña Gaytán**

*CVU 254184 / Orcid. 0000-0003-1686-587X*

**Dra. María Nieves González Valles**

*CVU 254284 / Orcid. 0000-0002-9478-8366*

**Mtro. Juan Dionicio Martínez Hernández**

*Orcid 0000-0001-9710-5965*

**Dr. Alberto Castro Valles**

*Investigador Nacional SNI-1/CVU 91724*

*Orcid.0000-0001-6589-0073*

# Acta de Examen de Grado



## UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ DIRECCIÓN GENERAL DE SERVICIOS ACADÉMICOS ACTA DE EXAMEN DE GRADO

En Ciudad Juárez, Chihuahua, siendo las 9:00 horas del día 7 del mes de septiembre del año 2020 se reunieron en las instalaciones del INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRACIÓN los integrantes del Síno



Matrícula  
182930

Dra María Elena Vidaña Gaytan	Presidente
Dra María Nieves Gonzalez Valles	Secretario
Mtro. Juan Dionicio Martinez Hernandez	Vocal

quienes en base a la normatividad universitaria procedieron a llevar a cabo el EXAMEN de la sustentante

### MARIA NOELIA LOZOYA CHICO

como requisito para obtener el GRADO en MAESTRÍA EN PSICOTERAPIA HUMANISTA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

Una vez concluida la réplica, el jurado deliberó libremente y procedió a emitir el veredicto de

### APROBADO POR UNANIMIDAD DE VOTOS



No. Folio:0003107

Los abajo firmantes certifican la legalidad de la presente acta la cual se expide el día 21 del mes de septiembre del año 2020 para los fines que al interesado convengan.

**Dr. Antonio de la Mora Covarrubias**  
Director General de Servicios Académicos

**Mtro. Santos Alonso Morales Muñoz**  
Director del Instituto

## ***Dedicatoria***

*Doy gracias a Dios principalmente por permitirme concluir este sueño y darme la oportunidad de contemplar la importancia de cada persona lugar y momento en mi vida.*

*Dedico este proyecto con todo mi amor principalmente a Carlos mi hijo que ha sido mi motor en este camino así, como a mi madre quien en un momento de duda tuvo palabras sabias que me hicieron reconsiderar mis prioridades, a mi hermana quien siempre ha creído en mí, con su amor me ha hecho sentir que puedo lograr todo lo soñado. A mis hermanos Jorge e Iram por su apoyo solidario y a cada uno de mis sobrinas y sobrinos a los cuales amo incondicionalmente.*

## ***Agradecimientos***

*Al Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por su apoyo y patrocinio para la realización de este proyecto.*

*A la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, por las oportunidades que me brindó de formarme en ella como profesional.*

*Quiero Expresar mi más grande y sincero agradecimiento al Dr. Alberto Castro Valles Coordinador de la Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz, por estar siempre presente.*

*A la Dra. María Elena Vidaña Gaytán, por su apoyo incondicional quien me ha acompañado en momentos cruciales durante este caminar.*

*A la Dra. María Nieves González Valles, gracias a su guía y compromiso confié de nuevo en mi proyecto.*

*A la Mtra. María Adriana Osio Martínez tutora de tesis por su confianza y comprensión.*

*A cada uno/a de los excelentes Maestras y Maestros quienes con sus valiosas enseñanzas lograron que pudiera superarme día a día como profesional y como persona.*

*Gracias a cada una de ustedes por su paciencia, dedicación, apoyo incondicional y amistad.*

## Resumen

El acoso escolar es un problema de salud pública tomando en cuenta que la tercera parte de los estudiantes a nivel mundial de entre 12 y 15 años han experimentado violencia por parte de sus compañeros. Los niños y niñas viven aproximadamente 50% de su tiempo diario en un espacio escolar que ha representado mecanismo de socialización relevante y donde se ha observado que surgen problemas de violencia derivados de la interacción entre grupos de pares. Con el objetivo de promover habilidades socioemocionales asociadas a la práctica de valores para la paz orientados a prevenir el acoso escolar se propone un programa psicoeducativo de 15 sesiones una vez por semana en cuatro módulos temáticos: I. Consciencia emocional, II. Habilidad de autorregulación, III. Asertividad, IV. Habilidad para resolver conflictos. El plan de intervención se propone para estudiantes de sexto grado de primaria y se recomienda llevar la propuesta para la autorización institucional de centros escolares de primaria a la Secretaría de Educación Pública para que profesionales en formación establezcan el programa de manera permanente mediante sistemas de colaboración académica interinstitucional.

**Palabras clave:** Programa psicoeducativo, habilidades socioemocionales, valores de paz.

## **Abstract**

Bullying is a public health problem since a third of the students worldwide between 12 and 15 years old, have declared having experienced violence from their peers. Boys and girls live approximately 50% of their daily time in a school space that has represented a relevant socialization mechanism and where they has been observed that problems of interpersonal violence arise from the interaction between peer groups. With the aim of promoting socio-emotional skills associated with the practice of values for peace aimed at preventing bullying, a psychoeducational program of fifteen weekly sessions lasting two hours is proposed in four thematic modules: I. Emotional awareness, II. Self-regulation ability, III. Assertiveness, IV. Ability to resolve conflicts. The intervention plan is proposed for sixth grade elementary students and it is recommended to take the proposal for the institutional authorization of primary schools and the Ministry of Public Education so that professionals in training establish the program permanently through inter-institutional academic collaboration systems.

**Key words:** Psychoeducational program, socio-emotional skills, peace values.

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	1
Frecuencia y evolución del acoso escolar .....	2
Factores determinantes del acoso escolar .....	5
Violencia interpersonal .....	8
<b>Capítulo I. Violencia y acoso en la escuela</b> .....	11
Actores implicados en el acoso escolar .....	12
La víctima .....	13
Agresores o victimarios .....	13
Los espectadores u observadores .....	14
<b>Capítulo II. Preadolescencia como etapa del ciclo vital</b> .....	15
Desarrollo del juicio moral durante la infancia y preadolescencia .....	16
Problemas psicosociales en la niñez asociados al acoso escolar .....	18
Violencia intrafamiliar .....	18
Autoestima disminuida .....	19
Sintomatología depresiva.....	21
Derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes .....	22
<b>Capítulo III. Humanismo y educación para la paz</b> .....	24
Aportaciones de Abraham Maslow.....	24
La propuesta de Carl Rogers.....	26
Terapia Gestalt.....	28
Educación para la Paz .....	30
No violencia.....	32
<b>Capítulo IV. Habilidades socioemocionales</b> .....	34
Consciencia emocional .....	36
Autorregulación .....	36
Asertividad.....	36
Habilidades para resolver conflictos.....	37
<b>Capítulo V. Antecedentes de la intervención con acoso escolar</b> .....	39
<b>Capítulo VI. Propuesta de intervención psicoeducativa</b> .....	42
Objetivos de la intervención .....	43
Enfoque y tipo de estudio que se propone .....	43
Diseño y estrategia de la propuesta.....	45
Categorías de estudio .....	46
Técnicas, instrumentos, estrategias de diagnóstico.....	49
Consideraciones éticas para la intervención .....	51
Población y participantes .....	53
Diseño de intervención .....	54
<b>Capítulo VII. Conclusiones</b> .....	64
<b>Referencias documentales</b> .....	66
<b>Anexos</b> .....	82

## Introducción

El tema del acoso escolar es un problema complejo que trasgrede el derecho humano que tienen los niños y adolescentes a desarrollarse en ambientes libres de violencia (Esquivel y García, 2018). Actualmente existe un gran número de estudiantes de educación básica alrededor del mundo que lo padecen, según datos proporcionados por el Fondo de las Naciones Unidas (UNICEF, 2018) donde se afirma que la tercera parte de los estudiantes a nivel mundial de entre 12 y 15 años -unos 150 millones-, declaran haber experimentado violencia por parte de sus compañeros, es decir uno de cada tres estudiantes a nivel mundial ha sido intimidado. En datos complementarios, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018) mencionó que México se encuentra posicionado en primer lugar en casos de acoso escolar, refiere que 7 de cada 10 niños y adolescentes sufren todos los días algún tipo de acoso dando una cifra estimada de 28 millones de alumnos a nivel primaria y secundaria que se han visto perjudicado por cierto tipo de acoso escolar.

El surgimiento del acoso escolar es multicausal siendo el resultado de una combinación de factores de riesgo, entre los que se encuentra el contexto social, el familiar y los medios de comunicación otro factor que influye tiene que ver con la normalización de la violencia (Martínez y Pérez, 2001). Por último, se encuentran los rasgos propios del niño o adolescente como dificultades para reconocer y regular sus emociones, comunicarse asertivamente, ser empático para llegar a resolver con destreza problemas sin hacer uso de la agresión (Mendoza González y Maldonado Ramírez 2016).

Producto de esta violencia los niños y jóvenes que son víctimas perciben el ambiente escolar hostil ya que su bienestar físico, social, emocional y psicológico se trastoca provocándoles dificultades para reconocer su valor, deficiencias en las relaciones interpersonales así como, en la comunicación asertiva. Si estos niños que son abusados no se tratan de forma profesional y con oportunidad pueden tener consecuencias que afectan su salud, presentando graves trastornos psicopatológicos como, signos depresivos, rasgos de ansiedad y en casos extremos consideran el suicidio como una forma de salida del problema (Vargas y Paternina 2017). Michelson (1987), plantea que las habilidades sociales pueden tener la función de prevenir la violencia o acoso y se obtienen por medio del aprendizaje.

De esta manera desde las perspectivas del humanismo, la educación para la paz y los derechos humanos infantiles además, de las habilidades socioemocionales adquieren relevancia con concepciones como la consciencia emocional, autorregulación, asertividad, habilidades para resolver conflictos, así como, el constructo de violencia y acoso en la escuela, los actores implicados en el acoso escolar, preadolescencia como etapa del desarrollo y problemas psicosociales en la niñez asociados al acoso escolar como la violencia intrafamiliar, la autoestima disminuida, la sintomatología depresiva. Todo ello, contribuyó a brindar un panorama más amplio sobre el tema.

La aproximación metodológica que se propone es desde un enfoque cualitativo donde el fenómeno se puede observar en condiciones naturales, con un alcance descriptivo, su diseño es preexperimental con una propuesta psicoeducativa diseñada para la prevención al problema del acoso escolar con niños de último año de primaria. Propuesta surgida a partir de las reflexiones analizadas de una serie de prácticas profesionales realizadas en un centro educativo denominado Salvador Allende. Se propone trabajar con cuatro categorías de habilidades socioemocionales: autoconciencia emocional, autorregulación emocional; asertividad para que finalmente se posibilite al alumno a adquirir las habilidades para resolver conflictos (Bisquerra, 1998). Además transversalmente se promoverían los valores para la paz. La recogida de información puede lograrse con el uso de un cuestionario de violencia escolar cotidiana (CUVECO), complementado con el inventario de competencias socioemocionales para adolescentes, el cuestionario CDI Población infantil, la Escala de Autoestima de Rosenberg y por último un cuestionario sobre creencias de género.

### **Frecuencia y evolución del acoso escolar**

La Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) define el acoso escolar como un comportamiento agresivo que implica acciones negativas no deseadas, se repite con el tiempo, existe un desequilibrio de poder o fuerza y se divide en tres tipos: violencia física, en ella se considera ataques físicos, peleas físicas y castigos corporales; en la violencia psicológica se incluye abuso verbal, el abuso emocional, exclusión social y el acoso psicológico por último la violencia sexual incluye todos los actos sexuales no consensuados o contacto no deseado.

Dado que las escuelas son el entorno social donde los niños y jóvenes se relacionan gran parte de su tiempo, son espacios propicios para que surjan problemas de violencia derivada de la interacción entre alumnos (Soler, Aparicio, Díaz, Escolano y Rodríguez, 2016). Este tipo de violencia se da a través de conductas agresivas y comportamiento antisociales se presenta en el momento que un estudiante o varios de ellos, amedrenta y/o agrede a un compañero provocando miedo, angustia e inseguridades en los niños que a mediano y largo plazo les perjudica en todas sus dimensiones del desarrollo, afectando su bienestar físico, social, emocional y psicológico (Estévez y Jiménez, 2017).

El flagelo del acoso escolar que viven cotidianamente los alumnos en escuelas de educación básica alrededor del mundo se ha incrementado. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018) afirma que la mitad de los estudiantes a nivel mundial de entre 13 y 15 años (unos 150 millones), declaran haber experimentado violencia de sus compañeros. Así mismo, informa que uno de cada tres estudiantes a nivel mundial ha sido intimidado por sus pares y una porción similar se ha visto afectada por violencia física, quedando de manifiesto que casi un tercio de los estudiantes del mundo, han sido objeto de cierto tipo de acoso escolar. En el informe más reciente la UNESCO (2019) ofrece cifras sobre la cantidad de estudiantes que informaron haber sido víctimas de maltrato escolar en las diferentes regiones del mundo, los más altos porcentajes los obtuvieron: África subsahariana (48.2%), seguido por África del Norte (42.7%), Medio Oriente (41.1%), América del Norte (31.7%) seguida por Centroamérica (30.2%); mientras que las tasas más bajas de prevalencia las tienen regiones como Europa (25%), el Caribe (25%) y Centroamérica (22.8%) respectivamente.

Complementando la información, datos publicados por la UNESCO (2018) mencionan que a nivel global, los niños son levemente más vulnerables de padecer violencia que las niñas. Se indica que más del 32% de los niños han sido víctimas de acoso escolar, número que en las niñas alcanza un 28%. De acuerdo a lo anterior se puede decir que los niños son más vulnerables de sufrir algún tipo de violencia en la escuela. Collell y Escudé (2002) señalan que entre los 11 a 14 años es una edad crítica para que se presenten conductas de acoso de un compañero de escuela. Esto, porque a nivel mundial, los niños tienen más probabilidades de haber estado involucrados en una pelea física y haber sido atacados

físicamente. Mientras que las niñas hacen uso de la violencia psicológica más que los niños (UNESCO, 2019).

En Estados Unidos la estadística muestra que actualmente seis de cada diez niños y jóvenes son víctimas de acoso escolar con especial énfasis en los niños de ascendencia hispana (Bullying Without Borders, 2018). En Japón también se presenta una incidencia importante de esta problemática así lo da a conocer Hajime (2017) al señalar que en el año 2015 se registraron 224,540 casos de acoso escolar en educación básica, preparatorias y escuelas que dan atención espacial, es decir, 16.4 casos por cada mil alumnos han sufrido acoso escolar.

En lo que respecta a América Latina, la UNICEF (2015) realizó un informe sobre la violencia escolar en Ecuador, donde se declaró un nivel alto de incidencia entre aquellos estudiantes que han sido víctimas de un episodio violento a manos de otro estudiante, este fue del 58,8%. Esto significa que aproximadamente 6 de cada 10 estudiantes entre los 11 y 18 años han sido víctimas de al menos un acto violento en ese país. Las maneras de abuso más frecuentes fueron de carácter verbal y psicológico, por insultos, apodos (38,4%) y por rumores (27,8%).

En datos sobre violencia escolar en México, a partir de las cifras obtenidas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación realizado en el 2013, donde se abordó el problema de violencia en las escuelas en 15 países de América Latina, el 87% de los estudiantes mexicanos indicaron que siempre, o a veces hay burlas entre compañeros. Por su parte la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), afirma que durante el 2014 en México 32.2% de niños y adolescentes entre 12-18 años sufrieron acoso escolar. Las ciudades de mayor incidencia fueron: Veracruz, Manzanillo, Colima y el Edo de México. Por lo anterior, no es de extrañar que México se encuentra posicionado en primer lugar en casos de acoso escolar, según lo refiere el Internacional Bullying Sin Fronteras (2018) en su estudio se afirma que 7 de cada 10 niños sufren todos los días algún tipo de acoso; el mismo informe estima que 28 millones de niños y adolescentes de nivel primaria y secundaria han visto perjudicado por cierto tipo de agresión escolar.

Con referencia a la situación que mantiene la violencia escolar en el Estado de Chihuahua, la Comisión de Educación y cultura (2017) da a conocer un estudio realizado en cinco instituciones educativas, por parte del Departamento de Investigación Educativa del Estado, donde se hace alusión de que al menos 12% de los alumnos sufren acoso escolar. Sin embargo, es complicado encontrar cifras actualizadas sobre el tema ya que estas prácticas los planteles no las denuncian. Las cifras reportadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (INEGI, 2014) han afirmado que en Ciudad Juárez, los jóvenes de 12-18 años que fueron víctimas de acoso escolar durante 2014 han sido 44,531 lo que representa el 26.8% del total de la población estudiantil. Cifras adicionales al tema, han sido señaladas por Olmos (2017) quien afirmó que 2 de cada 10 niños de entre 10 y 12 años sufren algún tipo de violencia en el contexto escolar de Ciudad Juárez, Chih.

### **Factores determinantes del acoso escolar**

Identificando las causas que pueden determinan el surgimiento de conductas abusivas en los alumnos, se toma lo referido por Enríquez y Garzón (2015), quienes mencionan que el surgimiento de la violencia escolar es multicausal y es el resultado de una combinación de factores de riesgo, entre las que se encuentran factores exógenos como el contexto social, el familiar y los medios de comunicación. Al vivir en sociedades con altas dosis de violencia se tiende a normalizarla, ya que los medios de comunicación transmiten constantemente contenidos violentos, lo sorprendente sería que no se manifestara del mismo modo en las escuelas (Martínez y Pérez, 2001).

Por otro lado, para Arab (2008) el ámbito familiar es un componente que impacta en el comportamiento de los niños implicados en situaciones de violencia, afirmando que por lo regular provienen de contextos familiares autoritarios e intolerantes en su forma de pensar como el machismo; algunas han vivido agresiones o abandono por sus padres.

De igual manera, los medios de comunicación también influyen según Ruiz, Riuró y Tesouro (2015) aseveran que el contexto social de niños y adolescentes se ven influenciados por algunos programas de televisión que exponen modelos que buscan conseguir el éxito a cualquier precio y esto influye en ocasiones a la desensibilización y a normalizar actitudes y comportamientos violentos que van en contra de la dignidad de la persona.

Por último se encuentran los factores de contacto directo que predisponen al niño o joven a comportarse de manera violenta en los que influye un clima escolar negativo, la inhabilidad para desarrollar interacciones personales sustentadas en el respeto y los rasgos propios del alumno (Fernández, 1999).

En ese sentido Trianes Torres y García (2002) coinciden en que un factor posibilitador para la emisión de conductas agresivas puede tener su base en una sensación de malestar emocional e inadecuación al contexto social, por lo que a estos alumnos se les dificulta integrarse en su contexto. Los agresores pueden presentar, de acuerdo a Mendoza González y Maldonado Ramírez (2016), dificultades para comunicarse asertivamente, ser empático, resolver con destreza maneras de solventar problemas sin hacer uso de la agresión; que facilite las relaciones positivas con sus iguales.

Siguiendo con Ruiz, Riuró y Tesouro (2015) identificaron otras características que pueden presentar quienes hace uso de la violencia, por lo general, son niños o jóvenes de un físico más fuerte, con una disminución de empatía, son impulsivos y reaccionan con facilidad al conflicto. Así como también, carecen de autocontrol y a menudo se habitúan a vivir violentando a los demás, lo que les dificulta insertarse de manera apropiada al ambiente escolar (Benítez y Justicia, 2006). Complementando lo anterior, Musalem y Castro (2015) advierten que estos patrones de conductas agresivas pueden mantenerse y generalizarse sobre otros contextos sociales en los que interactúan.

Mendoza González y Maldonado Ramírez (2016) resumen que los alumnos que son agresores tienen algunas peculiaridades de personalidad como: irritabilidad, impulsividad, poca empatía, habilidades sociales y emocionales, no saber resolver conflictos, además, muestran escaso control de la ira y se frustran con facilidad. Pudiera ser que los agresores además de manifestar formas violentas al relacionarse algunos han sido víctimas de abuso y maltratos no les han demostrado cariño y se desarrollan en un contexto familiar disfuncional; por lo cual, hacen uso de la violencia para revertir estas carencias con problemas de adaptabilidad (Bierman, Smoot y Aumiller, 1993).

Fortaleciendo lo antes mencionado, Avilés (2003) refiere que el alumno acosador se puede implicar en actos de conducta antisocial que refuerza la violencia como una forma de

vivir, por lo tanto, si se aprende que de esta manera se pueden establecer lazos sociales generalizan estas conductas a otros grupos a los que se incorporen creando relaciones próximas basadas en el abuso de poder y tienden a emitir conductas antisocialmente.

Como complemento sobre el tema, Ferreira, Reyes y Muñoz (2011) mencionan que los problemas de acoso escolar surgen debido a los conflictos y dificultades que presentan los niños y adolescentes en las interacciones sociales y la falta de habilidades sociales; tendiendo un impacto tanto, en su contexto inmediato como en contextos futuro de los que formara parte; dificultándoles interiorizar las pautas, las normas y reglas sociales.

Gairín, Armenjol y Silva (2013) agregan que los estudiantes que intimidan a sus iguales presentan un anhelo por el control y el poder justifica sus conductas argumentando que fueron los agredidos los que provocaron sus hechos. Por su parte, las niñas se ven implicadas en menor grado en estas conductas, cuando lo hacen practican sutilmente la intimidación al excluir a sus víctimas del grupo por medio de la manipulación y diseminando rumores con mala intención.

Una investigación realizada por Mendoza, Rojas y Barrera (2017) tuvo como fin dar cuenta de las discrepancias con respecto a grupos de estudiantes que se involucran en acoso escolar, en función con la ansiedad en alumnos de educación primaria; se identificó que el alumnado que no se implica en incidentes de abuso escolar reporta menos ansiedad que los que lo hace además, las víctimas de acoso escolar son quien más la experimenta. Nolasco (2012), también reportaron que las personas con carencia de empatía toman parte a menudo en comportamientos violentos en contra de sus compañeros.

Con referencia a los alumnos que son objeto de acoso, Collell y Escudé (2002) reconocen que las víctimas tienden al aislamiento tienen una personalidad insegura se muestra débil con poca habilidad social. Además, pueden presentar depresión y abuso de sustancias (Semrud-Clikeman, 2007). Siguiendo a Albaladejo (2011) profundiza en el tema y hace énfasis en que las víctimas podrían presentar desajuste social, daños psicológicos que afectan la autoestima, causar miedo, depresión, ansiedad con frecuencia perciben una sensación de aislamiento que en ocasiones pueden resultar en una fatalidad. Es importante

dimensionar que la violencia no solo afecta casi todas las áreas de desarrollo en los niños que son víctimas de acoso, sino, además se atenta contra su dignidad (Caruana Vañó, 2007).

