



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

LA ORQUESTA DE LA VIDA: EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO
MEDIO DE PREVENCIÓN O ABORDAJE DE LA VIOLENCIA
ESCOLAR

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA
BRENDA VANESSA ANOTA ESTRADA

ASESOR
MTRO. PAULO CÉSAR DEVEAUX GONZÁLEZ

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2025



Secretaría Académica
Área Académica 5
Teoría Pedagógica y
Formación Docente
Programa Educativo:
Licenciatura en Pedagogía

Ciudad de México, febrero 14 de 2025
TURNO MATUTINO
F(02) S(05)

DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado **SINODAL** del Jurado del Examen Profesional de: **BRENDA VANESSA ANOTA ESTRADA**, pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS**: titulada: **"LA ORQUESTA DE LA VIDA: EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO MEDIO DE PREVENCIÓN O ABORDAJE DE LA VIOLENCIA ESCOLAR"**, para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y **DICTAMINACIÓN**. Se le recuerda que con base en el Artículo 39 del Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura, dispone de un plazo no mayor de 20 días hábiles, a partir de la fecha de recibido, para emitir el dictamen por escrito correspondiente.

JURADO	NOMBRE
Presidente (a)	GASPAR EDGARDO OIKION SOLANO
Secretaria (o)	PAULO CÉSAR DEVEAUX GONZÁLEZ
Vocal	MÓNICA ANGÉLICA CALVO LÓPEZ
Suplente	ANA LILIA FLORES FLORES

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


JUAN PABLO ORTIZ DÁVILA

Presidente de la Comisión de Titulación

Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Pedagogía el 03/10/14 y por el Consejo Interno del Área Académica 5: Teoría Pedagógica y Formación Docente el 23/10/14 y entró en vigor el 05/11/14.

c.c.p.- Comisión de Titulación.

Alumnas.

JPOD/eco



2025
Año de
La Mujer
Indígena

Índice

	Pág.
Introducción.....	1
Capítulo 1. El docente en el marco de la orientación educativa.....	5
1.1 ¿Qué es orientación?.....	5
1.2 Principios, áreas y modelos de la Orientación.....	8
1.3 La orientación Educativa en la escuela Secundaria.....	16
1.4 El papel del docente orientador frente al problema de la violencia y el acoso en la escuela Secundaria.....	22
Capítulo II. Violencia, una cuerda desafinada en la armonía del aula.....	26
2.1 ¿Qué es violencia?.....	26
2.2 Tipos de violencia.....	32
2.3 Roles dentro de la violencia escolar.....	44
2.4 La formación del docente ante el acoso escolar.....	50
Capítulo III. Educación emocional: el director de orquesta del clima escolar. Una alternativa en el docente orientador para prevenir la violencia escolar.....	61
3.1 Alfabetizados en lo curricular, analfabetos en lo emocional.....	61
3.2 ¿Qué es educación emocional?.....	66
3.2.1Objetivos de la educación emocional.....	67
3.3 El docente orientador ante la competencias emocionales.....	70
3.4 ¿Cómo la educación emocional puede ser una alternativa para	

prevenir la violencia y el acoso escolar?.....	81
Capítulo IV. Un acercamiento al acoso y la violencia escolar desde los docentes de segundo año de secundaria.....	87
4.1 Descripción del contexto.....	87
4.2 Estrategia metodológica.....	90
4.3 Descripción y selección de los informantes.....	93
4.4 Descripción de los instrumentos y sus categorías	95
4.5 Presentación y análisis de la información.....	112
Capítulo V. Estrategia pedagógica “La melodía de la vida: educación emocional como una alternativa ante la violencia escolar”.....	160
5.1 Generalidades del taller.....	160
5.2 Objetivos del taller.....	161
5.3 Contenidos temáticos.....	162
5.4 Metodología de trabajo.....	163
5.5 Criterios y mecanismos de acreditación.....	164
5.6 Bibliografía del taller.....	164
5.7 Planeación didáctica	165
Conclusiones.....	192
Bibliografía.....	202
Anexo.....	211

Introducción

La educación escolarizada es un proceso continuo que ha permitido a lo largo de los años desarrollar en el ser humano una serie de habilidades y conocimientos que han llevado a grandes avances en diversas áreas de la vida, no obstante, se ha enfrentado también a una serie de problemáticas que forman parte de la dinámica escolar desde tiempos antiguos.