Parece ser que los alumnos con bajo nivel de habilidades básicas como escuchar, iniciar una conversación, formular una pregunta o defender su postura, tienen dos veces más posibilidades de sufrir o emitir violencia contra un compañero, así lo hace saber Álvarez Roales (2015).

Las consecuencias pueden ser tan graves que las víctimas de acoso escolar pueden llegar a presentar trastornos psicopatológicos en el futuro, así lo demuestra un estudio realizado en Finlandia por Kumpulainen, Rasanen y Puura (2001) donde concluyeron que los niños objeto de maltrato eran más propensos a tener trastornos psiquiátricos que los niños no involucrados. Además, los niños involucrados en problemas de intimidación/víctima tenían más probabilidades de haber requerido los servicios de algún profesional de salud mental en cierto periodo de su vida.

En relación con lo anterior, Vargas y Paternina (2017) explican que producto de esta violencia los niños y jóvenes que son víctimas perciben el ambiente escolar hostil ya que su bienestar físico, social, emocional y psicológico se trastoca; si estos niños que son abusados no se tratan de forma profesional y con oportunidad pueden tener consecuencias que afectan su salud, provocándoles baja autoestima, tristeza, deficiencias en las relaciones interpersonales, en la comunicación efectiva y en casos extremos consideran el suicidio como una forma de salida del problema.

Para hablar sobre los factores de protección contra el acoso escolar, Michelson (1987) plantea que las habilidades sociales pueden tener esa función al obtenerse a través del aprendizaje por lo que la edad escolar es un periodo fundamental para su enseñanza. De allí que se resalte el valor que tiene su impulso como un elemento de prevención ante las conductas agresivas (Craig y Baucum, 2001).

### **Violencia interpersonal**

Sin negar que la violencia siempre ha estado presente en el mundo, no tiene que ser asentida como parte ineludible del ser humano. Tal parece que debido a la fragilidad

estructural en lo referente a la violencia en México, desde hace dos años se ha vivido de nuevo una escalada de violencia, esto lo afirma el Instituto para la Economía y la Paz (IEP, 2017) que elaboró un estudio para valorar el Índice de Paz en México 2018, donde se afirma que la tasa de homicidio de México en 2017 alcanzó niveles alarmantes: 24 muertes por cada 100,000 habitantes es decir, más de 29,000 víctimas, estos grados de violencia excedieron los niveles críticos presentados en 2011. En el informe se afirma que no sólo ha crecido la violencia a manos de la delincuencia organizada, sino también, la violencia interpersonal y la delincuencia común.

Desafortunadamente la violencia interpersonal se ha considerado como un hecho cotidiano que se ha naturalizado y se cree que afecta sólo cuando se es el o la agraviada además, que solo puede ser visible cuando ha alcanzado proporciones que causaron daños físicos evidentes (Franco Agudelo, 1995). Sin embargo, cuando se deje de ver a la violencia como algo natural y se vea como el resultado del uso de la fuerza mediante el uso del poder de una persona sobre otra, contra un grupo o contra sí mismo, se dará un paso importante sobre su afrontamiento (Corsi 1994).

Para entender el problema de la violencia es importante según afirman Híjar, López y Blanco (1997) analizar tres grandes vertientes mediante lo cual se ha intentado un acercamiento al problema, se puede decir que, desde las ciencias sociales, las judiciales y en la actualidad considerada como un problema de salud. Así, para la sociología la violencia es un fenómeno que se da en las interacciones sociales, que pareciera que van de la mano violencia y poder como una manera de sometimiento mediante el uso inequitativo de la fuerza. La aproximación desde el marco legal se establece mediante acciones que son fundamentalmente punitivas y no tanto reformatorias o protectoras; Como problema de salud, la violencia se cataloga como problema ya que estos actos ocasionan daño físico, secuelas emocionales y disminución de la calidad de vida (Ibidem, 1997)

Por lo cual, la OMS (1993) reconoce la violencia como: un problema de salud pública la identifica y divide en tres categorías generales dependiendo de quién ejecuta el acto: violencia autoinfligida que involucra la conducta suicida y las autolesiones; violencia interpersonal definida por una actuación premeditada entre familiares o en una colectividad

y podría inducir a algún integrante a lastimar física o psicológicamente; Por otra parte, la violencia comunitaria se puede observar en el contexto social, políticos y económico. De la misma manera la OMS (2003) afirma que la violencia se caracteriza por el uso intencional de la fuerza con probabilidad de causar lesiones, muerte, daños psicológicos y/o trastornos del desarrollo, es decir, son todos los actos que pueden trastocar la integridad de las personas.

La violencia interpersonal y la conducta violenta que se repite generacionalmente se encuentra influenciada por problemas sociales, como la falta de empleo, la desigualdad en los ingresos, una disminución en la accesibilidad a la educación, así como las modificaciones sociales y culturales que trastocan los valores (Pasqualini y Llorens, 2010).

Ahora bien, después de la aproximación al concepto de violencia que parece estar presente en todas las esferas sociales por supuesto, el ámbito escolar no es la excepción. Para Ortega y Mora (1997) la violencia interpersonal se diferencia de otras violencias en función de dónde y quién la realiza por lo que abarca un amplio rango donde el abuso escolar es una de las formas de esta modalidad.

## Capítulo I. Violencia y acoso en la escuela

Actualmente el fenómeno del acoso escolar o maltrato entre iguales se encuentra presente en la mayoría de las escuelas alrededor del mundo. Es pertinente, delimitar el término acoso de otras violencias ya que con frecuencia se utiliza el término de forma indiscriminada al referirse a violencia, agresión o acoso escolar. La violencia se define como el uso premeditado de la fuerza o el poder físico (Trianes y García, 2000). La agresión como una conducta adaptativa inherente al ser humano cuyo objetivo es sobrevivir (Carrasco y González, 2006), y por último Angione (2016) define el acoso escolar como repetición de comportamientos abusivos recurrentes.

Después de la acotación anterior, se pueden definir cuáles son los componentes que distinguen el acoso escolar: en primer lugar, se distingue por una conducta de naturaleza visiblemente agresiva, independientemente de cómo se ejerza de manera; física, verbal o psicológica en segundo lugar, este comportamiento se debe repetir de forma reiterada (Del Rey, Mora y Ortega 2001). En ese mismo sentido, para Olweus (1998) El abuso escolar se presenta cuando la relación entre la víctima y agresor se distingue por una inequidad de poder, como en el caso de que un estudiante es acoso de forma que se repite en el tiempo y además se tiene la intención de dañar.

Desde temprana edad los niños aprenden que una manera eficaz de resolver sus diferencias es a través del ejercicio de la violencia por lo cual, la violencia se convierte en el modo cotidiano de demostrar emociones y sentimientos como la inseguridad, el enojo, la frustración y el miedo (Olivares Gándara, 2010)

El acoso escolar no es una problemática nueva, pero solo hasta hace dos décadas se ha configurado como un campo de investigación dirigido a la búsqueda de posibles explicaciones del problema, además de proyectos de intervención para su prevención en el área educativa (Ortega, 2010). Los primeros informes aparecieron en los años setenta fueron realizados en Noruega por Dan Olweus señalado como el pionero en el tema (Saucedo y Guzmán, 2018). Al iniciar su investigación se dio cuenta que la violencia estaba naturalizada en las escuelas como una forma de prepararse para la adultez, este pensamiento se transformó

y lo que se razonaba como natural se transformó en un problema social (Sapién, Ledezma y Ramos, 2019). En un principio Olweus define la violencia entre iguales con el término *mobbing*, se define como conjunto de personas que hostigan y molesta a otra, cuando las investigaciones se empiezan a producir en el contexto norteamericano se adopta el término *bullying* refiriéndose a conductas usadas para intimidar, castigar a sus pares en el espacio escolar (Castillo Pulido, 2011).

Posteriormente, como puntualiza Castillo Pulido (2011) estos estudios se dispersaron hacia los países escandinavos y a principios de los noventa países como Australia, Inglaterra, Japón, Países Bajos, Canadá y Estados Unidos investigaron sobre el tema. En los Estados Unidos se ha incrementado el interés sobre el tema y se ha hecho visible por algunos eventos de violencia suscitados en ciertas escuelas, donde el fenómeno del acoso estaba vinculado con los estudiantes que participaron en esos eventos (Anderson et. al., 2001).

Contextualizando el problema en México y de acuerdo con un estudio de la Subsecretaría de Educación Media Superior y el Instituto Nacional de Salud Pública Mexicano revela que más de  $\frac{1}{4}$  de los alumnos han estado implicados como víctima de agresión escolar y el 18.4%, han jugado el papel de agresores (Santoyo y Frías, 2014). De acuerdo con el estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2017) México ocupa uno de los primeros lugares de casos de acoso escolar en ambientes de educación primaria en el mundo donde 7 de cada 10 niños reportan haber sido víctimas de acoso escolar. Mientras que, en Ciudad Juárez, según lo refiere Armendáriz Cortez (2015), 5 de cada 10 alumnos han sido lastimados físicamente por otro alumno o grupo de alumnos.

### **Actores implicados en el acoso escolar**

En el acoso escolar por lo general, se ven involucrados tres participantes, las víctimas o acosados, los acosadores o agresores y los espectadores, los tres implicados en el acoso muestran algunos rasgos y características, que permiten distinguir perfiles específicos en cada uno de ellos (Sierra Varón, 2010).

## **La víctima**

Según Dan Olweus (1998) en las víctimas el asedio constante por parte de sus pares es lo que probablemente ocasiona en ellos un grado importante de ansiedad, inseguridad y con frecuencia incrementan la valoración negativa que hacen de sí mismos, poseen baja autoestima, y con regularidad se ven a sí mismos como fracasados sintiéndose poco capaces y humillados. No se pronunciarán ante las ofensas, agresiones ni insultos, es posible que sufran exclusión, intimidación y en cierto momento serios trastornos psicológicos y sociales que entorpecerán sus relaciones y su adaptación social (Castillo Pulido, 2011).

Complementando lo anterior Sierra Varón (2010) añade que estos alumnos que son víctimas algunas veces pueden experimentar miedo de asistir a la escuela, crece el riesgo de que sufran cuadros de depresión y complicaciones relacionadas con su salud mental que podrían significar un riesgo importante de que presenten conductas suicidas. Por lo general, tienen la peculiaridad de ser tímidos, tranquilos y sensibles, cuando se sienten intimidados generalmente tienden a llorar y se aíslan. Todo lo anterior se combina con una apariencia frágil, a menudo presentan cierto tipo de incapacidad, sus relaciones interpersonales son frágiles, además, presentan una pobre conducta asertiva que a veces los lleva a aislarse socialmente.

De esta manera, la violencia que se ejerce en el contexto escolar es en sí misma un fenómeno social y psicológico; social por que se da en las interacciones humanas y psicológico ya que afecta estrechamente a los alumnos que se ven involucrados y que en alguna medida todos son víctimas, tanto quienes injustificadamente son agresivos con otros, como los que reciben el maltrato, así como también, los alumnos que sin formar parte del acto lo están de forma indirecta al ser sujetos pasivos y verse forzados a interactuar donde existe el problema (Valadez Figueroa, 2008).

## **Agresores o victimarios**

Por lo tanto, no solo la víctima sufrirá consecuencias el agresor al emitir su comportamiento violento también las sufre. Los aspectos psicológicos relacionados con el acosador siguiendo a Dan Olweus (1998) se plantea tres posibles características derivado de

sus investigaciones iniciales, identifica que el agresor se distinguen por su impulsividad, experimentan un deseo de poder y de control que aparentan complacerles, en segundo lugar pueden tener antecedentes familiares de violencia; debido a sus condiciones familiares se puede asumir que han adoptado algún nivel de oposición hacia su entorno y esto puede conducirlos a experimentar agrado cuando infringen agravio y dolor a sus compañeros; en tercer lugar se tiene la parte de las ganancias que obtienen con sus conductas ya que, los victimarios a menudo exigen a sus víctimas que les entreguen sus pertenencias (Sierra Varón, 2010).

Mooij (1997) afirma que con frecuencia los factores que posibilitan el comportamiento antisocial en los agresores pueden deberse a cuestiones biológicas, culturales como el género y el componente socioemocional que tienen un efecto significativo en los alumnos.

Para resumir, Gabarda Méndez (2014) describe el perfil del acosador como ya se había mencionado que con frecuencia son poseedores de un físico corpulento y con una carencia total de empatía por sus compañeros. No obstante, en opinión de expertos en psiquiatría y psicología, son jóvenes que adoptan comportamientos agresivos y valientes, pero en el fondo esconden una gran inseguridad y pueden padecer ansiedad (Sierra Varón, 2010).

### **Los espectadores u observadores**

Por último, se encuentra el tercer grupo compuesto por los observadores no permanecen a salvo en estos hechos pueden adoptar comportamientos individualistas al demostrar una baja empatía ante situaciones injustas, pero a la vez lo que es más delicado se pueden señalar como consecuencias para ellos, es la desensibilización que se produce al ver la angustia de otros, pero no se involucran (Carías Borjas, 2010).

Añadiendo a lo anterior, Trianes y Torres (2004) describen a los observadores como personas que demuestran un comportamiento alejado de relaciones de convivencia positiva, con una conducta distante que disimula la situación y se mantienen callados; con su actitud favorecen y refuerzan el conflicto.

## Capítulo II. Preadolescencia como etapa del ciclo vital

La etapa de la preadolescencia está marcada de cambios físicos, emocionales, cognitivos y sociales por lo tanto, sus cuerpos, emociones e identidad cambian de diferentes formas y momentos. La pubertad para Lillo Espinoza (2004) es una etapa fundamental de transición en el desarrollo humano significando la transición hacia la adultez; se distingue de otros períodos de la vida por grandes cambios físicos, psicológicos y sociales de los que son objeto durante ese periodo. Por lo tanto, existe una perspectiva negativa sobre la adolescencia clasificada como un momento de inestabilidad. No obstante, Álvarez Roales (2015) hace énfasis en que un gran número de jóvenes poseen las suficientes herramientas que les permiten habituarse a las transformaciones que sufren tanto de forma externa como interna que distinguen este ciclo del desarrollo.

La OMS (2008) define la adolescencia como la etapa que va entre los 10 y 19 años, que supone dos fases, la adolescencia temprana de los 10 a los 14 años y la adolescencia tardía de los 15 a 19 años. La primera fase se caracteriza por la adquisición de un sentido de identidad en la que se presenta una difusión de esta al no existir una claridad con respecto al ser, hay un riesgo de desintegración del yo, en este estado no existe gran adaptación a los sistemas en que participa. Por su parte, Papalia, Wendkos y Duskin (2004) hace referencia a las características sociales que se relacionan con la independencia hacia la autonomía personal se manifiesta con la necesidad de independizarse de la familia y de ser libres además, con una tendencia a la rebeldía hacia padres y profesores son desafiantes y sienten necesidad de ser aceptados por el grupo, muestran un desajuste emocional, cambios repentinos de humor, reacciones inesperadas y con una necesidad del descubrimiento de valores.

García y Madriaza (2005) proponen que en los agresores la conducta violenta tiene un componente simbólico relacionado con la necesidad de aceptación por sus pares que contribuye al fortalecimiento de su identidad. Para Potocnjak et al., (2011) la edad en la que se presentan con mayor frecuencia conductas de riesgo es entre los 11 y 14 años; en contraste los alumnos que presentan una identidad difusa y no logra formar un concepto realista de sí mismo-a con frecuencia se dan por vencidos, dejan sus metas al destino o siguen el paso de los demás sin tener claro sus ideales esto propicia que sean víctimas de abusos por sus iguales.

Para complementar lo anterior, los niños que son agresivos se caracterizan por ser provocadores no solo con sus pares sino también lo pueden ser con las demás autoridades de la escuela. De tal forma, Olweus (1998) afirma que cuando se abusa de los demás se afecta de manera importante su desarrollo socioemocional provocando que se conviertan con el tiempo en personas para quien las normas y reglas no tienen mayor importancia esto a su vez, impacta su desarrollo moral y aumenta las probabilidades de caer en conductas precriminales (Ortega y Mora, 1997).

Por lo tanto, el acoso escolar tiene diferentes manifestaciones en el área física que incluye agresiones repetidas como ser golpeado, lastimado, pateado, empujado, que le roben, quiten y destruyan sus posesiones personales o que se lo obligue a hacer cosas en contra de su voluntad. La intimidación psicológica incluye el abuso verbal, el abuso emocional y la exclusión social como el ser llamado con malas palabras, ser objeto de burlas, quedar fuera de las actividades a propósito, excluido o ignorado o ser objeto de mentiras o rumores desagradables. Por su parte la intimidación sexual se refiere a comentarios o gestos y abuso sexual (UNESCO, 2018).

### **Desarrollo del juicio moral durante la infancia y preadolescencia**

Existen varias aproximaciones que pretende establecer como se da el desarrollo moral en los niños. Entre ellas se encuentra el psicoanalítico que pretende explicar esta formación como el resultado de una construcción teórica inconsciente, el paradigma psicodinámico investiga los impulsos que influyen en la personalidad y formación de los valores. Por su parte la teoría conductista define las decisiones solo como un impulso de reacción a un estímulo. La sociología lo estudia desde los mecanismos colectivos que establecen los modelos que la sociedad otorga al comportamiento y la manera en que esas reglas sociales definen los valores. Por último, la orientación que enfatiza el componente cognitivo en la construcción de valores denominado cognitivo-evolutivo que aborda los valores morales a través del desarrollo del juicio moral (Latapí Serre, 2001).

Kohlberg (1992) considera que el juicio moral se desarrolla en cada persona a través de un proceso para la continuación del siguiente estadio además, refiere que no todas las periodos del desarrollo moral se dan de la maduración orgánica ya que, las últimas se dan en

correlación con el ambiente es decir, aunque el desarrollo biológico y cognitivo es fundamental para el desarrollo moral no es determinante además, se le da una gran importancia al factor cognitivo y a los factores sociales ya que, es lo que permite que se desarrolle la capacidad de ser empáticos. Los estadios morales propuestos por Kohlberg se especifican en tres niveles: el nivel pre-convencional, el nivel convencional y el nivel postconvencional.

### ***Nivel I: pre-convencional***

Estadio 1: El término convencional implica someterse a las reglas, expectativas de la sociedad o de la autoridad, aquí se acatan las reglas por obediencia y por miedo al castigo, no existe autonomía ya que personas de autoridad definen que se permite realizar y que no. La perspectiva social está dada desde lo individual (Kohlberg 1992).

Estadio 2: Individualismo, Las normas se siguen los intereses individuales se favorecen bajo la premisa si soy respetado doy lo mismo al otro (Papadimitriou y Romo, 2005).

### ***Nivel II: convencional***

Estadio 3: Es la conducta dirigida a la convivencia interpersonal, se presenta la necesidad de ser aceptado por el grupo por lo general se da en la adolescencia (Kohlberg, 1992).

Estadio 4: Principia la autonomía moral, se respetan las reglas por responsabilidad ante la sociedad, se concientiza las normas para un bien común (Kohlberg 1992).

### ***Nivel III: postconvencional o moralidad de principios***

Estadio 5: Es el comienzo de la apertura al mundo es el nivel superior de la moralidad es el estadio de las personas que practican la moralidad con intensidad (Kohlberg 1992).

Estadio 6: La orientación ética universal, la persona se conduce de acuerdo a sus principios libremente elegidos como la justicia y el respeto por la dignidad humana (Ibídem, 1992).

Después de conocer cómo se da la evolución del desarrollo moral, es importante precisar la adolescencia temprana como la etapa del desarrollo en la que se encuentran los alumnos y alumnas del 6° grado.

### **Problemas psicosociales en la niñez asociados al acoso escolar**

Los antecedentes señalan que los y las preadolescentes que participan en la generación de violencia y acoso escolar presentan algunas características particulares y experiencias de vida. Con mucha frecuencia se ha reportado que los agresores se han desarrollado en hogares donde se ejerce la violencia intrafamiliar (Arab 2008).

#### **Violencia intrafamiliar**

La violencia intrafamiliar es un tema que impacta esencialmente a las mujeres, niñas, niños y adolescentes por lo que es en sus propios hogares donde sus derechos no son respetados ni garantizados (UNICEF, 2019). A lo largo de la historia, según lo describe Quirós (2000), se ha pretendido normalizar y justificar este tipo de violencia haciendo una falsa referencia al amor y la disciplina, por lo tanto, las agresiones hacia las mujeres e hijos los deja en la más absoluta vulnerabilidad física y emocional obstaculizando su desarrollo humano. Para visualizar lo que ocurre en México en relación con la violencia intrafamiliar se presentan a continuación algunos datos importantes.

Tenemos que en México son pocos los datos que permiten visualizar con exactitud la dimensión de la violencia en el hogar, no obstante, es posible saber que casi 4 de cada 10 madres y 2 de cada 10 padres, reportan pegarle o haberles pegado a sus hijas o hijos cuando sintieron enojo o frustración. Asimismo, 2 de cada 10 mujeres reportan que sus esposos o parejas ejercen o han ejercido violencia física contra sus hijas o hijos en las mismas circunstancias (UNICEF, 2019). Información complementaria sobre el tema el Instituto para

la Paz en México (IPM, 2018), afirman que las tasas de violencia intrafamiliar en México se incrementaron un 32% con relación al 2017.

Como consecuencia ante el aumento de la violencia dentro y fuera de los hogares Valdés Villanueva (1991), declara que a menudo los niños replican en la escuela diferentes clases de violencia a la que son expuestos para después imitarla. Por lo tanto, los niños que se conducen con más violencia en la escuela, ellos a su vez son quienes sufren más maltrato por parte de los padres.

Esta violencia tiene serias consecuencias al trastocar las condiciones de bienestar de la persona que la padece, de acuerdo con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2014) las víctimas de violencia suelen ver afectado su desarrollo emocional y capacidad para relacionarse pueden además, mostrar signos de depresión, agresividad, rebeldía, no pueden asumir responsabilidad en la escuela o en la familia así como pueden también, comenzar a relacionarse con personas que emiten conductas de riesgo como consumir alcohol, drogas o cometer delitos.

Con gran frecuencia existe una correlación entre el acoso psicológico que recibe el alumno y su autoestima, conforme se practican acciones dirigidas a someterlos, excluirlos y amenazarlos más se afecta su autoestima ya que se menoscaba su identidad disminuyendo de manera importante la capacidad de regular sus emociones imposibilitándolo para defenderse, por lo tanto, sufre un deterioro tanto en su estructura psíquica como emocional (Casal, 2013).

### **Autoestima disminuida**

La autoestima según la define Resines Ortiz (2011) en ella confluyen tanto el amor y la aceptación por uno mismo, está ligado al sentimiento de valía personal. Otro autor como Rogers (1972) afirma que es el eje de la personalidad al ser cualidades y defectos que tiene la persona y que son reconocidos por él mismo.

Por su parte Angione (2016) agrega que es el grado de valoración de aceptación o rechazo que la persona hace de sus características, de su imagen física, psicológica y su mundo social, conforme se acerque o no a la que se quiere llegar a ser.

La autoestima se va formando a partir del tipo de retroalimentación que los diferentes entornos le regresen al adolescente como la familia y la misma escuela (Velasco, Seijo y Vilariño, 2013). Además, en su formación influyen modelos aspiracionales donde a temprana edad personas relevantes pueden formar un ideal del “yo” (Angione, 2016). Para complementar lo anterior, Steiner Benaim (2005) hace mención que el contexto en el que se desenvuelven los alumnos influye de forma considerable al incremento de la autoestima aumentándola o en caso contrario dañándola.

En otro sentido, lo referido por Miranda Díaz (2014) afirma que cuando el alumno tiene baja autoestima refleja una falta de fe en sí mismo, no alcanzan sus metas y como consecuencia de las deficiencias en sus habilidades sociales no saben cómo resolver situaciones problemáticas, por lo tanto, son inseguros al interactuar en situaciones sociales.

En contraste con los autores anteriores, Maslow (1987) argumentaba que existen dos tipos de necesidades de autoestima, una disminuida y otra elevada; la primera es la que se refiere al poco respeto por los demás, la necesidad de reconocimiento, atención incluyendo dominio, esta autoestima se genera a partir de factores externos, es decir, lo que las demás provocan en la persona. Por el contrario, la autoestima alta se compone de la necesidad de respeto por sí mismo de sentimiento como la confianza, la habilidad para lograr lo que se proponen abona a su independencia y sentido de libertad, es decir, la autoestima que la persona genera en sí mismo.

Lo que sí se puede afirmar, es que existe una correspondencia en las posiciones anteriores al coincidir que cuando un niño-a o adolescente poseen una autoestima elevada es un recurso excelente con el cual puede enfrentar los diferentes problemas o conflictos que se le presenten en esta etapa, así como también, le permitirá establecer relaciones positivas con sus pares (Moreno y del Barrio, 2000). De esa forma se conducirá de forma segura hacia el camino de la adultez, siendo un factor protector contra el maltrato escolar (Pasqualini y Llorens, 2010).

Por el contrario, según Olweus y Erling (1983) los niños-as y adolescentes que son víctimas de acoso presentan una disminución de la autoestima incluso, estas secuelas pueden perdurar por años después de haber sufrido el abuso. Como ya se mencionó con anterioridad,

la vivencia de ser víctima de maltrato produce consecuencias graves en la construcción de la autoestima, además, cuando el acoso se experimenta por tiempo prolongado tiene consecuencias aún más devastadoras que los puede llevar al aislamiento y mayor probabilidad de sufrir depresión (Valadez Figueroa, 2008).

### **Sintomatología depresiva**

Para abordar el tema de la depresión, Moreno y del Barrio (2000) refiere que los niños con conductas emocionalmente desajustadas, como la depresión y agresividad, interfieren su proceso de adaptación social entendida como la dificultad para dar una respuesta adecuada en relación con un estímulo. Es importante definir su concepto. De acuerdo a la OMS (2017) afirma que:

“La depresión es un trastorno mental que se caracteriza por la presencia de tristeza, pérdida de interés o placer, sentimientos de culpa o falta de autoestima, trastornos del sueño o del apetito, sensación de cansancio y falta de concentración, además, puede llegar a hacerse crónica o recurrente y dificultar el desempeño escolar y la capacidad para hacerle frente a la vida diaria; en su forma más grave, puede conducir al suicidio”.  
(p. 7).

Una investigación realizada por Pineda, Velasco y Arámburo, (2015) donde se estudió la depresión como una de las variables relacionadas con el acoso, lo que encontraron reveló que el acoso escolar puede ser un factor de riesgo para que se inicie un cuadro de depresión en adolescentes; la correlación encontrada sugiere que a mayor exposición al acoso escolar mayor nivel de depresión presentará la víctima. Asociación preocupante, si se considera que según la OMS (2017) la depresión afecta a más de 300 millones de personas en el mundo.

Los niños-as y adolescentes que presentan cuadros de depresión a consecuencia del acoso escolar pueden presentar una continuidad temporal ya que una vez que se ha experimentado un trastorno depresivo su recurrencia puede aumentar a través de todas las etapas de su vida y se encuentra asociada con la generación de ideas, pensamiento e intentos suicidas (Albaladejo, 2011).

Con datos referidos por la OMS (2014), la depresión es el primer motivo de enfermedad e incapacidad de niños-as y adolescentes de entre 10 y 19 años, es importante mencionar que estas edades son críticas ya que en el mismo informe se hace mención que los suicidios se encuentran entre las causas principales de muerte a nivel mundial.

Por lo tanto, eventos estresantes como lo puede ser el acoso constante sufrido en la escuela pueden desencadenar consecuencias importantes en la salud mental de las niñas niños y adolescentes que son víctimas; este grupo de jóvenes requieren herramientas que les permitan hacer frente a dichas situaciones que impiden al alumno el pleno uso de sus derechos humanos (Ruiz Rosas, 2017).

### **Derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes**

La escuela es uno de los espacios donde niñas, niños y adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo, por lo que es fundamental garantizar el cumplimiento del derecho a vivir libres de violencia en cualquier modalidad y al resguardo de su persona para así, alcanzar óptimos estados de bienestar y un desarrollo integral de la personalidad (Ocejo, 2016).

De acuerdo con la CNDH (2014) en México los derechos de la niñez se garantizan a través de la ley para la protección de los Derechos Humanos de niñas, niños y adolescentes prevista en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Convención sobre los Derechos del Niño (2014). Los apartados que establecen la protección del derecho al que son sujetos niños-as y adolescentes sean tratados sin violencia son los siguientes:

La CNDH (2014) establece (Art. V), el derecho de igualdad estableciendo que tanto las niñas, niños y adolescentes gozan del derecho a ser tratados de igual forma y deben ser objeto de las mismas oportunidades; el derecho a no ser discriminado (Art. VI) en ninguna de sus formas y circunstancias; el derecho a vivir en medios ambientes sanos en un contexto de bienestar saludable físico, mental, material, espiritual, ético, cultural y social; derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal. (Art. VIII) aquí se contempla el derecho a vivir libre de violencia y a que su integridad personal sea garantizada con el fin de que tenga un sano desarrollo de su personalidad aportando con esto, construir contextos libres de

violencia en el contexto escolar propiciando lugares donde se practique la inclusión, tolerancia, solidaridad, respeto para construir las bases de la cultura de la paz.

No obstante, el acoso escolar transgrede lo establecido en la ley sobre derechos de niñas niños y adolescentes, cuando se es objeto de maltrato por un igual en la escuela se atenta contra su dignidad, además, de su integridad física, ya que el ambiente se modifica provocando que los alumnos sean expuestos a la violencia ya sea ejerciéndola o siendo objeto de ella, reduciendo de manera importante el derecho humano de desarrollarse en ámbitos libres de violencia (Piratova, 2018). Es precisamente en esa búsqueda implacable de derechos humanos que surge un nuevo paradigma, el humanista.

### **Capítulo III. Humanismo y educación para la paz**

Para entender la esencia del paradigma humanista es importante puntualizar que se inserta en las corrientes filosóficas que se han interesado por entender la esencia de la vida misma. Por lo tanto, la Psicología Humanista resultó de un pensamiento filosófico y Psicológico como contraposición de un paradigma psicológico que para esa época no era suficiente por las limitaciones de un modelo racionalista (Riveros Aedo, 2014). Se concibió pues, como un paradigma que apareció con conceptos adoptados de la fenomenología de Edmund Husserl e influenciado por el existencialismo de Sören Kierkegaard y Friedrich Nietzsche. De esta manera, se fue gestando el nacimiento del Humanismo; fue el resultado de una confluencia de situaciones sociales y políticas que contribuyeron a su nacimiento (Brennan, 1999).

En América la Psicología Humanista nace en 1962 como lo menciona Sáiz, (2009) surge como un enfoque en contraposición de los modelos de esa época como el Psicoanálisis y el Conductismo. Lo que se pretendía era conformar un paradigma psicológico que se ocupara de los juicios de valor y la vivencia interior del sujeto como un todo integrado, además, por primera vez se consideró a la persona como objeto de estudio (Riveros Acedo, 2014). De la misma manera, Abraham Maslow con su teoría basado en la autorrealización estableció un pilar fundamental para el humanismo.

#### **Aportaciones de Abraham Maslow**

Las expresiones más significativas del humanismo comenzaron a través, de la tercera fuerza, bautizada de esta manera por su creador Abraham Maslow (1987) la pretensión al igual que otras vertientes de esta corriente es su interés de abordarlo, desde un campo integral disponible desde la experiencia del ser. Maslow enfatiza la importancia de estudiar al ser humano de manera que se tomen en cuenta esquemas extensos, evitando de esta manera la inclinación dicotómica del ser, la esencia de su teoría es la autorrealización cuyo fin último es la disposición de la persona hacia su crecimiento. Maslow establece su jerarquía de necesidades que consta de cinco niveles, donde el objetivo es alcanzar la autorrealización esto no se dará hasta que las necesidades primarias se encuentren cubiertas es cuando se

estará en condiciones de llegar a la cúspide cumpliendo con la autorrealización. Esta es sin duda su aportación más relevante.

-Necesidades Fisiológicas: Estas necesidades son las más elementales de la jerarquía, son necesidades que poseen un elemento de individualidad, como el comer, dormir. Al ser en la medida de lo posible estas necesidades fisiológicas cubiertas, se da paso al segundo estrato.

-Necesidades de seguridad y protección. Se presentan una vez cubiertas las anteriores, son las necesidades de seguridad y de sentirse protegido, tiene que ver con sentirse seguro de manera física, sentirse saludable, tener empleo, recursos y por último la necesidad de manejar una moral y pertenecer a una familia.

-Necesidades de afiliación y afecto: Es el desarrollo afectivo de la persona, necesidades de asociación, participación, aceptación, afecto y el amor. Maslow consideraba que la frustración en este nivel es el origen de desajuste de los problemas en las personas.

-Necesidades de estima, La mayoría de las personas de la sociedad tienen necesidad o deseo de ser reconocidos y respetados por los demás. La satisfacción de las necesidades de autoestima lleva a sentimientos de autoconfianza, valía y confianza.

Finalmente, al tener cubiertas las necesidades anteriores el ser humano se abre a la posibilidad de alcanzar y trabajar para su autorrealización, siendo de gran importancia como las primeras.

Cuando el camino hacia la autorrealización se bloquea, se da una falta de motivación y se presentan conductas neuróticas de esta manera los comportamientos tienden a la evitación para no hacer contacto bloqueando el crecimiento de la persona (Prieto Arroyo, 2013). A esa evitación y falta de contacto Maslow la llama disminución de lo humano.

#### Principios básicos de la teoría de Maslow

- Las necesidades no cubiertas intervienen en la conducta de las personas, pero la necesidad satisfecha no propicia ningún comportamiento.
- Solo las necesidades fisiológicas son innatas, las demás necesidades surgen a través del tiempo.

- Conforme la persona logra satisfacer las necesidades básicas emergen paulatinamente necesidades más complejas.
- Las necesidades de orden superior no surgen en la medida en que las menores van siendo resueltas. Se pueden presentar al mismo tiempo, pero las básicas imperan sobre las más elevadas.
- Las necesidades básicas para ser cubiertas pero necesitan un momento activador limitado en contraste, las necesidades más elevadas requieren de un tiempo más largo (Prieto Arroyo, 2013).

### **La propuesta de Carl Rogers**

Dentro del Humanismo destaca la figura de Carl Rogers (1972) quien definió la teoría centrada en la persona, dentro de un espectro positivo del ser, a pesar que las teorías vigentes para esa época estaban asociadas a una perspectiva pesimista como el psicoanálisis que refiere que la conducta está regida por los pulsiones inconscientes que se contraponen a las convencionalismos sociales; por otro lado el conductismo afirma que los estímulos del ambiente son los que determinan las respuestas en las personas. En contraparte Carl Rogers destacó la libertad de las personas al momento de decidir la dirección de sus propias vidas, es decir como un ser que tiene la habilidad de regularse por sí solo, esto sucede cuando logra reconocer sus necesidades, es cuando surge su crecimiento. La terapia centrada en el cliente es su enfoque terapéutico o terapia no directiva, en esta orientación se afirma que la persona tiene medios internos para su autocomprensión, tiene la capacidad de cambiar la concepción de sí mismo y del comportamiento autorregulado; esto puede surgir con el simple hecho de facilitar un contexto adecuado de actitudes psicológicas (Martorell y Prieto 2008). El modelo de Rogers (1989) centrada en el cliente tiene sus bases en dos aspectos primarios:

- a) La confianza en la persona.
- b) La no aceptación de un terapeuta directivo.

Para Rogers (1989), el ser humano nace con una tendencia realizadora que fue el concepto primordial de su teoría que, si no se obstaculiza por eventos derivados de su formación lo que se construye es una persona integrada, es decir, alguien abierta a nuevas

experiencias, reflexiva capaz de valorar a otros y a sí mismo, en contraposición la persona con dificultad en su adaptación se caracteriza por ser hermética e inflexible (Rogers, 1989).

El enfoque centrado en la persona se basa en las cualidades de quien acompaña al consultante siendo un factor fundamental que puede propiciar el cambio. Donde las habilidades y competencias como la empatía, ser genuino y la coherencia deben ser cualidades esenciales del terapeuta. Según esta teoría, la importancia del cambio recae en las habilidades del terapeuta más que en las técnicas. Rogers antepuso el interés por comprender y explicar que la vía para el cambio en la persona surge una vez que se sienten escuchadas y comprendidas por el terapeuta (Rogers, 1972).

En el Humanismo la persona utiliza sus experiencias como esencial referente de su comportamiento por lo que se da permiso de vivir de manera independiente y libre, además, se promueve transitar de la contradicción a la coherencia a través de la toma de conciencia de sus incongruencias para finalizar viviendo solo la ambivalencia de forma esporádica ya que se reconcilia con sus experiencias. Trasciende también, la manera en que se vincula con las adversidades desde su evitación para establecer relaciones con los otros libres y positivas (Rogers, 1972).

Las aspiraciones de la Psicología humanista tienen que ver con alcanzar una visión integral del ser humano además propone una metodología de investigación más amplia para estudiarlo (Villegas Besora 1986).

Riveros Aedo (2014) menciona los axiomas que la Psicología humanista promueve acerca del hombre:

- a) La persona supera la suma de sus partes, esto significa que para entender a la persona se hace necesario visualizarlo desde su unicidad y no fragmentarlo en una sucesión de procesos psicológicos.
- b) La persona procura siempre de forma innata a su autorrealización, existe un instinto que conduce al ser humano, sin tomar en cuenta las condiciones adversas que esté viviendo, siempre tendera a buscar su trascendencia.

c) El ser humano como ser social vive en interacción con los demás y esto establece una particularidad de su naturaleza.

d) El hombre tiene consciencia de su existencia, es importante mantenerse posicionado en el aquí y el ahora, tomando en cuenta su pasado y dispuestos para afrontar un futuro.

e) La persona tiene la habilidad para tomar decisiones, tiene conciencia y libertad propia para elegir, por tanto, puede construir su propia realidad.

Además de los postulados anteriores el humanismo se fundamenta en cuatro bases principales.

I. Se centra en la persona, el sentido interior que la persona da a sus experiencias.

II. La autorrealización, creatividad y toma de decisiones son características individuales y humanas.

III. Los problemas a enfrentar se centra en el valor de la integridad.

IV. El potencial que es natural en la persona es su compromiso.

El paradigma Humanista contempla dentro de sus diferentes modelos la terapia Gestalt, la cual es una palabra alemana que en su traducción sugiere dos cosas totalidad y formación, cuyos principios se definirán a continuación (Burga, 1981).

## **Terapia Gestalt**

La Gestalt como terapia nace en los años 40 debiendo sus fundamentos básicos a Frederick Perls, su modelo teórico no enfatiza la patología, sino que busca más bien, una perspectiva de salud psíquica y no solo la presencia de enfermedad (Picó Vila, 2014).

La característica principal de esta teoría se centra en la condición integral de la realidad como un todo unificado, donde es importante la actividad de su cuerpo físico, emociones, pensamientos, cultura y experiencia social en un todo agrupado. Se fundamenta en la autorregulación orgánica, se asevera que todo organismo tiene la capacidad de identificar sus necesidades y activarse para satisfacerlas (Martínez Miguélez, 1999). Los seres humanos conectan con su interior y con su contexto para mantenerse en equilibrio en cambio, cuando sus necesidades no fluyen y por lo mismo no pueden ser satisfechas, las

personas se pueden volver fóbicas perdiendo el contacto y se al contacto con lo cual se disipa la energía y se convierten en asuntos inconclusos acumulados (Picó Vila, 2014).

Perls introduce el concepto de motivación y es cuando la Psicología Gestalt se convierte en psicoterapia. Hay tres principios que fundamentan a la Gestalt que la sitúan como una terapia aplicada a el campo de la psicología clínica (Zinker, 2003).

- La primera es el "darse cuenta "(awareness), de esta manera cuando la persona se da cuenta de lo que hace, como lo hace estará en condiciones de cambiar su conducta; Esta es parte de la responsabilidad, el cual pasa de culpar a algo externo o a otros hacia la responsabilidad de su comportamiento y de sus consecuencias (Zinker, 2003).

- El segundo es la regulación orgánica u homeostasis se refiere a la manera mediante la cual el organismo se relaciona con el ambiente para conservar su equilibrio.

- El contacto es el tercero, fundamental para la unificación y el crecimiento de la persona (Zinker, 2003).

Desde la terapia Gestalt la persona se puede decir que se encuentra en salud cuando se relaciona de forma saludable consigo mismo, con su entorno y su interrelación con ambos. Con este principio se puede decir que el ser humano se enferma cuando carece de contacto con sí mismos y con su ambiente, solo se recuperara la salud al reintegrar la conciencia que se ha perdido (Latner, 1999).

En resumen, la terapia Gestalt tiene sus bases en tres principios: vivir el *aquí y el ahora, la toma de conciencia y la responsabilidad*. La fenomenología de la terapia Gestalt no podría existir sin hacer conciencia en el aquí y el ahora; Para posicionarse en el aquí y el ahora se comienza trabajando con sensaciones, es un trabajo sensorial desde el interior de la persona.

Por lo tanto, un término que es una vertiente fundamental de la psicoterapia Gestalt son los bloqueos llamados también la solución neurótica, mecanismos de evitación de contacto o bloqueos que se clasifican en:

- **Introyección:** La persona hace lo que los otros quieren que haga "Se debe de".

- **Proyección:** Hace a los otros lo que él menciona que le hacen.
- **Retroflexión:** La persona se hace a sí mismo lo que él quisiera hacer a los otros (yo mismo invado mi mundo interior), puede ser la somatización y el masoquismo.
- **Confluencia:** La persona no se da cuenta de la frontera entre ella y su ambiente, todo se encuentra debajo no emerge la figura con facilidad. (Salama Penhos, 2002).

La neurosis se debe a un asunto no resuelto que queda abierto y es un mecanismo del organismo para no estar en conciencia de la necesidad que se contrapone con otra (Salama Penhos, 2012).

Perls difundió diferentes técnicas terapéuticas como la silla vacía como una experiencia vivencial que se puede trabajar en todas expresiones de la persona, los roles representan el aquí y el ahora de forma creativa para trabajar los perfiles impuestos culturalmente (Picó Vila, 2014).

Dentro del movimiento Humanista se encuentra suscrita la Educación Para la paz y coinciden en la aspiración de promover todo aquello que le permita al ser humano vivir en armonía (Zurbano Díaz de Cerio, 1998).

### **Educación para la Paz**

La educación para la paz es el resultado de un movimiento a través de diferentes fases históricas y contextos (Tuvillas Rayo, 2004). Actualmente, se vive en tiempos bastante conflictivos, violentos, intolerantes e inestables con graves dificultades para relacionarse así, la educación para la paz intenta hacer que se respeten los derechos humanos y promover cambios en la conducta de las personas de manera no violenta, además se propone impulsar los valores de la Paz con el fin de fomentar un cambio de comportamiento en las personas (Jares, 1999).

La Educación para la Paz está estrechamente vinculada con los derechos humanos establecidos en la Declaración y Plan de Acción, aprobada por UNESCO (1995) donde se afirma que es un proceso que conlleva a adquirir valores, actitudes, habilidades y comportamientos importantes para alcanzar la paz sin violencia educando para priorizar el

diálogo y los valores como el respeto, la colaboración, la solidaridad, tolerancia, justicia, libertad, democracia, y la cooperación”.

Esta tiene sus bases históricas en cuatro eventos generadores. El primer legado que fundamenta la Educación para la paz es el movimiento de la Escuela Nueva a comienzos del siglo XX, su inicio se relaciona con un factor sociopolítico que se suscitaba en esa época, el inicio de la Primera Guerra Mundial y puntualizo una crítica a las practicas pedagógicas tradicionales y en su idea de evitar la guerra. El segundo momento fue el resultado de la Segunda Guerra Mundial y la creación de las Naciones Unidas y más específicamente su organismo especializado la UNESCO; se le agrega nuevos componentes como la educación para los derechos humanos, destacando la necesidad de promover en el ámbito escolar los principios de democracia, la libertad y la igualdad. El tercer movimiento se da en los años sesenta y es cuando surge una nueva disciplina, la investigación para la paz. Se inicia con el reencuadre del sentido de paz, basada en la teoría de Gandhi del conflicto. El cuarto momento, proporciona el legado de la no violencia (Jares, 1999)

Reconociendo a Lederach (2000), como pedagogo norteamericano pionero sobre los estudios para la paz permite ampliar la visión de la Educación para la paz y define su significado mencionando que es importante promover en los estudiantes formas no violentas para resolver conflictos, esto se genera al facilitarles herramientas a los niños/as y adolescentes para que hagan uso de formas más positivas de intervenir en los conflictos que se generan en sus contextos, donde la violencia no es la manera más inteligente de hacerle frente a los conflictos no obstante que a lo largo de la historia, ha sido el método utilizado por la sociedad.