Entre esta diversidad de problemáticas se encuentra una que tiene variedad de manifestaciones: la violencia, si bien no es exclusiva del ambiente escolar, si es uno de los lugares donde puede pasar de manera desapercibida o minimizada debido a que se ha normalizado.

De acuerdo con información que presenta la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE,202) y el estudio realizado por la Organización no Gubernamental “*Bullying sin Fronteras*” (BSF, 2022) México ocupa el primer lugar a nivel internacional en acoso escolar, estimando que alrededor del 50% de los estudiantes mexicanos son o han sido víctima de ello.

Ante esto es importante tener en cuenta que la violencia escolar no solo abarca agresiones físicas, sino también puede expresarse de otras maneras y los factores que provocan o aumentan el riesgo de involucrarse en los diversos roles de una situación violenta son complejos al abarcar no solo al individuo, sino a los contextos en el que las personas se desarrollan.

Es ahí, dentro de las interacciones que surgen las situaciones violentas y donde uno de los factores involucrados es la dimensión afectiva, lugar donde se encuentran las competencias emocionales que permiten al sujeto reaccionar de diferente forma ante un conflicto.

Ante ello, el escaso desarrollo de dichas competencias puede ser un punto clave para el aumento de la violencia escolar, debido a que, si los sujetos no identifican sus emociones, ni conocen las formas de autorregularlas, serán más propensos a responder a la violencia con más violencia, o incluso iniciarla.

En ese sentido, la educación emocional puede ayudar a la construcción de un clima escolar en donde aspectos tales como el respeto, la empatía y la escucha activa sean un punto de partida para la solución de conflictos. No obstante, dichos aspectos no solo son esenciales para los alumnos, sino para los docentes, quienes en diversas ocasiones no reciben una orientación adecuada sobre cómo llevar a cabo los contenidos de las competencias emocionales.

Es por ello, que la presente investigación parte de la problemática del analfabetismo emocional como un factor detonante para la presencia de casos violentos dentro de los contextos escolares del nivel secundaria, sus consecuencias y de manera principal lo que implica en el docente que imparte clases en segundo grado, que es no poder generar ciertas estrategias que le sean de ayuda para crear un clima escolar adecuado.

En ese sentido el trabajo muestra desde el campo de la orientación educativa la importancia de la educación emocional como un área de oportunidad en los educadores para prevenir o abordar la violencia escolar.

Si bien el desarrollo de las competencias emocionales en los alumnos es importante, por lo que es fundamental que los docentes tengan un amplio conocimiento del tema no solo a nivel teórico, sino práctico para que de esta forma puedan en conjunto a su grupo propiciar el desarrollo de las competencias interpersonales e intrapersonales que abarca la dimensión afectiva, todo ello, visto desde una mirada pedagógica dentro del campo de la orientación.

Con base en lo anterior, es necesario interrogarse lo siguiente: desde la orientación educativa ¿Cómo la educación emocional puede ser un medio que brinde estrategias a los docentes orientadores con la intención de ayudar a prevenir la violencia y el acoso escolar en los alumnos de secundaria? Esta pregunta fue el punto de partida y que durante este trabajo se respondió.

Cabe aclarar que, en este trabajo se asume al profesor no únicamente como un profesional que transmite conocimiento, sino que también es un orientador, ya que les puede brindar la posibilidad a sus estudiantes de mejorarse como persona por

medio de su guía y del desarrollo de competencias que le permitan adaptarse mejor al contexto que les rodea.