En la educación para la paz se habla sobre los términos de paz positiva y paz negativa, desde este enfoque se reconoce la paz no como la ausencia de guerra que está inspirada en el concepto de *Pax romana*. Aquí la paz se imponía contra todas aquellas personas que no aceptaban las reglas y órdenes del imperio, sin embargo, actualmente se hace uso de ello desde los sistemas de poder. La no aceptación de este concepto de paz es una de las justificaciones de la dominación del ser humano al no ser respetado sus derechos humanos.

Esta definición de paz hace refiere a la ausencia de guerra, sin ponerla en tela de juicio, ya que es utilizada para sostener la paz (Papadimitriou Cámara y Romo Reza, 2005)

### ***La paz intimista***

Este tipo de paz se inspira en la paz griega “Eirene”. Se define de la misma manera que la romana en términos negativos. Este concepto de paz se encuentra muy extendida en la humanidad y se considera que esta paz se consigue no teniendo problemas o evitando los conflictos, se cree que el concepto de paz es un fenómeno estático el que se consigue cuando no se tienen problemas. Se puede interpretar como una falta de intención con el otro. Desde la propuesta de EP se identifica como apatía (Papadimitriou Cámara Romo Reza, 2005).

### ***La paz como presencia de justicia***

La paz no significa únicamente que no existan conflictos se debe distinguir por la conquista de la justicia y la capacidad para lograr satisfacer las necesidades primordiales y espirituales de las personas, como un proceso mediante el cual existe algo más que competir (Papadimitriou Cámara y Romo Reza, 2005)

### **No violencia**

El concepto de no violencia se encuentra estrechamente asociado a la Paz Positiva, en cierto sentido esboza una forma de vida, de confrontación no de una manera negativa sino como una forma de legado social. Se busca una integración entre los tres anteriores modelos que definimos anteriormente (Paz romana, Paz griega y la Paz positiva), (Cascón-Soriano, 2001).

Cascón y Beristaín, (2000) define la palabra no violencia con la palabra “no” adelante, esto se ha prestado a confusión al asociarla a la mera negación de la violencia. Desde el inicio del movimiento de la no violencia, los grupos decidieron instaurar el termino con una sola palabra y de esta manera imprimirle un sentido positivo. El movimiento de la no violencia se distingue por un compromiso transformador, al hacer énfasis en la importancia de la justicia social. Esto también implica trabajar individual y de forma fusionada para practicar maneras de producir un cambio social armónico, como en el caso de la resolución de conflictos.

Se enfatizarán los siguientes principios para promover en los alumnos los valores para la paz, se requiere trabajar en los alumnos el desarrollo de la autonomía, la justicia, la colaboración, la solidaridad y la toma de decisiones. La convivencia con los demás requiere un crecimiento ininterrumpido y constante basados en aprender a vivir de forma no violenta consigo mismo y con los demás (Zurbano Díaz de Cerio, 1998).

a) Proporcionar la experiencia vivencial, enseñar los principios de paz requiere proporcionar a los estudiantes la vivencia de la paz en el aula a través, de promover interacciones de paz en el ámbito educativo. Promover la formación autocrítica en el salón de clases, de acuerdo con el potencial de los alumnos y su colaboración en el ámbito escolar; de esta manera se conduce la solución no violenta de los problemas; es importante favorecer un ambiente que dé lugar a un clima de apoyo mutuo, confianza, seguridad, igualdad, justicia, solidaridad y libertad (González Lucini, 1993).

b) Educar en la resolución de conflictos requiere ver el conflicto como una oportunidad promoviendo maneras creativas para su solución de maneras alternas a la violenta, donde prevalezca por encima de cualquier cosa la dignidad de las personas y protegiendo a los más débiles (González Lucini, 1993).

Por lo tanto, el acercamiento a la educación para la paz se pensó con el fin de que los alumnos se apropiaran de los valores como la justicia, el respeto, la colaboración, la solidaridad y la tolerancia, además en sinergia con la promoción de las habilidades socioemocionales se propicia una transformación de las relaciones que favorezcan interacciones sanas que pueden contribuir de manera importante a la prevención de conductas violentas (Trianes Torres y García Correa, 2002).

## Capítulo IV. Habilidades socioemocionales

La importancia de las habilidades sociales y emocionales en la infancia y adolescencia radica en fomentar competencias que faciliten las relaciones con los demás por medio de identificar, expresar y regular las emociones experimentadas (Trianes Torres y García Correa, 2002). Complementando lo anterior, Hidalgo y Abarca (1990) refieren que dentro del ser humano existe la predisposición natural de establecer relaciones interpersonales necesarias para convivir en sociedad por lo cual, es elemental que se tengan habilidades sociales que faciliten establecer relaciones satisfactorias y respetuosas. En los siguientes apartados se hace un recuento de algunos de los aspectos más relevantes en los que se fundamentan las habilidades socioemocionales.

Es necesario hacer una acotación con respecto al termino habilidad socioemocional diversos autores lo abordan desde diferentes denominaciones al utilizar indistintamente afectivo, social y emocional como: inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990), inteligencias personales (Gardner, 1993), habilidades socioemocionales (Caballo, 1993), competencia emocional (Delors, 1996), Educación socioafectiva (Trianes y Torres, 2002), Competencia social (Bisquerra, 2003). En este trabajo se eligió el termino de habilidades socioemocionales, no obstante, solo al hace referencia a la educación para la paz se utilizará el termino socioafectivo.

Howard Gardner (1993) fue uno de los primeros investigadores en abordar el tema de las emociones con su trabajo sobre inteligencias múltiples en contraposición a la creencia de una única inteligencia, afirmando que los logros académicos no determinan la inteligencia de las personas, enumerando siete inteligencias diferentes: inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, Inteligencia corporal y cinestésica, inteligencia lingüística, inteligencia interpersonal e intrapersonal. La inteligencia emocional promovida por Salovey y Mayer (1990) esta teoría tiene como fundamentos primarios: conocer las propias emociones, autorregularlas, automotivación, dar cuenta de los sentimientos de los otros, todo lo anterior con el fin de establecer relaciones saludables.

Asimismo, Caballo (1993) menciona que las habilidades sociales son una combinación de comportamientos que conducen a la persona a desenvolverse en un ambiente interpersonal que posibilita la expresión de emociones, necesidades, derechos de forma conveniente al contexto; afirma también, que a menudo simplifica que los problemas se resuelvan en el orden que la persona aprecie el comportamiento de los demás.

Siguiendo a Farrington, Piquero y Tofi (2012) enfatiza la importancia de fortalecer habilidades sociales en los niños y jóvenes como un componente fundamental para prevenir la violencia, las probabilidades de que ocurran estos hechos disminuyen cuando los jóvenes tienen destrezas de comunicación, resolución y manejo de conflictos, empatía, control de impulsos, así como también, el manejo y control de emociones.

Por su parte, el comportamiento social para Caballo (1993) se encuentra asociado a la forma como las personas demuestran su capacidad de conducirse en la vida a través, de las actitudes, opiniones, respeto a sí mismo y en relación con los otros.

Un estudio realizado por Mendoza y Maldonado (2016) dirigido a identificar si las habilidades sociales servían como un elemento de prevención contra las conductas de acoso en alumnos de educación primaria, concluyeron que los alumnos que no se involucran en problemas de agresión presentan mejores habilidades sociales que los que sí participan.

Por lo anterior expuesto, existe evidencia robusta sobre la importancia de las habilidades sociales y emocionales como lo dicho por Chávez Becerra y Borja Aragón (2017) donde afirman que las habilidades sociales funcionan como agentes protectores del acoso escolar; si un alumno maneja habilidades sociales apropiadas presenta una disminución en la probabilidad de involucrarse en problemas de agresión contra algún compañero, debido a que sabe cómo convivir y relacionarse de forma saludable con sus pares y disminuirán las probabilidades de que sea víctima de algún exceso que pretenda hacerlo víctima gracias a que manejará de manera apropiada sus habilidades para proteger sus derechos.

En base a lo anterior se describen las habilidades socioemocionales que integran la presente intervención.

## **Consciencia emocional**

Consciencia emocional, se define como la habilidad de estar en contacto con lo que uno mismo está sintiendo tomando en cuenta los sentimientos de los otros así como también, la capacidad de entender el clima emotivo del ambiente en contexto, al identificar y nombrar la emoción se promueve el uso del vocabulario emocional adecuado para identificar los fenómenos emocionales que se están experimentando; asimismo, implica la destreza para interpretar no solo las palabras sino también la comunicación verbal (Bisquerra Alzina, 2003).

Por lo cual, la consciencia emocional es fundamental para promover las habilidades de autorregulación implicadas en la educación socioemocional.

## **Autorregulación**

La regulación emocional según Caruana Vañó (2007) es la capacidad de regular las emociones positivas y negativas de una manera mesurada y adaptable induciendo a encontrar alternativas para gestionar soluciones no violentas cuando se presente un problema, así como regularlas cuando sea necesario.

Es importante fomentar en los niños-as niñas y adolescentes la autorregulación haciendo énfasis en la importancia de hacer uso ante un problema de estrategias de afrontamientos anteponiéndolas a los sentimientos que se experimentan en una situación de estrés o de abuso escolar (Bisquerra Alzina, 2003).

De igual manera las habilidades relacionadas con la asertividad son fundamentales en el desarrollo de las habilidades sociales que favorecen la defensa de los propios derechos de forma respetuosa.

## **Asertividad**

La asertividad es la habilidad que se relaciona con la capacidad de posicionarse en las creencias personales, deseos y necesidades; justificarlas para después defenderlas (Musri, 2012). Se dice que el alumno que tiene una conducta asertiva tiene una ventaja en las

interacciones con sus pares ya que hace uso de su derecho de expresar sus creencias, sus sentimientos y deseos de forma directa y honesta, haciendo valer su derecho y respetando los derechos de los demás; en contraste con los alumnos de conducta pasiva que aumenta la probabilidad de no satisfacer las necesidades y de que ser manipulada-o ya que trasgreden los propios derechos al no tener la capacidad de expresarse con libertad; por lo tanto, este tipo de comunicación puede tener consecuencias adversas en las relaciones escolares (Bisquerra Alzina, 2003). Los agresores se comunican de manera agresiva se expresan de una manera inapropiada sin respetar los derechos de las otras personas a través de una reacción agresiva verbal directa como ofensas, comentarios hirientes, insultos y amenazas. (Llacuna y Pujul, 2004).

En ese mismo sentido Muñoz Prieto (2017) sostiene que la función de las habilidades sociales es propiciar que los alumnos reconozcan y expresen de manera clara sus emociones creando la posibilidad de encontrar formas asertivas y empáticas de relacionarse. Además, de acuerdo con Pérez Mazariegos (2013) la asertividad está ampliamente relacionada a la personalidad, pero no se nace asertivo sino que se desarrollan a lo largo de la vida.

Es importante subrayar que es fundamental fomentar las conductas asertivas en los alumnos que presentan un nivel bajo, elevarla funciona como una herramienta para resolver conflictos que les permite transitar de una cultura de violencia hacia una cultura de paz (Jares, 1999)

### **Habilidades para resolver conflictos**

A menudo las emociones dificultan encontrar formas creativas para solucionar los conflictos existe, por lo tanto, una interacción permanente entre emoción y conflicto. Los conflictos se pueden clasificar en negativos, pasivos o positivos; los primeros serían aquellos que favorecen la aparición de la violencia, los segundos de la indiferencia, y los positivos brindan una vía para una modificación asertiva de los mismos (Maza Bustamante y García Urieta, 2015).

La mayoría de los problemas interpersonales se relacionan con una impresión de que los intereses son incompatibles, lo sean o no en la realidad, lo anterior lo reafirma Jares (1999)

cuando menciona que el conflicto se presenta cuando los involucrados perciben o tienen posiciones, valores, intereses, necesidades o deseos contrarios. Desde la mirada de Lederach (2000) el conflicto es inseparable en las interacciones sociales por tanto es algo latente. Así, para adquirir la habilidad de resolver los conflictos es primordial distinguir que existen diferentes maneras de resolver las diferencias, lo importante es tomar conciencia de la propia manera que tienen las otras personas para una mejor gestión, Según Cascón-Soriano (2001), ante la percepción de una tensión, existen cinco grandes actitudes: Competiendo (gano/pierdes) aquí se intenta siempre ganar sin tomar en cuenta los intereses de otro; acomodándose (pierdo/ganas) se cede sin tener en cuenta los propios intereses; evitando (pierdo/pierdes) aquí las dos partes pierden; cooperando ambas partes ganan (Maza Bustamante y García Urieta, 2015). La perspectiva de ganar-ganar se relaciona en cambiar el conflicto defensivo a la cooperación, es un cambio de actitud que modifica la manera significativa el curso de la comunicación entre compañeros (Fernández, 1999).

La mejor forma de educar a los alumnos para afrontar los conflictos de manera positiva es poner atención a las actitudes, valores y normas, así como experimentar en primera persona eventos necesarios a trabajar con empatía e identificarse con las emociones que ayudan a concientiza abonando de esta forma, al cambio de actitudes, valores y formas de comportamientos (Sánchez Arista, 2013).

Según Farré Salvá (2004) es importante no solo dar al estudiante una orientación de los contenidos ya que esto los puede desconectar de experiencias, con las cuales no se identifican; mediante la sensibilización de lo socioemocional o socioafectivo se pretende que los alumnos puedan experimentar de manera directa las distintas situaciones a trabajar, a través del dinámicas de grupo, para que cada alumnos pueda expresar su sentir y tenga la capacidad de compartir su vivencia con sus compañeros, de esta manera las vivencias experimentadas en el aula facilitará la generación de una reflexión sobre la temática tratada con el fin de promover transformaciones positivas sobre el tema trabajado.

Una vez expuesta la fundamentación teórica del estudio, en el siguiente apartado se presenta la metodología que se siguió en la presente intervención.

## **Capítulo V. Antecedentes de la intervención con acoso escolar**

Existe evidencia científica para afirmar que las habilidades socioemocionales pueden ser desarrolladas de manera deliberada en el marco educativo y es justo en la infancia y la adolescencia las etapas más significativas para aprenderlas (Cunningham, McGinnis, García, Tesliuc y Verner, 2008).

Por lo que La Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 2002 estableció algunas recomendaciones para prevenir la violencia escolar centrados en los derechos humanos y en la integración de habilidades socioemocionales para facilitar el bienestar de los estudiantes. A partir de tales recomendaciones se han realizado esfuerzos importantes a través, de intervenciones basadas en la promoción de estas habilidades que contribuyan a prevenir el acoso escolar.

Como ejemplo Dueñas y Sendra (2009) tienen un estudio que lo conformó una muestra de 91 alumnos con edades entre los 13 y 14 años. La recogida de datos se obtuvo en dos institutos de Madrid, con el objetivo de estudiar el tema del acoso escolar, así como, la ocurrencia de ciertas habilidades sociales implicadas en el mismo. Se afirmó que las personas con una capacidad baja de decir no y terminar relaciones están más propensos-as de ser víctimas de intimidación, amenazas, agresiones. Por el contrario, los alumnos que demostraron capacidad de decir no y terminar relaciones con personas indeseables, es decir, practicar decir no a otras personas se considera al parecer un factor protector contra el riesgo de ser víctima de acoso escolar.

Brown, Low, Smith y Haggerty (2011) implementaron el programa anti-acoso escolar, “Steps to Respect.” Tuvo como objetivo enseñar habilidades de manejo social y emocional a estudiantes de primaria, para optimizar las relaciones interpersonales y reducir los efectos perjudiciales del acoso escolar. Se ha implementado en 33 escuelas primarias de California. Los análisis indicaron efectos positivos significativos, como un mejor clima estudiantil, niveles más bajos de acoso físico menos problemas relacionados con el acoso escolar. Los resultados respaldan el programa como una herramienta eficaz para la disminución del acoso escolar.

En Bolivia Ferreira, Reyes y Muñoz (2011) implementaron un programa para el abordaje de competencias sociales en alumnos de quinto grado de primaria, se incorporaron contenidos como la importancia de la amistad, relaciones interpersonales, los conflictos y los tipos de resolución para reducir el nivel de acoso escolar. Además, plantearon desde su trabajo que las deficiencias en el manejo de habilidades sociales en especial la asertividad es un factor que muestran tanto los agredidos como los agresores y dificulta hallar soluciones a los problemas de maltrato emocional, psicológico y emocional. Los resultados obtenidos concluyeron que un programa de intervención en habilidades sociales apropiado puede disminuir los conflictos escolares.

Por su parte, Stan y Galea (2014) realizaron un estudio con el fin de estudiar hasta qué punto el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes reducen el acoso escolar. Por lo que se implementó un programa contra la violencia en las escuelas basado en el programa: Lograr. ¡Puedes hacerlo! Con una muestra de 231 estudiantes en Rumania. Los resultados confirmaron las hipótesis de la investigación según las cuales, junto con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, el bienestar socioemocional de los alumnos, lo que resultó en manifestaciones menos frecuentes de acoso escolar, victimización e incrementó la aparición del comportamiento prosocial entre los estudiantes con una reducción significativa de la violencia.

Asimismo, Murrieta, Ruvalcaba, Caballo y Lorenzo (2014) intervinieron con el objetivo de promover cambios del proceder agresivo hacia una conducta más favorable en los niños a través, del programa “Comunidades amigas de la infancia” promoviendo habilidades socioemocionales y derechos humanos. La muestra del estudio se integró con 302 niños con edades de 9 y 15 años de quinto y sexto grado de primaria en dos escuelas del Estado de Jalisco. Después de la intervención se observaron cambios en niños que tendían a ser violentos a mostrar una baja en las manifestaciones agresivas, tanto en su modo directo como interpersonal practicada hacia sus compañeros surgido del impacto que tuvo el desarrollo de habilidades sociales y emocionales ya que se observó cambios importantes en la forma en que solucionaron sus conflictos, así como también, en la forma de relacionarse entre compañeros.

Álvarez Mendoza (2016) concluyó que los alumnos con bajo nivel en habilidades sociales son víctimas de acoso escolar y presentan un nivel bajo en habilidades sociales básicas relacionadas con defensa de sus derechos, la expresión de sus opiniones, incluido el desacuerdo y expresar con justificación la molestia. Los agresores por su parte presentaron una baja puntuación en tres habilidades sociales: las que se relacionan con la expresión de los sentimientos, habilidades diferentes a la agresión y habilidades para planificar.

De igual modo, Llacta y Revilia (2017) realizó una intervención con estudiantes en Perú con el objetivo de encontrar si había correlación significativa de las habilidades sociales y el acoso escolar y las habilidades sociales. Concluyeron que la violencia escolar disminuyó ya que los estudiantes emitieron mayormente conductas favorables que contribuyeron a que se relacionaran de forma empática con sus pares.

En México Carrillo Pérez (2016) efectuó un estudio donde se trabajó con 33 niños de 11 y 12 años de edad del último año de educación primaria en el municipio de Toluca, Estado de México y a partir de sus observaciones se aplicaron una serie de estrategias y dinámicas donde se desarrollaba la tolerancia, el respeto y la comunicación en pro de construir una convivencia armónica, sana y pacífica. Este proceso posibilitó a los alumnos descubrir que era posible relacionarse de forma distinta con sus compañeros a través de la práctica de una cultura de paz.

De acuerdo a Danesh (2010) la escuela es una de las instituciones más potentes y eficaces con que cuenta la sociedad y el Estado para educar en valores para la paz, ligado a la práctica de habilidades sociales y emocionales estos dos procesos en combinación buscan facilitar que los alumnos resuelvan sus conflictos y diferencias de una manera pacífica mediante la práctica de ciertos valores, habilidades y conocimientos. Eso permite a los niños interiorizar a temprana edad la importancia de reaccionar de formas alternas a la violencia en los diferentes ámbitos entre los que se encuentra el escolar (Arias Ortiz, 2015). Ante este panorama, en el siguiente apartado expongo los argumentos que justifican el presente trabajo de intervención.

## **Capítulo VI. Propuesta de intervención psicoeducativa**

El tema de la violencia escolar es un problema de amplio espectro que trasgrede el derecho humano que tienen los niños y adolescentes a desarrollarse en ambientes libres de violencia. Por lo que desde la Educación para la paz se debe encontrar un espacio en las escuelas ya que su propuesta permite conciliar sus conceptos con la práctica que propicien el aumento de habilidades cognitivas, socio-afectivas y morales que facilite la cohesión del grupo, donde se dé prioridad al fortalecimiento de habilidades de comunicación y cooperación lo que contribuirá a que gestionen sus conflictos de forma positiva (Esquivel y García, 2018).

No obstante, la escuela por sí sola no es la única que contribuye a moldear la conducta en los alumnos sin embargo, es importante que al incorporar al alumno a la sociedad sea con un bagaje mínimo de habilidades, competencias y valores que abonen hacia la conformación de una sociedad con justicia y en paz (Parra Maldonado, 2001). Por lo cual, educación para la paz tiene como prioridad la creación de una cultura de paz que respete los derechos humanos y su centro es el aprecio por la condición humana (Esquivel y García 2018).

Partiendo de la urgente necesidad de educar para la formación de ciudadanos cuyo objetivo sea una adecuada convivencia, entonces es necesario, trabajar para el fortalecimiento de una cultura de paz (Carrillo Pérez, 2016). En el mismo sentido, López y Guaimaro (2014) refieren que la sociedad está marcada por una cultura individualista, por lo tanto, es necesario fomentar el desarrollo de sociedades donde se aprenda a manejar constructivamente las diferencias así, como promover en los niños y jóvenes una formación en valores y derechos humanos de esta manera se propician relaciones interpersonales adecuadas, para la construcción de una verdadera cultura de paz.

Es así como Bonilla Piratova (2018) hace referencia a la necesidad de promover una cultura de paz cimentada en valores y el respeto a los derechos humanos, que posibilite aprender formas no violentas de intervenir en los conflictos, orientada a mejorar la socialización de los alumnos construyendo una cultura que priorice la dignidad humana. De esta manera, al promover una cultura de paz es fundamental la inclusión de una educación

integral que trabaje tanto el ámbito social, emocional y moral de la persona (Trianes Torres y García Correa, 2002). Ante esta panorámica, se plantean los objetivos de la propuesta de trabajo.

## **Objetivos de la propuesta de intervención**

### ***General***

Proponer un plan psicoeducativo a través del fortalecimiento de habilidades socioemocionales y valores para la paz como factores protectores contra el acoso escolar en alumnos de 6° de primaria.

### ***Específico***

1. Diseñar un plan psicoeducativo considerando las aportaciones de la educación socioemocional y la educación para la paz con el fin de prevenir el acoso escolar en alumnos de 6°. Grado de primaria.
2. Promover en los alumnos una cultura de paz a través de una formación en valores y derechos humanos que propicien relaciones interpersonales adecuadas.

## **Enfoque y tipo de estudio que se propone**

El presente estudio se abordará desde un enfoque cualitativo la razón para ello se debe a que la futura recolección de información se realizará sin medición numérica (Ruiz Olabuenaga, 2012). Con los enfoques cualitativos se intenta interpretar y explicar la realidad para modificarla posibilitando una aproximación a la manera en que los estudiantes comprenden el significado que tienen los procesos sociales (Fuster Guillen, 2019). Los estudios cualitativos se fundamentaron en las ideas surgidas de la epistemología pos-positivista, estos estudios se comenzaron a estructurar a la mitad del siglo XX. Sin embargo, en la década de los sesenta se empezó a hacer referencia a este método que obtenía sus resultados a través de la valoración de lo subjetivo y lo vivencial.

Por lo tanto, el enfoque cualitativo se definió desde las ciencias humanas ya que analiza la expresión verbal, las actitudes, comportamientos y el ambiente; ha sido uno de los grandes aportes de las ciencias sociales a los procesos de intervención; su interés se debe principalmente a que los investigadores se han dado cuenta que no todos los fenómenos se pueden o deben ser cuantificados (Kerlinger, 2009). Otro teórico como Álvarez-Gayou (2003) se posiciona al respecto y no acepta lo trivial de solo medir la realidad humana en cambio afirma que es fundamental priorizar el contexto y los significados que las personas le dan es decir, valorar la experiencia tal como es experimentada y apreciada por sus actores. Asimismo, Bullington y Karlson (2008) definen el enfoque como la investigación sistemática de la subjetividad.

Los estudio cualitativos es importante abordarlos desde la fenomenología que plantea el estudio de los fenómenos, permite lograr un mejor acercamiento a la realidad desde la perspectiva de los participantes, buscando comprender la forma como las personas sienten y viven el contexto social construido en interacción (Aguirre–García y Jaramillo Echeverri, 2012). Por lo tanto, la fenomenología es la aproximación epistemológica ideal para la posterior interpretación del presente trabajo ya que es necesario que se aborde sin prejuicios, tendencias ni orientación alguna (Brennan, 1999). Además, los estudios fenomenológicos ayudan a inferir los conceptos emocionales, pensamientos y actitudes de cada uno de los implicados a través de la interpretación del lenguaje verbal, no verbal y gestual que ofrecen información (Kerlinger, 2009).

El alcance del presente trabajo es de tipo descriptivo, su diseño está pensado desde un abordaje de tipo preexperimental ya que los participantes formarán parte de un grupo ya configurado por lo tanto no probabilístico. La propuesta de intervención es desde estrategias psicoeducativas que permitirán abonar a la conciencia colectiva escolar sobre el acoso escolar. Es así como Estévez y Musitu (2016) refieren que las intervenciones psicoeducativas son importantes ya que se implican a los alumnos de manera activa a través del manejo de información adecuada, clara y precisa que permita modificar las creencias sobre determinadas problemáticas, como es en este caso el acoso escolar entre pares. En el mismo sentido, Hidalgo, Menéndez y Sánchez, (2009) afirman que la psicoeducación es un recurso útil en la intervención con adolescentes que ayuda a modificar la perspectiva que tienen sobre

un problema cuentan además, con la cualidad de ser de sencilla adaptación e implementación y su eficacia ha quedado demostrada.

Así de esta manera, la propuesta de intervención tiene como fin ser factores protectores frente a conductas de riesgos de ejercer o recibir algún tipo de acoso escolar. Es importante enfatizar que con esta propuesta de intervención se ofrecerá información que logre modificar actitudes o conductas que permitan una mejor adaptación social mediante cambios en los estilos de interacción comprendiendo que la violencia y la agresión no son forma adecuada de relacionarse, tal y como lo menciona Estévez y Musitu (2016).

Por lo tanto la presente propuesta de intervención está diseñada para su posterior implementación en alguna institución educativa. Debido a que en las escuelas los grupos ya se encuentran conformados se eligió un diseño preexperimental.

### **Diseño y estrategia de la propuesta**

Lo que se entiende por diseño es el conjunto de acciones dirigidas a resolver un problema que en nuestro caso es el acoso escolar. El diseño que se adoptará será de corte preexperimental, esta modalidad son una derivación de los diseños experimentales que constan de tres etapas: Pretest, es aquel en el cual se compara un grupo al cual se le ha realizado una medida inicial, intervención o manipulación de variables entendido como aquella parte en que se manipulan variables para observar su efecto sobre otras y el posttest es cuando se efectúa una medición final al grupo de participantes. En síntesis, la experimentación se caracteriza por el manejo del fenómeno que se estudia, la manipulación de las variables, el control de la situación a experimentar así como la utilización de la comparación luego de aplicar un tratamiento (Bono Cabré, 2012).

El contexto que da paso a la utilización de los diseños preexperimentales de investigación fue a través de estudios de Campbell y Stanley en 1966 que introducen una tercera categoría y estos fueron los diseños preexperimental. De acuerdo a lo puntualizado por Salas Blas, (2013) Campbell y Stanley tenían claro que los objetos de estudio en las ciencias sociales son complicados de relaciones multicausales y son difíciles de tener control sobre ellos. Por esta razón y tomando en cuenta la naturaleza de las disciplinas sociales,

propusieron el uso de los diseños pre y cuasi experimentales como una alternativa ante la imposibilidad de que en las ciencias sociales se pueda desarrollar experimentos en situaciones de control absoluto ya que no se cumple con el requisito de aleatorización.

Dentro de la perspectiva pre-experimentales se encuentra la estrategia de recogida de información con temporalidad de naturaleza transversal orientada a estudiar el problema en un punto temporal concreto, lo que facilitará medir las variables solo en el momento de la intervención (Álvarez-Gayou, 2003).

De acuerdo a los argumentos anteriores se recurrirá precisamente a un diseño de tipo preexperimental debido a que la propuesta de intervención es de corte psicoeducativo y está diseñada para aplicarse en alguna institución educativa donde el grupo de participantes ya está conformado y no se tiene injerencia sobre la conformación del grupo.

## **Categorías de estudio**

### **a) Habilidades socioemocionales**

#### ***Autoconciencia emocional***

El autoconocimiento es la base para el desarrollo de la autoconciencia emocional. Tener la habilidad de reconocer las emociones propias y como se reacciona ante ellas, permite identificar no solo las fortalezas personales sino también, los puntos débiles estos son recursos importantes que mejoraran no solo la capacidad de conocerse a sí mismo sino también, conducen a mejorar la autoestima.

Se evalúa a partir de las respuestas de: Competencias intrapersonales en la que se evalúa la capacidad para entender y expresar las propias emociones contenidas en la escala Inventario de competencias socioemocionales para adolescentes (EQi-YV).

#### ***Autorregulación emocional***

El manejo apropiado de las emociones es la capacidad de regular la conducta impulsiva, no sobre-reaccionar ante un evento frustrante ni que las emociones negativas

persistan más de lo debido, tolerar la frustración, así como, aplazar las gratificaciones inmediatas. De esta manera, se evita que se desencadenen emociones como la ira ya que gran parte la violencia se inicia por una inadecuada gestión de dicha emoción.

Esta habilidad se evalúa a partir de las respuestas contenidas en la escala Inventario de competencias socioemocionales para adolescentes (EQi-YV).

### ***Asertividad***

Es la característica de las personas que expresan con libertad sus opiniones, intereses, sentimientos de forma correcta y empática por lo tanto, quien tienen una conducta asertiva es capaz de expresar lo que percibe, piensa y siente; de manera que no se vulneren sus derechos ni los de otros.

Se evalúa a partir de las respuestas de Competencias intrapersonales como la capacidad para expresar las propias emociones, contenidas en la escala Inventario de competencias socioemocionales para adolescentes (EQi-YV).

### ***Habilidad para resolver conflictos***

Los factores principales para hacer frente a los conflictos sugieren el desarrollo de una conducta que demuestre la habilidad para escuchar y comunicarse asertivamente así como también, tener la sensibilidad de empatizar con el punto de vista y los sentimientos de la otra parte solo así, se podrá transitar hacia la clarificación de las razones que gestaron el conflicto además, se posibilita encontrar una solución donde las necesidades de cada uno sean satisfechas en la medida de lo posible.

Se evalúa a partir de las respuestas adaptabilidad, que se refiere a la habilidad para manejar el cambio y resolver problemas, contenidas en la escala Inventario de competencias socioemocionales para adolescentes (EQi-YV).

## **b) Valores para la paz**

Valores como la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la cooperación, la escucha activa y el sentido de justicia constituyen la base para establecer ambientes de cooperación y comunidad como un camino que permita a los estudiantes ser receptivos a la experiencia que les conduzca a interiorizar estos valores. Al final de cada sesión se evaluarán los indicadores de logro sobre esta categoría a través de un círculo de reflexión sobre los valores aprendidos.

### ***Categoría observada: Acoso escolar***

El acoso escolar se caracteriza por ser un ejercicio de poder, es una violencia prolongada y repetida en el tiempo con la convicción de ocasionar malestar, se ejerce de manera física o psicológica llevada a cabo por una persona o grupo de personas, dirigida hacia algún compañero que no es capaz de defenderse ante dicha situación, convirtiéndose en víctima.

Se evalúa a partir de las respuestas: Experiencia personal de sufrir violencia y la violencia observada de la escala Cuestionario de violencia escolar cotidiana (CUVECO).

### ***Supuesto de intervención***

Una vez operacionalizada la propuesta psicoeducativa de intervención psicoeducativa los alumnos habrán desarrollado consciencia emocional, habilidad de autorregulación, asertividad, habilidad para resolver conflictos, adquirirán valores para la paz que les permita establecer relaciones interpersonales saludables y libres de violencia.

## **Técnicas, instrumentos, estrategias de diagnóstico**

### ***Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO)***

El cuestionario de violencia escolar cotidiana (CUVECO), permite analizar el impacto de la violencia entre iguales, su uso previo es fundamental cuando se desea diseñar intervenciones psicoeducativas encaminadas a prevenirla. Estos autores, Fernández, Trianes, de la Morena, Escobar, Infante y Blanca (2011) lo validaron en población mexicana, es un instrumento de medición de formato Likert compuesto por 12 ítems con 5 niveles de respuestas (1 = nunca, 5 = casi siempre). Su aplicación puede ser individual y en grupo, el tiempo de aplicación es de 25 minutos en promedio, está diseñado para estudiantes con una media de edad de 12 hasta 14 años.

Se examinan dos factores: el primer factor, experiencia personal de sufrir violencia, se compone de ocho ítems que describen las agresiones de tipo físico, verbal o psicológico que sufren los estudiantes víctima de violencia entre iguales en la escuela. El segundo factor: evalúa la violencia de la que se es testigo compuesta por seis ítems donde las conductas violentas entre pares son observadas por otros alumnos en el contexto escolar.

La consistencia interna: Se estimó el coeficiente alfa de Cronbach para cada uno de los factores, los resultados del análisis factorial revelan un alfa de .85 para el factor experiencia personal de sufrir violencia y .74 para el factor violencia observada.

### ***Inventario de competencias socioemocionales para adolescentes (EQi-YV)***

Para medir las competencias socioemocionales se utilizará la adaptación a la población mexicana elaborada por Ruvalcaba, Gallegos, Lorenzo y Borges (2014). Este instrumento tiene como objetivo evaluar los diferentes factores socioemocionales a través de diferentes escalas: Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del enojo y manejo de la frustración.

Este inventario está validado para aplicarse en adolescentes de entre 12 y 16 años y es usado como un instrumento que se puede utilizar en diferentes contextos incluyendo el escolar. Es de tipo Likert en la que la alternativa de respuesta va desde casi nunca a siempre me pasa; su aplicación puede ser individual o colectiva y el tiempo de aplicación es de 20 a 25 minutos.

Estructura: contiene 48 ítems agrupados en 6 elementos donde se priorizan características como: Adaptabilidad ( $\alpha=.842$ ), que se refiere a la habilidad para manejar el cambio y resolver problemas; Competencias intrapersonales ( $\alpha=.776$ ); Competencias interpersonales ( $\alpha=.733$ ) como la competencia de entender las emociones de los demás; Manejo del enojo ( $\alpha=.763$ ) manejo de la frustración estado de ánimo ( $\alpha=.727$ ), que hace referencia a la competencia para generar emociones positivas y automotivarse.

### ***Escala de Autoestima de Rosenberg***

Morris Rosenberg, diseñó esta escala que es uno de los instrumentos más utilizados para evaluar la autoestima, tiene el objetivo de obtener información sobre la satisfacción, respeto y confianza que tiene la persona en sí misma.

La adaptación a la población mexicana fue validada por González Forteza y Luciana Ramos Lira (2000). Es un instrumento que se compone de 10 ítems, donde cinco de los enunciados están redactados de manera positiva y cinco de forma negativa para controlar el efecto de dar solo respuestas afirmativas. Es una escala de tipo Likert del 1 al 4, con respuestas que van de muy de acuerdo con muy en desacuerdo. Su administración es de rápida y fácil aplicación que va desde los 10 a 15 minutos.

Evalúa dos dimensiones: los factores positivos y negativos de la autoestima; el factor positivo incluye la satisfacción personal y autoconfianza, el aspecto negativo de la autoestima comprende los dominios de auto-desprecio o devaluación personal, la escala factorial de autoestima comprende los ítems invertidos: 2, 5, 8,9 y 10. Dimensión Autoestima positiva, agrupa los ítems: 1, 3, 4, 6 y 7, por último se evalúa la autoestima negativa: con los ítems 2, 5, 8, 9 y 10.

La fiabilidad es de entre 0,82 y 0,88 y el coeficiente alfa de Cronbach se encuentra en 0.76 y 0.88 respectivamente que le da una consistencia interna aceptable, su validez es de 0,55; por otro lado la consistencia interna fue de .76 y la fiabilidad de  $\alpha=.80$ .

### ***Inventario de Depresión Infantil– CDI***

Esta es una escala que se usa con más frecuencia para valorar los síntomas de depresión infantil en adolescente escolarizados. La Autora de esta escala es María Kovacs, la adaptación para población mexicana fue realizada por del Barrio y Carrasco M. (2004).

Dimensiones que evalúa el CDI, el contenido de cada una de las preguntas cubre la mayor parte de los criterios utilizados para el diagnóstico de la depresión infantil, por lo tanto, se espera que el resultado de este inventario arroje el nivel de depresión general, además tiene dos escalas adicionales que evalúan: disforia y autoestima negativa.

El Inventario CDI, Está constituido por 27 items en cada uno se expresan tres frases que manifiestan en distintas frecuencias o intensidades la presencia de síntomas depresivo en el niño o adolescente. Es un instrumento con un lenguaje fácil de leer, se puede aplicar en una población de 7 a 10 años. Cada ítem se responde en una escala de tres puntos, donde 0= ausencia del síntoma, 1= síntoma moderado, y 2= síntoma severo. Este inventario cuenta con una fiabilidad: derivada de alfa de Cronbach de 0,80.

### ***Cuestionario sobre creencias de género***

Las preguntas sobre género son una elaboración propia, se estructuraron con el fin de identificar si existe en los alumnos creencias asociadas a la igualdad entre hombres y mujeres y al estereotipo de lo femenino y masculino y la justificación del acoso escolar. Lo que se pretende es sensibilizar y contribuir a transformar estas premisas. Estas se localizan en el anexo no. 5.

### **Consideraciones éticas para la intervención**

Dado que esta intervención, se llevará a cabo con alumnos menores de edad pertenecientes a una institución de educación primaria siendo menores de edad los pudiera colocar en un estado de vulnerabilidad por lo que se generan cuestiones éticas particulares a tomar en cuenta, todas ellas contempladas en el Código Ético del Psicólogo es una herramienta para proteger a las personas que usan los servicios y de los participantes de investigaciones psicológicas además ofrece al psicólogo un apoyo en el momento en que tiene que tomar una decisión importante como también, al resolver algún problema donde

está en juego la ética. (Betancourt-Arriaga, 2012). Para contextualizar lo anterior, tenemos que el código ético de la Sociedad Mexicana de Psicología se publicó por primera vez en 1984 (Ibídem, 2012).

Por lo tanto, la intervención está diseñada bajo los lineamientos del CEP tomado en consideración sus principios generales que son la Responsabilidad (Art 31), integridad justicia y el respeto por los derechos y la dignidad de los alumnos participantes (Art 3). Posibilitando de esta manera, que los resultados que se obtengan de ella sean válidos.

De acuerdo con lo anterior, como responsable del presente proyecto de intervención se dará por escrito el consentimiento informado donde se menciona la confidencialidad de la información (Art. 35). El consentimiento informado (Art.100) es un proceso mediante el cual se brindará información por escrito sobre el objetivo de la intervención en forma comprensible para los participantes y los padres o tutores, lo que permitirá asegurarse que lo entienden con opción de preguntar y recibir respuestas a sus dudas, así como también, se especificará la libertad de la que son objeto los alumnos de participar o no (Art. 68). Para posteriormente ser firmado por los padres o tutores dado que los participantes son menores de edad (Lolas, 2000). Es importante mencionar que el diseño de la intervención contempla el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de los alumnos participantes siendo apropiada a su etapa de desarrollo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2009).

El Art. 134. Menciona que el psicólogo únicamente podrá discutir la información confidencial obtenida de los participantes en investigación con propósitos apropiados de tipo científico. El Art 115. Se asegura que la aplicación y resultados de instrumentos que se aplicaran serán estrictamente confidenciales, se usaran solo confines académicos (Sociedad Mexicana de Psicología, 2009).

### **Población y participantes**

La población contemplada para la futura intervención será con alumnos que estén cursando la educación básica a nivel primaria en alguna escuela en Ciudad Juárez, Chih.

La estrategia de selección de los participantes está pensada en función del marco conceptual de presente trabajo, esperando que puedan aportar información que permita entender como interpretan y viven el fenómeno del acoso escolar los alumnos a nivel primaria. Por tal motivo el muestreo será de tipo intencionado ya que no es posible realizarlo de forma aleatorio, puesto que el grupo ya se encuentra conformado. Katayama, (2014) menciona que cuando se decide por un muestreo intencionado se debe en esencia a que son aquellos que mejor puedan responder a la naturaleza del estudio. Por lo cual, para hacer posible el cumplimiento de los objetivos de esta intervención se hace necesario que los participantes sean alumnos que se encuentran entre 12 y 13 años de edad.

La propuesta de intervención Psicoeducativa para prevención del acoso escolar está compuesta de una serie de actividades que ayudará a los alumnos a apropiarse de habilidades que mejoren su nivel socioemocional, permitiéndoles aprender a resolver o prevenir los conflictos que se puedan presentar en su contexto. Por lo tanto, para disminuir las probabilidades que un-a niño-a sea intimidado-a, intimide o sea espectador-a de acoso escolar, es necesario promover habilidades que le permitan conocer y regular adecuadamente sus emociones, incrementar su autoestima, desarrollar su asertividad que facilite comunicar sus deseos y necesidades, de esta manera aumenta sus habilidades para relacionarse y resolver conflictos de forma no violenta (Slaby, Roedell, Arezzo y Hendrix, 2007).

Por lo tanto, el **objetivo general** de la propuesta de intervención es desarrollar en los niños habilidades socioemocionales y valores para la paz como factores protectores contra el acoso escolar.

Para lograr el objetivo propuesto, las sesiones para la intervención se han planeado en el marco de cuatro módulos temáticos: I. Consciencia emocional, II. Habilidad de autorregulación, III. Asertividad, IV. Habilidad para resolver conflictos. Sin embargo, en cada sesión no se trabajará única y exclusivamente una habilidad, por lo que la interrelación tanto de las habilidades como de los valores para la paz se puede presentar en cada sesión.

**Duración.** La intervención consta de 15 sesiones una vez por semana con duración de 2 horas A continuación se especifica la estructura de las sesiones tanto del psicodiagnóstico como de la intervención propiamente dicha.

## **Diseño de intervención**

### **Psicodiagnóstico. Sesión 1.**

La fase del psicodiagnóstico según refieren Vallejo Díaz (2008) es la identificación de las características de un problema o evento. Su importancia dentro de una intervención radica en que facilita recopilar datos necesarios para diseñar acciones, proyectos y/o intervenciones, así como también, establecer gestiones y procedimientos de trabajo en un contexto determinado (Navarro Ascencio, 2017).

Objetivo. Conocer sus características sociodemográficas, la condición inicial de los participantes, en las experiencias de acoso escolar, nivel de ansiedad, depresión y autoestima, así como el constructo que tienen sobre la equidad de género.