Con base en la pregunta anterior, se estableció el siguiente objetivo:

Analizar cómo la educación emocional puede ser un medio con el que el docente orientador prevenga o enfrente las situaciones de violencia y acoso escolar en alumnos de segundo año de secundaria.

Con ello, se busca rescatar la importancia de la educación emocional como un área de oportunidad para el docente orientador, que le permite reconfigurar ciertas conductas generadoras de un clima hostil en el aula y en la institución escolar.

Para cumplir con el objetivo, la presente investigación se divide en cinco capítulos; en los primeros tres se encuentra el marco teórico que sustenta el trabajo, en el cuarto capítulo se presenta el trabajo de campo donde se muestra el análisis de la información obtenida, el quinto capítulo contiene una estrategia de intervención pedagógica y finalmente se encuentran las conclusiones generales y los anexos.

El primer capítulo titulado “El docente en el marco de la Orientación Educativa” busca abordar el campo de la Orientación Educativa y situar la problemática desde la misma en el nivel secundaria, en conjunto a su conceptualización, principios, áreas y modelos con énfasis en el área de prevención y desarrollo y el modelo de programas, aunado al papel del docente como un orientador.

El segundo capítulo se titula “Violencia, una cuerda desafinada en la armonía del aula”, el cual tiene como objetivo acercar al lector a la problemática de la violencia escolar, desde su conceptualización hasta los diversos tipos y roles que se ven implicados, en conjunto a los programas de prevención y abordaje planteados por las autoridades educativas.

El tercer capítulo lleva por nombre “Educación emocional: el director de orquesta del clima escolar. Una alternativa en el docente orientador para prevenir la violencia escolar”. Dentro de él se aborda qué es el analfabetismo emocional y cómo puede ser un factor clave en la configuración de situaciones de violencia escolar; del mismo modo se explica la conceptualización de educación emocional, sus competencias y

cómo puede ayudar al docente en la implementación de estrategias para la prevención o el abordaje de la violencia escolar.

El cuarto capítulo se titula “Un acercamiento al acoso y la violencia escolar desde los docentes orientadores de segundo año de secundaria”, en el cual se presentan los hallazgos obtenidos a partir del trabajo de campo que se realizó con los docentes de segundo grado de la Secundaria Técnica No. 37, ubicada en la Ciudad de México. Dicho trabajo, a través de la aplicación de un cuestionario, permitió analizar cuál es la perspectiva del docente respecto a la problemática de la violencia escolar y si considera a la educación emocional un medio de prevención o abordaje de la misma.

Finalmente, el quinto capítulo llamado “Estrategia de intervención pedagógica: Curso- Taller la melodía de la vida: educación emocional como una alternativa ante la violencia escolar”, presenta una estrategia dirigida a los docentes del nivel secundaria respecto al tema de la violencia y cómo a partir de la educación emocional se pueden generar estrategias de prevención o de desarrollo.

A partir del desarrollo de este trabajo, se espera contribuir a las investigaciones que abordan el tema de la violencia escolar, en este caso en el nivel secundaria, resaltando los factores inmersos dentro de la misma y la importancia de que quienes la viven en sus diferentes roles, estén preparados para afrontarla, en este caso desde una perspectiva pedagógica y de la orientación educativa que acompañe a los docentes y rescate a la educación emocional como un factor clave para prevenir o reducir la problemática.

Capítulo I

El docente en el marco de la orientación educativa

El presente capítulo tiene como objetivo brindar al lector un acercamiento al Campo de la Orientación Educativa y su papel dentro del nivel secundaria.

Por ello se inicia con la definición de orientación, donde posteriormente se explican los principios, en conjunto con el área de prevención y desarrollo y el modelo de programas de la orientación, mismos que se utilizan para abordar la problemática de esta investigación.