**Tabla 1. Esquema de sesión 1 y 2. Psicodiagnóstico**

<b>Actividad</b>	<b>Estrategia de intervención</b>	<b>Materiales y/o equipo</b>	<b>Estrategias de registro</b>
Se iniciará con una dinámica de presentación para crear un ambiente de confianza en el grupo, para después exponer el objetivo del programa y por último entregar el consentimiento informado para su firma por parte de uno de los padres o tutor	Dinámica de presentación  -Consentimiento informado	Presentación Power point con el objetivo del programa. Computadora  Cañón Celular para la cámara fotográfica  Consentimiento informado	Para el registro de observaciones se utilizarán notas de evolución para su posterior análisis.  - Indicadores de logro por medio de un círculo de reflexión sobre lo aprendido  -Fotografías
Aplicación del La escala Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana.  - Inventario de competencias socioemocionales (EQi-YV)	Habilidad para escuchar y comunicar de forma efectiva instrucciones	Hojas de protocolo de respuesta Lápices Celular para la cámara fotográfica	Instrumentos aplicados para su posterior calificación y análisis.  -Fotografías
-Aplicación de la Escala de Autoestima de Rosenberg. -Aplicación Escala de Ansiedad - Inventario de Depresión Infantil– CDI -Preguntas sobre perspectiva de género.	Habilidad para escuchar y comunicar de forma efectiva instrucciones	Hojas de protocolo de respuesta Lápices Celular para la cámara fotográfica	Instrumentos aplicados para su posterior calificación y análisis  -Fotografías

## **Módulo I. Conciencia emocional**

La conciencia emocional de acuerdo a Bisquerra (2003) es la capacidad para tomar conciencia de los propios sentimientos y emociones así como su identificación y expresión además, implica la habilidad para percibir empáticamente las experiencias emocionales y perspectivas de los demás así al promover en los niños y/o adolescentes cuando se es consciente de sí mismo las posibilidades de reconocer nuestras fortalezas y debilidades se incrementan, esto impacta positivamente el autoestima, se desarrolla la empatía y se trabaja con eficacia en habilidades que les permitirán establecer relaciones saludables con sus compañeros (Caruana Vañó, 2007).

### **Objetivos**

-Desarrollar competencias emocionales mediante el desarrollo de capacidad, para conocer y expresar emociones tanto en los agresores como en las víctimas para prevenir situaciones de violencia escolar.

-Fomentar en los alumnos agresores la identificación y expresión de su propio estado emocional y el de los demás que modifique la estructura de sus relaciones interpersonales

-Desarrollar la empatía que les permita ponerse en el lugar del otro a los victimarios.

-Fomentar la autoestima en los niños que son objeto de violencia para valorarse a sí mismo.

-Promover el descubrimiento de fortalezas personas a través del autoconocimiento tanto en víctimas como victimarios.

**Valores a trabajar:** -Sensibilizar sobre el respeto y la escucha activa, solidaridad y respeto.

**Tabla 2. Esquema de sesión 3 y 4. Autoconciencia emocional**

Actividad	Estrategia de intervención	Materiales	Estrategias de registro
La actividad va dirigida a la identificación de lo que es una emoción, se anotarán en el pizarrón la lluvia de ideas llegando a una definición compartida.	-Dinámica de grupo para fomentar la interacción y la participación activa del grupo	-Hoja impresa con varios adjetivos Lápices Marcador Celular para la cámara fotográfica	Para el registro de observaciones se utilizarán notas de evolución para su posterior análisis. - Indicadores de logro por medio de un círculo de reflexión sobre lo aprendido -Fotografías
A través de la dinámica “El bingo de las emociones” se representará por medio de mímica sentimientos y emociones propias y de los demás.	-Dinámica de grupo para fomentar la sensibilización sobre la habilidad en cuestión y la participación activa del grupo.	Cartoncillos con fotografías con rostros que representen diferentes emociones.	Para el registro de observaciones se utilizarán notas de evolución para su posterior análisis - Indicadores de logro por medio de un círculo de reflexión sobre lo aprendido.
Por medio de la dinámica “Los zapatos del otro” donde intentaran ponerse y caminar con zapatos de otro compañero se pretende que comprendan los sentimientos de los compañeros del grupo	-Dinámica de grupo para fomentar la sensibilización sobre la habilidad en cuestión.	Loa zapatos de los propios alumnos.	Para el registro de observaciones se utilizarán notas de evolución para su posterior análisis -Fotografías.
Después de escuchar la lectura llamada “La gata y la rata” se pretende sensibilizar sobre el desequilibrio de poder que se da en las situaciones de violencia así, como los diferentes roles.	Técnica narrativa como generadora de nuevos significados sobre la habilidad en cuestión.	Cuento Marcador Pizarrón Celular para la cámara fotográfica	Para el registro de observaciones se utilizarán notas de evolución. Indicadores de logro por medio de un círculo de reflexión sobre lo aprendido

## **Módulo II. Habilidades de autorregulación**

En este módulo se promoverán habilidades que ayudan a la autorregulación, su fin principal es permitir controlar las emociones con la intención de tener la capacidad de manejarlas cuando están desbordadas y potenciar las emociones positivas, sin que por ello se tengan que reprimir, pero la reacción durante un evento debe ser de acuerdo a las circunstancias. Cuando se sobre reacciona se da una falta de control de la impulsividad que se expresa cuando se emiten comportamientos de riesgo, violencia e ira. Al reconocer los estados emocionales se desarrollan competencias para disminuir el grado de intensidad y el tiempo de esos estados emocionales (Bisquerra, 2003). Por lo cual, es importante promover estas habilidades que permitirán a los alumnos estar conscientes de las consecuencias antes de iniciar alguna acción en contra de otro estudiante (Arana Barrios, 2014). Por último es importante señalar que los niños y adolescentes que son víctimas de acoso las estrategias autorreguladoras les permiten adquirir confianza y adoptan formas asertivas de defender sus derechos siempre en el marco del respeto priorizando las relaciones con los otros (González Bazán, 2016).

### ***Objetivos***

- Promover la autorregulación de las emociones tanto en las víctimas como en los victimarios
- Desarrollar estrategias para el control emocional sobre los sentimientos de ira en los victimarios de acoso.
- Desarrollar en las víctimas la autonomía en el control de su comportamiento dentro de un marco de respeto que facilite la convivencia.
- Favorecer el control y la expresión de las emociones de manera positiva tanto, en víctimas como victimarios.

Valores: Sensibilizar sobre la importancia de la tolerancia.

**Tabla 3. Esquema de sesión 5. Habilidades de Autorregulación**

Actividad	Estrategia de intervención	Materiales	Estrategia de registro
“Con esta dinámica llamada “La ira” cada alumno vivenciara una situación que le ha generado sentimientos de ira, rabia o agresividad para darle diferentes finales a través de diferentes formas de abordar la situación.	-Dinámica de grupo para fomentar la sensibilización sobre la habilidad en cuestión y la participación activa del grupo	Hojas en blanco Lápices Celular para la cámara fotográfica	-Para el registro de observaciones se utilizarán notas de evolución para su posterior análisis. -Indicadores de logro por medio de un círculo de reflexión sobre lo aprendido.
Dinámica “El semáforo” se promueve que los alumnos identifiquen que existen formas diferentes de reaccionar ante circunstancias que se les plantearán.	-Dinámica de grupo para fomentar la sensibilización sobre la habilidad en cuestión y la participación activa del grupo	Hoja blancas Colores Lápices Celular para la cámara fotográfica	-Para el registro de observaciones se utilizarán notas de evolución para su posterior análisis. -Indicadores de logro por medio de un círculo de reflexión sobre lo aprendido. -Fotografías

### **Módulo III. Asertividad**

Según Estrella Daniel (2011) menciona que la asertividad propicia que los niños puedan expresar sus necesidades individuales y emocióne de manera eficiente, así como hacer valer sus derechos así como también ellos desarrollaran la habilidad de respetar los derechos de los otros.

En el contexto de la prevención de la violencia, la promoción de la asertividad en los alumnos tiene la función de brindarles a los provocadores en potencia una manera diferente y responsable de obtener lo que desean; Una vez que el alumno que es objeto de acoso el desarrollo de la asertividad evita que estos comportamientos agresivos sean recompensado a través, de la sumisión que desea conseguir (Slaby, Roedell, Arezzo y Hendrix, 2007). Por lo tanto, la promoción y el desarrollo de habilidades en el manejo de la asertividad contribuyen a deconstruir elementos asociados a la violencia (Coromac Solis, 2014).

#### **Objetivos**

##### **Dirigida a las víctimas**

1. Transformar la comunicación pasiva en comunicación asertiva que permite a la víctima defender sus derechos y expresar sus necesidades.
2. Promover en el alumno la comunicación asertiva en los victimarios con mensajes del “yo” enfrente a mensajes del “tú” y responsabilizarse de sus acciones.

**Ambos**

3. Identificar el estilo de comunicación pasivo asertivo y agresivo
4. Fomentar la asertividad por medio de la flexibilidad de opiniones

**Dirigida a las víctimas**

5. Promover habilidades para transformar la comunicación pasiva en asertiva.
6. Concientizar a los alumnos de la importancia de tratar y ser tratados con respeto y dignidad a los otros.

Valores: Sensibilizar sobre el valor de respeto y la tolerancia.

**Tabla 4. Esquema de sesiones 6 y 7. Asertividad**

Actividad	Estrategias de intervención	Materiales	Estrategia de registro
Se presentan frases con mensajes del “tú” como frases no integradoras y se proponen frases con el “Yo” que promueven la asertividad	-Dinámica de grupo para fomentar la sensibilización sobre la habilidad en cuestión y la participación activa del grupo	Hoja con frases no integradoras  Celular para la cámara fotográfica	Para el registro de observaciones se utilizarán notas de evolución para su posterior análisis.  Indicadores de logro por medio de un círculo de reflexión sobre lo aprendido
A través de la lectura de un cuento el alumno podrá identificar las diferentes formas de comunicación que existen, haciendo énfasis de la importancia de la comunicación asertiva.	Técnica narrativa como generadora de nuevos significados sobre la habilidad en cuestión.	Cuento y fotografías: Tortuga, persona y dragón Rotafolio Marcadores Celular para la cámara fotográfica	Para el registro de observaciones se utilizarán notas de evolución para su posterior análisis.  Indicadores de logro por medio de un círculo de reflexión sobre lo aprendido.
Por medio de dos espacios divididos uno por la palabra “Si” y “No”, se posicionaran según sus opiniones sobre temas escolares.	-Dinámica de grupo para fomentar la sensibilización sobre la habilidad Participación del grupo.	Cinta adhesiva Hoja con temas escolares	Para el registro de observaciones se utilizará notas de evolución para su posterior análisis. Indicadores de logro por medio de un círculo de reflexión sobre lo aprendido.

## Módulo IV. Habilidades para la resolución de conflictos

Este módulo tiene la finalidad de poner en práctico lo aprendido en las sesiones anteriores ya que son las bases sobre las que se sustenta la habilidad para resolver conflictos acercándose de esta manera al fin último que tienen la Educación para la Paz, manejar estrategias que facilitan resolver conflictos a través de reconocer y regular los estados emocionales, el diálogo asertivo, la cooperación y el respeto; es precisamente en ese transcurso de interacción que se modifican las relaciones existentes desde un perspectiva no violento (Mendoza y Ledezma, 2011).

### Objetivos

1. Generar en los alumnos recursos para la resolución de conflictos desde la perspectiva de la educación emocional y la no violencia.
2. Aprender mecanismos de resolución y afrontamiento del conflicto.
3. Desarrollar en los alumnos habilidades que permitan afrontar situaciones de conflicto y su resolución.
4. Fomentar el respeto hacia las opiniones de los demás.
5. Fomentar la realización de actividades donde los estudiantes tengan que llegar a acuerdos entre los miembros del grupo.

Valores. Promover valores como el respeto y la tolerancia, la solidaridad y justicia.

**Tabla 5.** Esquema de sesión 8 - 10. Habilidades para la resolución de conflictos

Actividad	Estrategias de intervención	Materiales	Estrategia de registro
De forma hipotética El mejor amigo tendrá una pelea al final de clases	-Dinámica de grupo para fomentar la sensibilización sobre la habilidad en cuestión y la participación activa del grupo	Hojas blanco Lápices  Celular para la cámara fotográfica	Para el registro de observaciones se utilizarán notas de evolución para su posterior análisis.  Indicadores de logro por medio de un círculo de reflexión sobre lo aprendido
A través de la dinámica “tengo un problema” Los alumnos se podrán posicionar ante la situación de formas diferentes, según como sea la posición, la solución que le darán al problema.	-Dinámica de grupo para fomentar la sensibilización sobre la habilidad en cuestión	Hojas blancas Lápices  Celular para la cámara fotográfica	Para el registro de observaciones se utilizarán notas de evolución para su posterior análisis. Indicadores de logro por medio de un

## V. Complemento

En este módulo se trabajará una sesión para tocar el tema de la equidad de género, ansiedad miedo y depresión.

### Perspectiva de género

Promover desde la escuela la deconstrucción de patrones socioculturales con respeto a la percepción de lo masculino y lo femenino es fundamental, siendo un espacio que se presta para transformar paradigmas obsoletos que no van de acuerdo a la época, actualmente la sociedad está cada día más informada y abierta a los cambios de viejos modelos por lo tanto, incorporar la perspectiva de género puede propiciar que los estudiantes modifiquen su concepto con respeto a lo que es ser un hombre y ser una mujer para evitar acoso debido al tema y se enriquezca la convivencia entre niños y niñas y de esta manera disminuir la violencia de género (Leaño Llaca, 2010).

### Objetivos:

1. Sensibilizar sobre conceptos como machismo, igualdad y discriminación.

**Tabla 6.** Esquema de sesión 11. Perspectiva de género

Actividad	Estrategia de intervención	Materiales	Estrategias de registro
Se leerá el cuento “El príncipe ceniciento” donde se invierten los papeles de los protagonistas	Técnica narrativa como generadora de nuevos significados sobre el tema en cuestión.	Cuento Rotafolio Marcadores Celular para la Cámara 2.4 Fotográfica	Para el registro de observaciones se utilizarán notas de evolución para su posterior análisis.  Indicadores de logro por medio de un círculo de diálogo y reflexión sobre la experiencia.  Fotografías

---

## Miedo

Hamodi y Jiménez (2018) Con frecuencia los estudiantes que son objeto de acoso no piden ayuda por miedo o vergüenza, se puede manifestar como una negación de asistir a la escuela sin embargo se puede deber al miedo que les produce el volverse a encontrar con su agresor. Lo que es importante trabajar para que los adolescentes que son víctimas de diferentes agresiones aprenden a pedir ayuda que les posibilite salir de una situación de violencia.

**Objetivo:** Poner fuera los miedos de niños y niñas para restarle poder a través de su expresión en el grupo.

*Tabla 7. Esquema de sesión 12. Enfrentar el miedo*

Actividad	Estrategia de intervención	Materiales	Estrategias de registro
A través de hacer un títere de su mayor miedo (cosa, animal, situación, persona que le temen), se socializa el dibujo, contándole a los compañeros a qué o a quién le temen.	-Dinámica de grupo para fomentar la sensibilización sobre la habilidad en cuestión y la participación activa del grupo	Bolsas de papel revolución Lápiz adhesivo Marcadores Colores Tijeras Estambre de colores	Para el registro de observaciones se utilizarán notas de evolución para su posterior análisis. -Indicadores de logro por medio de un círculo de diálogo y reflexión sobre la experiencia. -Fotografías.

## Ansiedad

Como respuesta a la violencia escolar, tanto víctimas como agresores pueden presentar un deterioro físico, aunque las consecuencias más significativas y que causan más estragos están relacionadas con la salud mental, la ansiedad es uno de los trastornos que se presenta cuando se es víctima de violencia impidiendo que el adolescente mantenga buenas relaciones con sus iguales (Krauskopf, 2006).

### **Objetivo:**

Aprender a manejar la ansiedad a través de ejercicios de respiración.

**Tabla 8. Esquema de sesión 13. Manejo de la ansiedad**

Actividad	Estrategia de intervención	Materiales	Estrategias de registro
Con el ejercicio "Respirar con los dedos de las manos" se ayuda a los alumnos a inspirar y expirar a medida que recorre lentamente los dedos de una de sus manos de este modo se conseguirá que realice diez respiraciones.	-Dinámica de grupo para fomentar la sensibilización sobre la habilidad en cuestión y la participación activa del grupo	Información sobre Ansiedad. Celular para la cámara fotográfica	-Para el registro de observaciones se utilizarán notas de evolución para su posterior análisis. -Indicadores de logro por medio de un círculo de diálogo y reflexión sobre la experiencia. -Fotografías

**Tabla 9. Esquema de sesión 14. Manejo de la depresión**

Actividad	Estrategia de intervención	Materiales	Estrategias de registro
En la depresión se puede presentar pensamientos de todo o nada, cuando se perciben las cosas como si fueran completamente buenas o completamente malas	-Dinámica de grupo para fomentar la sensibilización sobre la habilidad en cuestión y la participación activa del grupo	Información sobre depresión Celular para la cámara fotográfica	Para el registro de observaciones se utilizarán notas de evolución para su posterior análisis. Indicadores de logro por medio de un círculo de diálogo y reflexión sobre la experiencia.  Fotografías

### Integración del aprendizaje

En esta última actividad se trata de integrar los conocimientos adquiridos a lo largo de la intervención en la cual, los alumnos-as se sientan juntos con el propósito de fomentar el conocimiento común como una vía para construir puentes y propiciar el diálogo entre el facilitador y los alumnos-as y entre los alumnos mismos.

**Tabla 10. Esquema de sesión 15. Cierre: Integración del aprendizaje**

Objetivos	Actividad	Estrategia de intervención	Materiales	Estrategias de registro
Integrar los aprendizajes en una sesión de cierre	Se les pide a los alumnos que formen un círculo para la reflexión sobre los aprendizajes y la experiencia vivida	Círculo mágico es una técnica que fomenta la reflexión	Celular para la cámara fotográfica	Para el registro de observaciones se utilizarán notas de evolución para su posterior análisis. Indicadores de logro por y reflexión sobre la experiencia.

## Capítulo VII. Conclusiones

*El enfoque humanista no es que le de poder a la persona, es que nunca se lo quita.*

*Carl Rogers*

Se concluye que la intervención consta de 15 sesiones una vez por semana con duración de 2 horas. Para un mejor manejo y desarrollo se integró en el marco de cuatro módulos temáticos: I. Consciencia emocional, II. Habilidad de autorregulación, III. Asertividad, IV. Habilidad para resolver conflictos. Por lo tanto, el objetivo general de la intervención es desarrollar en los niños habilidades socioemocionales y valores para la paz como factores protectores contra la violencia escolar.

La propuesta de este diseño de intervención se preparó de una serie de actividades que ayuden a los niños y niñas a apropiarse de habilidades que mejoren su nivel socioemocional, permitiendo aprender a resolver o prevenir los conflictos que se puedan presentar en su contexto escolar, familiar o social. Por lo tanto, para disminuir las probabilidades que un-a niño-a sea intimidado-a, intimide o sea espectador-a de acoso escolar, es necesario promover habilidades que le permitan conocer y regular adecuadamente sus emociones, incrementar su autoestima, desarrollar su asertividad que facilite comunicar sus deseos y necesidades, de esta manera aumenta sus habilidades para relacionarse y resolver conflictos de forma no violenta (Slaby, Roedell, Arezzo y Hendrix, 2007). Así como, promover una cultura de paz cimentada en valores como la justicia, colaboración, solidaridad y sobre todo el respeto a la dignidad humana. Por lo tanto para construir una cultura de paz es fundamental la inclusión de una educación integral que trabaje tanto el aspecto cognitivo, el ámbito social, emocional y moral de los alumnos.

## RECOMENDACIONES

Se recomienda llevar la propuesta a la Secretaría de Educación Pública en Ciudad Juárez para que futuros estudiantes de la Maestría en Psicoterapia y Educación para la Paz, puedan cristalizar la propuesta y que a su vez se convierta en programa sello de la Maestría y que a un futuro esta propuesta de intervención se convierta en un programa nacional y que impacte a gran escala a niños y niñas.

## Referencias documentales

- Aguirre-García, J., y Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 51-74. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Albaladejo Blázquez, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.
- Álvarez González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona. Monografías Escuela Española.
- Álvarez Mendoza, K. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Ate. *PROMOTEC*, 24(2). Recuperado de: [http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2016\\_2/205.pdf](http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2016_2/205.pdf)
- Álvarez Roales, E. (2015). *Violencia escolar: Variables predictivas en adolescentes gallegos*. España: Universidad de Vigo.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Anadón, M. (2008). La investigación llamada "cualitativa": de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Investigación y Educación en Enfermería*, XXVI 4(2) SSN: 0120-5307. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1052/105212447002>
- Anderson, M., Kaufman, J., Simon, T. R., Barrios, L., Paulozzi, L., Ryan, G., Hammond, R., Modzeleski, W., Feucht, T., Potter, L., & the School-Associated Violent Deaths Study Group (2001). School-associated violent deaths in the United States: *Journal of the American Medical Association*, 8(2).
- Angione G. (2016). *Acoso escolar, autoestima y ansiedad en adolescentes*. (Tesis de licenciatura. Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires, Argentina.
- Arab, E. (2008). Violencia escolar I: descripción del problema. *Medwave*, 8(1) Recuperado de: <https://www.medwave.cl/link.cgi/Medwave/Reuniones/RCPsiquiatria/3/2377?ver=sindisen>
- Arana Barrios, S. (2014). *Autocontrol y su relación con la autoestima en adolescentes*. (Tesis de licenciatura). Universidad Rafael Ladívar. Quetzaltenango.
- Aranciaga, M. D. (2002). *Violencia social y escolar*. Buenos Aires: Perfil.
- Arias Ortiz, C. (2015). La educación emocional como facilitadora de procesos de paz en el contexto educativo. *Debates Latinoamericanos*, 495-500.
- Arias, F. (1999). *El Proyecto de Investigación*. Caracas: Episteme
- Armendáriz Cortez, J. (2015). *Casos de Bullying en México*. Ciudad Juárez. Escuela Superior de Psicología de Ciudad Juárez.
- Avilés, J. (2003). *Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado*. España: Stee Eilas

- Azalte, Puerta y Morales. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. *Revista Iberoamericana de Educación*. 47(2). pp. 1-10. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2301>
- Benítez, J., y Justicia F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa.*, 4(9), 151-170. Recuperado de: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espagnol/Art\\_9\\_114.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espagnol/Art_9_114.pdf).
- Betancourt-Arriaga, Laura P. (2012). Código Ético del Psicólogo. México. Psicoanalítica. Recuperado de: [http://www.psicoanalitica.org/c%C3%B3digo\\_etico\\_del\\_psic%C3%B3logo](http://www.psicoanalitica.org/c%C3%B3digo_etico_del_psic%C3%B3logo)
- Betina Lacunza, A. (2010). Las habilidades sociales como recurso para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Dialnet.*, (10), 231-248. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645350>
- Bierman, K., Smoot, D., y Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *APA PsycNet*, 139-151. doi: 10.2307/1131442.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bonilla Piratova, E. (2018). La educación en derechos humanos como mecanismo para la construcción de subjetividades de paz en momentos de crisis en Colombia. *Revista perspectivas educativas*, 8(1). Recuperado de: <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/1899>
- Brennan, J. (1999). *Historia y sistemas de la Psicología*. México. Pearson.
- Brown, E., Low, S., Smith, B., y Haggerty, K. (2011). Outcomes from a School-Randomized Controlled Trial of Steps to Respect: A Bullying Prevention Program. *School Psychology Review*. 40(3), 423-443. Recuperado de: <https://asu.pure.elsevier.com/en/publications/outcomes-from-a-school-randomized-controlled-trial-of-steps-to-re>.
- Bono Cabré, R. (2012). Diseños cuasi-experimentales y longitudinales. Barcelona. Universidad de Barcelona
- Burga, R. (1981). Terapia gestáltica. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 13(1), 85- 96. ISSN: 0120-0534. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80513106>.
- Bollington J., y Karlsson, G. (2008). Introduction to phenomenological psychological research. *Scandinavian Journal of psychology*. 25(1):51 – 63. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/230308601\\_Introduction\\_to\\_phenomenological\\_psychological\\_research](https://www.researchgate.net/publication/230308601_Introduction_to_phenomenological_psychological_research).
- Boulton, M.J. y Smith, P.K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British*

- Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-835X.1994.tb00637.x>
- Bullying sin fronteras. (2018). *Primer estudio internacional 2018*. Buenos Aires: OCDE.
- Bullying Without Borders. (2018). *first international study 2018*. FL., Miami Florida. Recuperado de: [https://bullingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying\\_29.html](https://bullingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying_29.html).
- Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1(1), 73-99. Obtenido de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/CaballoRelacionesmedidasHHSS.pdf>.
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Carbonell Bernal, N., Sánchez Esteban, S. y Cerezo Ramírez, F. (2014). Estimulación de la inteligencia emocional como prevención del fenómeno “bullying” en alumnos víctimas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 6(1), 427-430. ISSN: 0214-9877. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851790049>
- Carías Borjas, C. (2010). Las prácticas de la violencia escolar entre iguales en el contexto del aula de clase: una perspectiva desde la educación en derechos humanos. (Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morzán. Tegucigalpa). Tegucigalpa.
- Carrasco Ortiz, M., y González Calderón, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2). ISSN: 1578-908X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3440/344030758001>
- Carrillo-Pérez, R. (2016). Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Redalyc* 12(3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46146811012>.
- Caruana Vañó, A. (2005). *Programa de Educacion emocional para la prevención de la violencia*. Valencia: Generalitat Valencia.
- Caruana Vañó, A. (2007). *Programa de educación emocional y prevención de la violencia. 1er Ciclo de ESO*. Alicante: Generalitat Valenciana.
- Caruana Vañó, A., y Gómis Selva, N. (2014). *Cultivemos emociones 2*. España. Generalitat Valenciana. ISBN: 978-84-482-5976-1
- Casal R. (2013). *Estudio descriptivo acerca de los efectos del Bullying en el rendimiento académico de los alumnos a nivel secundaria*. (Trabajo de integración final). Universidad del Salvador. CABA.
- Cascón Soriano, P y Beristaín, C. (2000). *La alternativa del juego I: juegos y dinámicas de educación para la paz*. México: los libros de la catarata
- Cascón-Soriano, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132945s.pdf>

- CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2015). CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Middle and High School Edition. Recuperado el 17 de octubre de 2019, de: <http://www.casel.org/middle-and-high-school-edition-casel-guide/>
- Castillo Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial La violencia en las escuelas, 415-428. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722009>.
- Cava, M., Buelga S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: Un estudio longitudinal. *Revista psicopedagógica*, 15(1), 21-34. Recuperado el 20 de 08 de 2019, de <https://www.uv.es/~lisis/sofia/rev-psicodidac.pdf>.
- Chávez Becerra, M., y Borja Aragón, L. (2017). *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*. 3(1). Recuperado de: <http://cuved.unam.mx/revistas/index.php/rdpcs/article/view/41>.
- CNDH. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2014). *Análisis Situacional de los Derechos Humanos de las Niñas, Niños y Adolescentes*. Recuperado <http://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=30071>
- Collell, J., y Escudé, M. (2002). La violència entre iguals a l'escola: El Bullying. *Àmbits de Psicopedagogia*. 4, 20-24. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/~jcollell/ZAP%204.pdf>
- Colom, F. (2011). Psicoeducación, el litio de las psicoterapias. Algunas consideraciones sobre su eficacia y su implementación en la práctica diaria *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40 (5), 147-165. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80622316010>
- Colombo, G., B. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9(15-16), ISSN: 1667-9261. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=269/26922386005>
- Comisión de Educación y Cultura, (2017). Decreto No. LXV/RFLEY/0396/2017. Chihuahua: H. Congreso del Estado de Chihuahua.
- Coromac Solis, M. (2014). Estrategias de asertividad como herramientas para la transformación del conflicto en el aula. (Tesis de posgrado Universidad Rafael Landívar Facultad de Humanidades). Guatemala-
- Corsi. J. (1994). Una mirada abarcativa sobre el problema de la violencia familiar. Buenos Aires. Paidós-
- Craig, G., y Baucum, D. (2001). *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson.
- Cunningham, W., McGinnis, L., Garcia, R., Tesliuc, C. y Verner, D. (2008). Youth at Risk in Latin America and the Caribbean: Understanding the Causes, Realizing the Potential. Washington: The World Bank.

- Danesh, H.B. (2010). *Peace Moves: An Exploration for Young People*. EFP Press, Victoria (Canadá).
- Darder Vidal, P. (2003). *Emociones y educación: que son y como intervenirlas desde la escuela*. España. Graó.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (2015). Ginebra: Naciones Unidas.
- Del Barrio V, Carrasco M. (2004). CDI. Inventario de depresión infantil. Madrid: TEA Ediciones.
- Del Rey, R., Mora-Merchan, J. y Ortega-Ruiz, R. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, ISSN 0213-8646, 41 (2001). Pp. 95-113. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/28049282\\_Violencia\\_entre\\_escolares\\_Conceptos\\_y\\_etiquetas\\_verbales\\_que\\_definen\\_el\\_fenomeno\\_del\\_maltrato\\_entre\\_iguales](https://www.researchgate.net/publication/28049282_Violencia_entre_escolares_Conceptos_y_etiquetas_verbales_que_definen_el_fenomeno_del_maltrato_entre_iguales)
- Delors, J. (1996.): Los cuatro pilares de la educación en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Díaz Barriga, F., (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. España, Trillas.
- Dueñas Buey, M., y Senra Varela, M. (2009). Habilidades Sociales y acoso escolar: un estudio en centros de enseñanza secundaria de Madrid. *REOP*, 20(1), 39-49. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230781005.pdf?fbclid=iwar3hsf0>
- El Diario de Juárez. (4 de 11 de 2017). Hacen frente al 'bullying'. *Diario.mx*. Recuperado de: [http://diario.mx/Local/2017-11-03\\_4d7edd29/hacen-frente-al-bullying/](http://diario.mx/Local/2017-11-03_4d7edd29/hacen-frente-al-bullying/)
- Enríquez, M., y Garzón, F. (2015). El acoso Escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1). Recuperado de: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/983>
- Espinoza Cid, R. y Ríos Higuera, S. (2017). El diario de campo como un instrumento para lograr una práctica reflexiva. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Escuela normal superior de Hermosillo. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1795.pdf>
- Esquivel Marín, G., y García, M. (2018). La educación para la paz y los Derechos Humanos en la creación de solución de conflictos escolares. *Justicia*, 33, 256-270. Recuperado de: <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/justicia/article/download/2892/3762>
- Estévez, E., y Jiménez, T. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *INFAD revista psicológica.*, 2(1), 97-104. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349853220010.pdf>.
- Estévez, E., y Musitu, G. (2016). *Intervención Psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario*. Madrid. Paraninfo

- Estrella Daniel E. (2011). Desarrollo de la asertividad en niños preescolares. Programa para disminuir las conductas agresivas en la escuela. (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Farez Barbecho, Paola. (2013). *Estrategias Psicoeducativas Cognitivo para desarrollar habilidades sociales en la resolución de conflictos*. Ecuador. Red de repositorios de acceso abierto del Ecuador.
- Farré Salvá, S. (2004): Gestión de conflictos: taller de mediación. Un enfoque socioafectivo, Barcelona, Ariel.
- Farrington, D., Piquero, A., y Ttofi, M. (2012). Risk and Protective Factors for Offending (Vol. 24). *New York, N. Y.: Oxford University Press*. Disponible en <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=af13350a-d618-4493-ae45-3226261d3c59%40pdc-v-sessmgr01>.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández, J., Trianes, M., de la Morena, M. L., Escobar, M., Infante, L. y Blanca, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27, 102-108. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16717018012>.
- Fernández, Otilia., Luquez, Petra., Leal, Erika., Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. *Telos*. 2010, 12(1), 63-78. ISSN: 1317-0570. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99312518005>
- Ferreira, Y., Reyes, P., y Muñoz, P. (2011). Programa de Intervención en Habilidades Sociales para. *Sielo*, 9(2), 264-283. Recuperado el 14 de 08 de 2019, de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v9n2/v9n2a4.pdf>.
- Flores Montañez, N. y Ramos Prado, I. (2013). Enseñando habilidades sociales en el aula. México. Puentes para crecer.
- Franco Agudelo S. (1995). Teoría y práctica de la salud pública. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 12(2). Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/fnsp/article/view/25079>
- Fuster Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*. vol.7, n.1, pp.201-229. ISSN 2307-7999. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>.
- Gabarda Méndez, V. (2014). *Bullying en el aula: Aprende que tipo de bullying existe, cuales son los factores de riesgo y como detectarlo y prevenirlo*. España. Universidad Internacional de Valencia.
- Gairín, J., Armenjol, A., y Silva, B. (2013). El bullying escolar consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *XXI*, 16(1), 19-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70625886002.pdf>.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao, Bakeaz

- Gamboa Montejano, C. (2016). El bullying o acoso escolar estudio Teórico conceptual, de Derecho Comparado, e Iniciativas Presentadas en el Tema. México. Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis.
- Garaigordobil, M. (2013). *Screening de Acoso Escolar entre iguales*. Madrid: tea.
- Garaigordobil, M., y Fagoaga, J. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. España: Cide.
- García Montañez, M., y Ascensio Martínez, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), ISSN: 0187-7690. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=802/80247939002>
- García Piña CA, Posadas Pedraza S. (2018). Acoso escolar: de lo tradicional a un enfoque integral. *Acta Pediatr Mex.* 39 (2):190-201.
- García Vargas, R. y Ruíz Martínez A. (2014). *Curso Taller de comunicación asertiva como factor preventivo de bullying en alumnos de educación secundaria*. (Tesis de licenciatura). Universidad pedagógica Nacional unidad Ajusco. México.
- García, M. y Madriaza, P. (2005). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativa del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psykhe*, 14(1). ISSN: 0717-0297. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=967/96714113>
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. España: Kairós.
- González Bazán, S. (2016). *El desarrollo de la autorregulación como estrategia didáctica para favorecer la formación ciudadana en el niño de edad preescolar*. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional. México.
- González Forteza, C. F. y Ramos Lira, L. (2000). Una evaluación de la Escala de Autoestima de Rosenberg en Adolescentes estudiantes. *La Psicología Social en México*, 8, 290-296. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72715403.pdf>
- González Lucini, F. (1993). *Educación en valores y diseño curricular*, Madrid, Alhambra Longmann.
- González Mázate M. (2013). Estudio de los factores psicosociales asociados a la violencia escolar en una escuela primaria del sector público. *Centro de Investigaciones psicológicas-CIEPS-Escuela de Ciencias Psicológicas*. Universidad de San Carlos de Guatemala. Recuperado de: <https://digi.usac.edu.gt/bvirtual/informes/puie/INF-2013-34.pdf>
- González Soca, A. y Reinoso C. (2002). *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Hajime, A. (2017). Las claves para combatir el acoso escolar en Japón. Nippon una ventana a Japón: <https://www.nippon.com/es/currents/d00290/#note-1-1>
- Hamodi Galán, C., Jiménez Robles, L. (2018). Modelos de prevención ¿Qué se puede hacer en educación infantil? *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*. 9(16). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521654339002/html/index.html>

- Hernández, R. S. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hidalgo, C., y Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en universitarios. *Revista Latinoamericana*, 22(2), 265-282. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80522205.pdf>.
- Hidalgo-García MV, Menéndez-Álvarez DS, Sánchez-Hidalgo J. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de Psicología*. 27: 413-26. Recuperado de: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/155>
- Híjar Medina, M., López López, M., y Blanco-Muñoz, J. (1997). La violencia y sus repercusiones en la salud; reflexiones teóricas y magnitud del problema en México. *Salud Pública de México*, 39(6), 565-572. Recuperado de <http://saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/6046/6952>
- IEP. Instituto para la Economía y la Paz. (2018). Índices de paz en México. Recuperado de: <http://indicedepazmexico.org/wp-content/uploads/2018/04/Indice-de-Paz-Mexico-2018.pdf>
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014). Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia. Recuperado de: [https://inegi.org.mx/contenidos/programas/ecopred/2014/doc/ecopred14\\_presentacion\\_ejecutiva.pdf](https://inegi.org.mx/contenidos/programas/ecopred/2014/doc/ecopred14_presentacion_ejecutiva.pdf).
- Ibáñez Maentzu, A. (2017). *Prevención del acoso escolar incrementado el nivel de autoestima y empatía*. (Tesis de maestría). Universidad de Burgos. España
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la educación. (2013). Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago: La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Internacional Bullying Sin Fronteras. (2018). Si el bullying no descansa, la ayuda tampoco descansa. Obtenido de <https://bulliyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullying-mexico-estadisticas-2017.html>.
- Jares, X. R. (1999), *Organización para la paz y organización escolar. Educando para la paz nueva propuesta*. Granada, Universidad de Granada.
- Katayama Omura, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Perú: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Kerlinger, F. (2009). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill
- Kohlberg, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Krauskopf, D. (2006). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares. Perú. Organización Panamericana de la Salud.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*. *PsycINFO*, 27(2), 102-110. Doi: 10.1002/ab3.
- Leaño Llaca, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México. Secretaria de Educación Pública.
- Lederach, J. P. (1984). *Educación para la paz. Objetivo escolar*. Barcelona: Fontamara

- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la Paz*. Madrid: Catarata
- Latapí Sarre, P. (2001). Valores y educación. *Ingenierías*. IV (11).Catedra fin de milenio.
- Latner J. (1999). *Fundamentos de la Gestalt*. México. Diana
- Lillo Espinoza J., (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.* 90(2014), pp.57-71. ISSN 2340-2733. Recuperado de: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0211-57352004000200005](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352004000200005)
- Llacta, C., y Revilia, T. (2017). *Bullying y habilidades sociales en los estudiantes del VII ciclo de la I.E. 7066 "Andrés Avelino Cáceres"*. Perú: Escuela de posgrado Universidad Cesar Vallejo.
- Llacuna Morera, J. y Pujul Franco, L. (2004). *La conducta asertiva como habilidad social*. España. Ministerio de trabajo y asuntos sociales.
- Lolas F. (2002). *Bioética y medicina. Aspectos de una relación*. Santiago de Chile: Editorial Biblioteca Americana.
- López, G., y Guaimaro, Y. (2014). Desarrollando las habilidades sociales desde la escuela como impulso de una cultura de paz. *Journal de ciencias sociales*. (2), 60-73. Obtenido de: <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/jcs/article/view/255>
- Mancera Aguayo, E. (1996). *Programa de desarrollo humano: Círculo Mágico, manual del facilitador*. México: S/E.
- Martín A. (2014). *Manual práctico de la psicoterapia gestalt*. España. Descleé de Brouner
- Martínez Miguélez, M. (1999). *La Psicología Humanista: un nuevo paradigma psicológico*. México. Trillas.
- Martínez, M. (1996). *Investigación cualitativa. El comportamiento humano*. México: Trillas
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Editorial Trillas
- Martínez, O., y Pérez, V. (2001). Convivencia escolar: Problemas y soluciones. *Revista complutense de Madrid*, 12(1), 295-318. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/38820960.pdf>.
- Martorell, J. L. y Prieto, J. L. (2008) *Fundamentos de Psicología*. Ed. C. A. Ramón Areces. Madrid.
- Maslow, A. (1983). *La personalidad Creadora*. Barcelona: Kairós
- Maslow, A. (1987). *Motivation and personality*. New York. Harper Collins Publisher.
- Maza Bustamante, S y García Urieta, S. (2015). *Resolución Pacífica de conflictos guía de recursos y experiencias prácticas para educadores/as*. España. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteizko Udala.
- Mendoza González, B., y Maldonado Ramírez, V. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnos de educación básica. *Ciencia Ergum Sum*, 24(2), 109-116. Recuperado de: <https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/download/7735/7759?inline=1>
- Mendoza M. y Ledezma Hernández, C. (2011). *Manual para construir la paz en el aula*. México. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

- Mendoza Rojas, J. (1999). Tiempo educativo Mexicano. *Revista Mexicana de Investigación*
- Mendoza, M. B., Rojas, C., y Barrera, A. (2017). Rol de participación en bullying y su relación con la ansiedad. *Perfiles educativos*, 39(158), 38-51. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000400038](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400038)
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Miranda Díaz A. (2014). Propuesta didáctica para la mejora de la autoestima en Educación primaria. España. Universidad de Valladolid.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization. *Psychological Review*, 80(4), 252-283. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/5752/aec88fd8f5608b4d6949aeaccb2da272af74.pdf>
- Molina Montoya N. (2018). Aspectos éticos en la investigación con niños. *Cienc Tecnol Salud Vis Ocul*. 16(1):75- 87. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6364182.pdf>
- Monclús Estella, Antonio y Saban-Vera, Carmen (2006). Violencia escolar: actuaciones y propuesta a nivel internacional. Barcelona: Davinci Continental
- Mooij, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación* (313) (mayo-agosto). La violencia en los centros educativos, España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Moreno, A y del Barrio, C. (2000). La experiencia del adolescente. Buenos aires. Aique.
- Morris Ch. y Maisto, A. (2001). Introducción a la Psicología. México, Pearson Educación.
- Muñoz Prieto, M. (2017). Desarrollo de la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo*, 35-46. Recuperado de [http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos\\_ea20/EA20\\_4.pdf](http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea20/EA20_4.pdf).
- Murrieta, P., Ruvalcaba, N., y Caballo V., y Lorenzo, M. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocional. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 22(3), 569-584. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Vicente\\_Caballo/publication/269629984](https://www.researchgate.net/profile/Vicente_Caballo/publication/269629984).
- Musalem, R., y Castro, P. (2015). Qué se sabe sobre el bullying. *Revista médica clínica CONDE*, 26(1), 14-23. Recuperado de: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S071686401500005X?token=734BD41F06>.
- Musri, M. (2012). Acoso escolar y estrategias de prevención en educación escolar básica y nivel medio. (Tesis licenciatura). *Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Tecnológica Intercontinental*. San Lorenzo, Paraguay.
- Nateras González, Martha Elisa (2005). La importancia del método en la investigación. *Espacios Públicos*, 8(15). ISSN: 1665-8140. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=676/67681519>
- Nava Bello, A., y Godínez Esparza, M. (2014). *Cultura de paz, prevención y manejo de conflicto*. México: Educiaac.

- Navarro Ascencio, E. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. España. Universidad Internacional de La Rioja.
- Navarro Suanes, M. (2009). Autoconocimiento y autoestima. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. 1-9. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6409.pdf>
- Nolasco Hernández, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243125410002.pdf>.
- Ocejo, V., y Hernández, P. (2016). *Derechos humanos y educación para la paz*. México: Universidad Iberoamericana.
- OECD. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. PISA Publishing, Paris. doi: 10.1787/9789264273856-
- Ojalvo, V. (2016): Por qué educación socio-afectiva en la universidad cubana, ponencia, XIII Coloquio de Experiencias Educativas en el contexto universitario *Asociación de Pedagogos de Cuba en la Universidad de La Habana*. La Habana.
- Olivares Gándara J. (2010). *Diagnóstico de la percepción de la violencia escolar en nueve escuelas primarias de la zona tercera estatal de Ciudad Juárez Chihuahua*. Juárez, Chih. Educación para la paz y convivencia ciudadana A.C.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Olweus, D. y Erling, R. (1983). *Mobbing -bakgrunn og tiltak*. Oslo: Kirke- og Undervisnings departementet.
- OMS, Organización Mundial de la Salud. (1993). *Violencia y Salud*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- OMS, Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- OMS, Organización Mundial de la Salud. (2003). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- OMS, Organización Mundial de la Salud. (2014). *Impacto de la depresión en niños y adolescentes*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- OMS, Organización Mundial de la Salud. (2017). *Depression and Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates*. Geneva: Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
- Orozco, G., y González, R. (2015). *Una coartada metodológica*. México: Productora de contenidos culturales.
- Ortega R. (2010). *Disciplina y gestión de la convivencia*. España. Graó
- Ortega, R. y Mora, M. J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. en: *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 7-27.
- Pascual Ferris, V. y Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional programa de actividades para educación primaria obligatoria*. Monografías Escuela Española.