Enseguida se sitúa la orientación educativa en el nivel secundaria, por medio de la explicación sobre su construcción en este nivel educativo para dar paso al análisis del papel del docente como orientador que brinda un primer acercamiento ante una de las problemáticas a las que se enfrenta él mismo dentro de este nivel educativo, la cual es la violencia escolar.

1.1 ¿Qué es Orientación?

El significado del término Orientación es bastante amplio debido que, a lo largo del tiempo ha ido sufriendo de modificaciones en relación al contexto que rodea la época, es decir, se ve influenciado por un determinado pensamiento social y cultural, marcado por acontecimientos históricos como la industrialización, la Segunda Guerra Mundial o el Desarrollo de la Carrera y aportaciones (algunas previas al siglo XX) de diversas disciplinas, entre las que destacan la psicología y la pedagogía.

A partir de ello se puede tomar como primera definición la elaborada por Jacobson y Reavis (1976, citado en Molina 2002) que consideran a la Orientación “como un servicio dirigido a ayudar a los alumnos para que seleccionen inteligentemente, entre varias alternativas, la que se corresponde con sus habilidades, potencialidades y limitaciones” (p.2).

En la misma línea Martínez, J. (1980) define la orientación “como un proceso de asistencia al individuo para que se oriente en sus estudios y progrese en la elección de los mismos” (p.43)

Dichas definiciones se centran más en la toma de decisiones que se enmarcan en la orientación vocacional, debido a que es ahí donde se comienza a dar los primeros pasos sistemáticos de la orientación, con la finalidad de poder brindar una guía para la elección de una carrera.

Es así, que una de sus funciones es desarrollar en el sujeto una identidad vocacional a partir del conocimiento de sus intereses y áreas de oportunidad que le permitan tomar una decisión adecuada.

Sin embargo, es importante destacar que el desarrollo de la toma de decisiones, en conjunto al autoconocimiento, va más allá de la elección en el área profesional o laboral, ya que integra funciones que conciernen al área personal en relación a lo escolar.

De esta manera se puede encontrar definiciones como la propuesta por Curcho (citado en Molina 2002), donde señala que la Orientación es “un proceso destinado a atender a todos los alumnos en los aspectos de su personalidad a lo largo de todos los niveles educativos” (p.2).

Por su parte Truman (1914 citado en Bisquerra 2010) la concibe como “una actividad educativa, de carácter procesual, dirigida a proporcionar ayuda al alumno tanto en la elección de estudios como en la solución de problemas de ajuste o de adaptación a la escuela” (p. 26).

Estas concepciones se acercan más a una orientación escolar, que se brinda dentro de los centros educativos durante el periodo escolar, con la finalidad de ayudar al estudiante en su adaptación al sistema escolarizado, brindándole estrategias que le permitan potenciar sus habilidades académicas y mejorar su rendimiento.

Una vez más, se puede apreciar una de las funciones de la Orientación, pero la misma no solo abarca las mejoras en el área académica, en los procesos de

enseñanza y aprendizaje, reducidas al periodo escolar, cuestión que suele verse aún en la actualidad.

Por lo general, se llega a pensar que la Orientación Educativa se debe limitar a lo vocacional, el rendimiento académico o sanciones relacionadas a problemas de adaptación o de conducta que presenta el estudiante, dejando de lado otras áreas de intervención que abren la posibilidad de tener una perspectiva más amplia e integradora de los aspectos que lo componen.

Ante ello, se puede apreciar aportaciones más integrales como la elaborada por Echeverría (1993) quien la describe como “un proceso continuo, sistemático e intencional de mediación, y tendente a desarrollar la capacidad de autodeterminación de las personas para que, con base en los criterios contrastados, sean capaces de identificar, elegir y reconducir, si es preciso, las alternativas ofrecidas por su entorno hasta asumir los más acordes a su potencial y trayectoria vital” (p. 30).

En sintonía, Martínez M. (2001, citado en Molina, 2002) menciona que la Orientación es:

“Un proceso de ayuda continua y sistemática, dirigida a todas las personas en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo personal, social y de la carrera, que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y paraprofesionales)” (p.8).