- Papadimitriou, G., y Romo Sinú. (2005). *Capacidades y Competencias para la resolución no violenta de conflictos*. México: Mcgraw-Hill Interamericana.
- Papalia, D., Wendkos Olds, S., y Duskin Feldman, R. (2004). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw-Hill.
- Parra Maldonado, J. (2001). Una mirada a la educación en y para los derechos en Venezuela. *Revista iberoamericana de Educación*. 1.8. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/175Parra.PDF>
- Pasqualini, D. y Llorens, A. (2010). Abordaje integral en la consulta. En *Salud y bienestar de adolescentes y jóvenes: Una mirada integral*. Buenos aires. Organización Mundial de la Salud.
- Pérez Juste, R. (2000). Evaluación de programas educativos. *Revista de educación educativa*. Murcia. 8(2).
- Pérez Mazariegos, L. (2013). *Nivel de asertividad en adolescentes*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Rafael Landívar Facultad de Humanidades Campus de Quetzaltenango. Guatemala.
- Picó Vila, D. (2014). *Una introducción a la terapia Gestalt*. Valencia. Centro de Psicología y terapia Gestalt.
- Pineda García, G., Velasco Ariza, V. Arámburo Vizcarra, V. (2015). Víctima de Bullying, aprovechamiento escolar y depresión en adolescentes mexicanos de la frontera entre México y Estados Unidos de Norteamérica. *Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la Educación* 2(1). ISSN 2386-9135
- Pintor García, M. *Preadolescentes de hoy buscando su identidad*. (2008). Madrid. Editorial CCS.
- Potocnjak, M., Berger, Ch. y Tomicic, T. (2011). Una Aproximación Relacional a la Violencia Escolar Entre Pares en Adolescentes Chilenos: Perspectiva Adolescente de los Factores Intervenientes. *Psykhe (Santiago)*, 20(2), 39-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200004>.
- Prieto Arroyo, J. (2013). *Fundamentos de Psicología*. España. Centro de estudios Ramón Areces.
- Quirós, E. (2000). El impacto de la violencia intrafamiliar: transitando de la desesperanza a la recuperación del derecho a vivir libres de violencia. *Perspectivas Psicológicas*. Costa Rica. 3(4). Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a17.pdf>
- Rendón Merino, A. (2008). *El aprendizaje de la paz, métodos y técnicas para su construcción desde procesos pedagógicos*. Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- Renom Plana A. (2008). *Educación emocional. Programa para educación primaria 6-12 años*. España. Wolters Kluwer.
- Resines Ortiz, R. (2011). *¿Qué es la autoestima?* España. Ridep.
- Richards, J.C. (1991). Towards Reflective Teaching. *The Teacher Trainer*, 5, 3, pp. 4-8. Recuperado de: [https://www.tttjournal.co.uk/uploads/File/back\\_articles/Towards\\_Reflective\\_Teaching.pdf](https://www.tttjournal.co.uk/uploads/File/back_articles/Towards_Reflective_Teaching.pdf)

- Riveros Aedo, E. (2014). La Psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de su existencia. *Ajayu*. 12(2). Pp. 135-186. ISSN 2077-2161. Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612014000200001&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612014000200001&script=sci_abstract)
- Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE Ediciones.
- Rogers, C. (1972). El proceso de convertirse en persona. España. Paidós
- Rogers, C. (1989). La persona como centro. Barcelona: Herder.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent selfimage*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ruiz Arroyo, R., Riuró Bofill, M. y Tesouro Cid, M. (2015). Estudio del Bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70632585015>.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Rosas, A. (2017). Epidemiología de la salud mental en personas adolescentes y jóvenes. *Defensor revista de la comisión de Derechos Humanos*. México.
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Lorenzo A. y Borges, (2014). Propiedades Psicométricas del inventario de competencias socioemocionales para adolescentes (EQi-YV) en población mexicana. *Evaluar*, 14(1), 1-14. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/8409>
- Ruvalcaba, N., Salazar, J. y Gallego, J. (2012). Competencias socioemocionales y variables sociodemográficas asociadas a conductas disociales en adolescentes mexicanos. *Revista CES Psicología*, 5(1), 1-10. Recuperado de : [https://www.researchgate.net/publication/273381587\\_0](https://www.researchgate.net/publication/273381587_0)
- Sáiz M. (2009). Historia de la Psicología. España. Uoc.
- Salas Blas, E. (2013). Diseños preexperimentales en Psicología y Educación: Una revisión conceptual. *Liberabit*. Lima (Perú) 19(1), 133-141. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v19n1/a13v19n1>
- Salama Penhos, H. (2012). *Gestalt 2.0 Actualización en psicoterapia Gestalt*. México: Alfaomega.
- Salama Penhos, H. (2002). *Psicoterapia Gestalt proceso y metodología*. México: Alfaomega.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence*. New York. Baywood Publishing Co
- Sánchez Arista, M.L. (2013): *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Madrid. Reus.
- Sánchez Vázquez, M., y Llobet, Sebastián. (2016). Consideraciones éticas en investigaciones psicológicas con diseños de estudio de casos. *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Santoyo, D., y Frías, M. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(4), 13-41. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27032872002.pdf>
- Saucedo Ramos C. y Guzmán Gómez C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura representaciones soc*, 12(24), pp.213-245. ISSN 2007-8110. <http://dx.doi.org/10.28965/2018-024-08>.
- Sapién Zúñiga L, Ledezma Rivas P., y Ramos Trevizo J. (2019). Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), pp. 1349 -1360. Recuperado de: <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/369/497>
- Semrud Clikerman, M. (2007). *Social competent in children*. New York: Springer
- SEP. Secretaria de Educación Pública. (2016). *Que es acoso escolar y que no lo es*. Gobierno de México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/gobmx/articulos/que-es-acoso-escolar-y-que-no-lo-es>
- Sociedad Mexicana de Psicología (2009) *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- Sierra Varón C. (2010). Violencia escolar perfiles psicológicos de agresores y víctimas. *Revista Poliantea*. Pp. 53-71. Recuperado de: <https://Dialnet-ViolenciaEscolarPerfilesPsicologicosDeAgresoresYVi-4784582.pdf>
- Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., y Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II*. Zaragoza: Universidad San Jorge.
- Slaby, R., Roedell, W., Arezzo D. y Hendrix, K. (2007). *La prevención temprana de la violencia*. Ed. National Association for the Education of Young Children, Washington, D.C.
- Stan, C., y Galea, I. (2014). The development of social and emotional skills of students' ways to reduce the frequency of bullying-type events. *Experimental results. Social and Behavioral Sciences*, 114, 735-743. Recuperado de: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042813054177?token>.
- Steiner Benaim, D. (2005). *La teoría de la autoestima en el proceso terapéutico para el desarrollo del ser humano*. (Tesis de grado). Tecana American University Bachelor of Arts in Psychology. Maracaibo, Venezuela
- Taylor, L.D., Devis-Kean, P. y Malanchuk, O. (2007). Self-Esteem, Academic Self Concept and Aggression at School. *Aggressive Behavior*, 33, 130-136. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ab.20174>
- Torre, Manuel J. de la., Cruz García, Ma. Villa Carpio, Ma., de la., Casanova, Pedro F. Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology* [en línea]. 2008, 1(2), 57-70. ISSN: 1888-8992. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129318696005>
- Treviño Montemayor, Rebeca. (2007). Actualidad de la fenomenología en psicología. *Diversitas*, 3(2), 249-261. Recuperado de:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-99982007000200007&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982007000200007&lng=pt&tlng=es).

- Trianes Torres, M., y García Correa, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* (44), 178-189. Recuperado de [:http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404409>](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404409).
- Trianes M., y Torres, M., (2004). *Contextos de la violencia juvenil en España*. Ponencia presentada en la VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la violencia: Violencia y Juventud. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Valencia, España.
- Trianes, M. y Fernández C. (2011). *Aprendiendo a ser persona y a convivir. Programa para secundaria*. Bilbao. Desclée Brouwer.
- Trull, E. y Phares, T. (2003). *Psicología clínica: Conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión*. México: Thomson.
- Tuvillas Rayo, J. (2004). *Cultura de paz fundamentos y claves educativas*. España. Desclée UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (1995). Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. Conferencia Internacional de Educación. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112874\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112874_spa)
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (2018). Nuevos datos revelan que en el mundo uno de cada tres adolescentes sufre acoso escolar. Obtenido de: <https://es.unesco.org/news/nuevos-datos-revelan-que-mundo-cada-tres-adolescentes-sufre-acoso-escolar>.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *behind the numbers: Ending School violence and bullying*. France: UNESCO. Obtenido de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>.
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2010). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas. España. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.mscbs.gob.es/productos/pdf/informeMundialSobreViolencia.pdf>.
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2015), *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador*. Ecuador. UNICEF. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/informes/una-mirada-en-profundidad-al-acoso-escolar-en-el-ecuador>
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). "Violencia en las escuelas: una lección diaria". Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-mitad-de-los-adolescentes-del-mundo-sufre-violencia-en-la-escuela>.

- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). "Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México". Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/media/1731/file/UNICEF%20PanoramaEstadistico.pdf>
- Urra, J. (1997). *Violencia. Memoria amarga*. Madrid, Siglo XXI de España
- Valadez Figueroa, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. México. Universidad de Guadalajara.
- Valdés Villanueva, L. (1991). *La búsqueda de significado*. España. Universidad de Murcia.
- Vallejo Díaz, A. (2008). Formas de hacer un diagnóstico en la investigación científica. *Revista Teorías Praxis Investigativa*. 3(2), Centro de Investigación y Desarrollo CID / Fundación Universitaria del Área Andina. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3700944.pdf>
- Vargas Martínez, D., y Paternina, Y. (2017). Relación entre habilidades sociales y acoso escolar. *Cultura. Educación y Sociedad*, 8(2), 61-78. Doi: 2145 9258. Recuperado de: <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1731>
- Venega Romero S., Sosa Correa M. y Castillo Ayuso R. (2018). Acoso escolar, ira y depresión en adolescentes mexicanos: un estudio preliminar de la eficacia de una intervención. *Revista de Psicología clínica con niños y adolescentes*. 1(2). pp. 49-54. ISSN 2340-8340. Recuperado de: <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/07.pdf>
- Velasco, J., Seijo, D. y Vilariño, M. (2013). Consecuencias del acoso escolar en la salud psicoemocional de niños y adolescentes. 10.13140/2.1.1242.9766.
- Vidanes Díez, L. (2007). La educación para la paz y la no violencia. *Revista Iberoamericana de educación*. 42(2). ISSN1681-5653. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias146.htm>
- Villegas Besora; (1986). *La psicología Humanista: historia concepto y método*. España. Departament de Psicologia Bhica Facultat de Psicologia
- Vizcarra, M., y Dionne, J. (2008). *El desafío de la educación psicosocial en Chile: aportaciones desde la psicoeducación*. Santiago. Ril editores.
- Zimmerman, F.J. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine*, 159(4), 384-388. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15809395>
- Zinker, J. (2003). *El proceso creativo en la terapia Gestáltica*. México: Paidós.
- Zurbano Díaz de Cerio, J. (1998). *Bases para una Educación para la paz y la convivencia*. Pamplona. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

## Anexos

### Anexo 1. Formato de consentimiento informado

#### Consentimiento informado

Su hijo-a ha sido invitado a participar en un Programa Psicoeducativo en Prevención de la violencia a través del desarrollo de habilidades socioemocionales y valores para la paz, el cual tiene como objetivo saber si existe algún impacto en la implementación de este tipo de programas. Esta investigación es realizada por la Lic. María Noelia Lozoya Chico, alumna de la Maestría Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz (MPHEP) de la UACJ.

Su hijo-a fue seleccionado a participar en esta investigación, por contar con las condiciones que requiere la investigación. Se espera que participe en todo el programa. Si acepta a participar en este estudio se le pedirá que conteste 4 cuestionarios de la forma más honesta posible. Estos cuestionarios le tomaran de 10 a 15 minutos.

Este estudio no lleva ningún riesgo a su persona o conocidos. Tampoco tiene ningún beneficio monetario, pero su participación contribuirá científicamente al estudio de este tema.

La identidad de los participantes será protegida, ya que en los cuestionarios no se les pedirá el nombre. Los datos obtenidos serán almacenados por un periodo de dos años, una vez que concluya el estudio.

Si ha leído este documento y ha decidido participar, es importante recalcar que su participación es completamente voluntaria, esto es, usted tiene derecho a abstenerse de participar o de retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También tiene derecho a no contestar ninguna pregunta en particular.

De tener alguna pregunta de sus derechos como participante, reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio puede comunicarse con la Lic. María Noelia Lozoya chico, quien lleva la investigación al correo [al182930@alumno.uacj.mx](mailto:al182930@alumno.uacj.mx) o al número de la MPHEP de la UACJ 688 3883 con el Dr. Alberto Castro Valles coordinador del programa.

Su firma en este documento significa que ha decidido participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento.

Nombre del participante

Fecha

Firma del padre o tutor

**Anexo 2. Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO) (Fernández, et. al., 2011)**

Items	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1. Me han empujado (en el pasillo, patio, salón.)					
2. Me han dado puñetazos o patadas					
3. Me han golpeado con un objeto					
4. Me han robado algún objeto					
5. Me han dicho que me iban a lastimar o pegar					
6. Me han roto cosas					
7. Me han amenazado					
8. Se han burlado de mí o me han despreciado					
9. He empuje a un compañero					
10. Me he burlado de algún compañero					
11. He insultado a algún compañero					
12. He respondido a golpes contra algún compañero					
13. He amenazado a algún compañero					
14. Los estudiantes usan drogas					
15. Los estudiantes destrozan cosas					
16. Los estudiantes se meten en peleas					
17. Los estudiantes roban cosas					
18. Los estudiantes amenazan a otros estudiantes					
19. Se dicen palabras altisonantes					

**Anexo No.3. Inventario de competencias socioemocionales para adolescentes (EQi-YV). Ruvalcaba, Gallegos, Lorenzo y Borges. (2014).**

<b>Inventario de competencias socioemocionales para adolescentes (EQi-YV)</b>					
Nombre _____					
Edad: _____					
Fecha: _____					
<b>INSTRUCCIONES</b>					
Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describa, hay cuatro posibles respuestas:					
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Casi nunca</li> <li>2. A veces</li> <li>3. Casi siempre</li> <li>4. Siempre</li> </ol>					
Dinos cómo te sientes, piensas y actúas LA MAYORIA DEL TIEMPO EN LA MAYORIA DE LUGARES, elige una respuesta para cada oración y coloca una marca sobre el número que corresponde a tu respuesta.					
		Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1.	Me gusta divertirme	1	2	3	4
2	Soy muy bueno (a) para comprender como la gente se siente	1	2	3	4
3	Puedo mantener la calma cuando me siento molesto	1	2	3	4
4	Soy feliz	1	2	3	4
5	Me importa lo que le sucede a las personas	1	2	3	4
6	Me es difícil controlar mi ira	1	2	3	4
7	Es fácil decirle a la gente como me siento	1	2	3	4
8	Me gustan todas las personas que conozco	1	2	3	4
9	Me siento seguro (a) de mi mismo (a)	1	2	3	4
10	Sé cómo se sienten las personas	1	2	3	4
11	Sé cómo mantenerme tranquilo (a)	1	2	3	4
12	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles	1	2	3	4
13	Pienso que las cosas que hago salen bien	1	2	3	4
14	Soy capaz de respetar a los demás	1	2	3	4
15	Me molesto demasiado de cualquier cosa	1	2	3	4
16	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas	1	2	3	4

		Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
17	Puedo hablar fácilmente de mis sentimientos	1	2	3	4
18	Pienso bien de todas las personas	1	2	3	4
19	Espero lo mejor	1	2	3	4
20	Tener amigos es importante	1	2	3	4
21	Peleo con la gente	1	2	3	4
22	Puedo comprender preguntas difíciles	1	2	3	4
23	Me gusta sonreír	1	2	3	4
24	Intento no herir los sentimientos de los demás	1	2	3	4
25	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo	1	2	3	4
26	Tengo mal genio	1	2	3	4
27	Nada me molesta	1	2	3	4
28	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos	1	2	3	4
29	Sé que las cosas saldrán bien	1	2	3	4
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles	1	2	3	4
31	Puedo fácilmente describir mis sentimientos	1	2	3	4
32	Sé cómo divertirme	1	2	3	4
33	Debo decir siempre la verdad	1	2	3	4
34	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero	1	2	3	4
35	Me molesto fácilmente	1	2	3	4
36	Me agrada hacer cosas para los demás	1	2	3	4
37	No soy feliz	1	2	3	4
38	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas	1	2	3	4
39	Tardo en molestarme	1	2	3	4
40	Me siento bien conmigo mismo (a)	1	2	3	4
41	Hago amigos fácilmente	1	2	3	4
42	Pienso que soy el (la) en todo lo que hago	1	2	3	4
43	Para mí es fácil decirles a las personas como me siento	1	2	3	4
44	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar muchas soluciones	1	2	3	4
45	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos	1	2	3	4
46	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto por mucho tiempo	1	2	3	4

47	Me siento feliz con la clase de persona que soy	1	2	3	4
48	Soy bueno (a) resolviendo problemas	1	2	3	4
49	Para mí es difícil esperar mi turno	1	2	3	4
50	Me divierte las cosas que hago	1	2	3	4
51	Me agradan mis amigos	1	2	3	4
52	No tengo días malos	1	2	3	4
53	Me es difícil decirles a los demás mis sentimientos	1	2	3	4
54	Me disgusto fácilmente	1	2	3	4
55	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste	1	2	3	4
56	Me gusta mi cuerpo	1	2	3	4
57	Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido	1	2	3	4
58	Cuando me molesto actúo sin pensar	1	2	3	4
59	Se cuando la gente está molesta aun cuando no dicen nada	1	2	3	4
60	Me gusta la forma en que me veo	1	2	3	4

**Gracias por contestar el cuestionario**

**Anexo 4. Cuestionario CDI Población infantil. (Ruvalcaba, Gallegos, Lorenzo y Borges. 2014).**

**CUESTIONARIO – CDI Población infantil**

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_ años \_\_\_\_ meses. Sexo \_\_\_\_\_

"Este es un cuestionario que tiene oraciones que están en grupos de tres. Escoge en cada grupo una oración, la que mejor diga cómo te has portado, cómo te has sentido en las ÚLTIMAS DOS SEMANAS, luego coloca una marca como una 'X' en los espacios que correspondan. No hay respuesta correcta ni falsa, solo trata de contestar con la mayor sinceridad, lo que es cierto para ti

1.  Estoy triste de vez en cuando.  
 Estoy triste muchas veces.  
 Estoy triste siempre.
2.  Nunca me saldrá nada bien  
 No estoy seguro de si las cosas me saldrán bien.  
 Las cosas me saldrán bien
3.  Hago bien la mayoría de las cosas.  
 Hago mal muchas cosas  
 Todo lo hago mal
4.  Me divierten muchas cosas  
 Me divierten algunas cosas  
 Nada me divierte
5.  Soy malo siempre  
 Soy malo muchas veces  
 Soy malo algunas veces
6.  A veces pienso que me pueden ocurrir cosas malas.  
 Me preocupa que me ocurran cosas malas.  
 Estoy seguro de que me van a ocurrir cosas terribles
7.  Me odio  
 No me gusta como soy  
 Me gusta como soy
8.  Todas las cosas malas son culpa mía.  
 Muchas cosas malas son culpa mía.  
 Generalmente no tengo la culpa de que ocurran cosas malas.

9.  No pienso en matarme  
 Pienso en matarme pero no lo haría  
 Quiero matarme.
10.  Tengo ganas de llorar todos los días  
 Tengo ganas de llorar muchos días  
 Tengo ganas de llorar de cuando en cuando.
11.  Las cosas me preocupan siempre  
 Las cosas me preocupan muchas veces.  
 Las cosas me preocupan de cuando en cuando.
12.  Me gusta estar con la gente  
 Muy a menudo no me gusta estar con la gente  
 No quiero en absoluto estar con la gente.
13.  No puedo decidirme  
 Me cuesta decidirme  
 Me decido fácilmente
14.  Tengo buen aspecto  
 Hay algunas cosas de mi aspecto que no me gustan.  
 Soy feo
15.  Siempre me cuesta ponerme a hacer los deberes  
 Muchas veces me cuesta ponerme a hacer los deberes  
 No me cuesta ponerme a hacer los deberes
16.  Todas las noches me cuesta dormirme  
 Muchas noches me cuesta dormirme.  
 Duermo muy bien
17.  Estoy cansado de cuando en cuando  
 Estoy cansado muchos días  
 Estoy cansado siempre
18.  La mayoría de los días no tengo ganas de comer  
 Muchos días no tengo ganas de comer  
 Como muy bien
19.  No me preocupa el dolor ni la enfermedad.  
 Muchas veces me preocupa el dolor y la enfermedad  
 Siempre me preocupa el dolor y la enfermedad
20.  Nunca me siento solo.  
 Me siento solo muchas veces  
 Me siento solo siempre

21.  Nunca me divierto en el colegio  
 Me divierto en el colegio sólo de vez en cuando.  
 Me divierto en el colegio muchas veces.
22.  Tengo muchos amigos  
 Tengo muchos amigos pero me gustaría tener más  
 No tengo amigos
23.  Mi trabajo en el colegio es bueno.  
 Mi trabajo en el colegio no es tan bueno como antes.  
 Llevo muy mal las asignaturas que antes llevaba bien.
24.  Nunca podré ser tan bueno como otros niños.  
 Si quiero puedo ser tan bueno como otros niños.  
 Soy tan bueno como otros niños.
25.  Nadie me quiere  
 No estoy seguro de que alguien me quiera  
 Estoy seguro de que alguien me quiere.
26.  Generalmente hago lo que me dicen.  
 Muchas veces no hago lo que me dicen.  
 Nunca hago lo que me dicen
27.  Me llevo bien con la gente  
 Me peleo muchas veces.  
 Me peleo siempre.

**Anexo No. 5. Escala de Autoestima de Rosenberg (1965)**

<b>Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE)</b>					
Por favor, contesta las siguientes frases con la respuesta que consideres más apropiada.					
Nombre _____ Fecha _____ Edad: ____ años ____ meses. Sexo _____		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1.	Me siento una persona tan valiosa como las otras.				
2.	Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.				
3.	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente				
4.	Tengo una actitud positiva hacia mí misma/o.				
5.	En general estoy satisfecho/a de mí misma/o.				
6.	Siento que no tengo mucho de lo que estar orgullosa/a				
7.	En general, me inclino a pensar que soy un fracasada/o.				
8.	Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo				
9	Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.				
10	A veces creo que no soy buena persona				

*Anexo No. 5. Preguntas sobre creencias de género. Elaboración propia*

Nombre \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Fecha : \_\_\_\_\_

Escribe lo que piensas sobre cada pregunta

1. ¿Cómo se enseñan que se tienen que ser las niñas y los niños?
  
2. ¿Las mujeres representan el amor y la debilidad? ¿Por qué?
  
3. ¿El hombre debe ser siempre el jefe del hogar? ¿Por qué?
  
4. ¿El hombre no debe mostrar sus debilidades ni sentimientos? ¿Por qué?
  
5. ¿Si el hombre tiene suficientes ingresos la mujer no debe trabajar? ¿Por qué?