En ambas definiciones se puede apreciar dos de las características primordiales de la Orientación, que se van dando a partir del movimiento del Desarrollo de la carrera, debido que al considerar la misma no como una meta, sino como un camino que implica una secuencia de roles a lo largo del trayecto de vida del sujeto, se deduce que esto incluye todas las áreas del ser, es decir, se busca formar un sujeto integral que crezca en el ámbito ocupacional, personal, escolar y social, lo que a su vez

desemboca en un acompañamiento con un enfoque de ciclo vital, en otras palabras, para toda la vida.

Es así que las funciones de la Orientación toman un enfoque holístico y ecológico, en las que destacan seis, de acuerdo con Álvarez (1994 citado en Martínez, P. 2002, p. 46):

- Función informativa
- Función diagnóstica evaluativa
- Función preventiva
- Función terapéutica
- Función de apoyo
- Función formativa

De esta manera, la orientación educativa, se puede desarrollar en diversos contextos; además puede ser dirigida a una diversidad de personas, ya sea de manera individual o grupal, tomando en cuenta la totalidad del ser desde las relaciones con su entorno y el otro para hacer frente a situaciones en diversas áreas, proporcionando una guía que puede ir desde técnicas de estudio hasta educación emocional, lo que conjunta el trabajo colaborativo y el aporte de diversas disciplinas, dando paso al término de Orientación Psicopedagógica.

Por último, se puede considerar a la Orientación Psicopedagógica como un campo de intervención, que, apoyado en los aportes de diversas disciplinas, busca lograr un trabajo interdisciplinario que brinde un acompañamiento intencionado a lo largo del ciclo vital, y contribuya a la formación personal, social y académica, dentro de las cuales lo emocional está siempre presente.

1.2. Principios, áreas y modelos de la Orientación

Como se explicó en el apartado anterior, la Orientación Educativa puede intervenir en diversas problemáticas, ya sea de manera individual o grupal, sin embargo, al tener un amplio alcance es necesario tener una guía que permita al orientador delimitar su intervención y establecer el enfoque que le dará a la misma, esto porque

una misma problemática puede abordarse desde diversas perspectivas dependiendo del objetivo a lograr, para ello se presentan los principios, áreas y modelos.



A partir de ellos se puede atender de manera preferente algunos aspectos que son requeridos de manera más puntual, sin embargo, es importante tener en cuenta que la orientación concibe al sujeto como un ser integral que requiere formarse en todos los ámbitos de su vida.

Es decir, aun cuando la intervención se enfoque en situaciones específicas a atender, de manera indirecta el sujeto puede desarrollar habilidades concernientes a otras áreas de oportunidad.

Entonces, los principios son aquellos que van a permitir establecer el alcance de la intervención posterior al diagnóstico realizado, es decir que éstos son los que fundamentan la intervención frente a las situaciones y problemáticas que aborda el orientador (Martínez, P. 2002).

En relación con las áreas de intervención, de acuerdo con Bisquerra y Álvarez (1998) están referidas al “conjunto de temáticas de conocimiento, de formación y de

intervención” (p.13) y responden a la pregunta del “qué”, en otras palabras, es el conjunto de conocimientos que ayudan a situar la problemática, mismo que les brindará un acercamiento más preciso para poder intervenir en ella.

Finalmente, los modelos guían las acciones del orientador y dan respuesta al “como”, en otras palabras, a la manera en la que se va a llevar a cabo la intervención.

Si bien cada uno de los componentes señalados en la tabla anterior son fundamentales al establecer sistematicidad y un enfoque de intervención, para la presente investigación se describirán de forma más detallada los cuatro principios de la Orientación, en combinación con el Área de Prevención y Desarrollo, y el Modelo de Programas, debido a que son los que se consideran adecuados para abordar la problemática; de ahí que resulte necesario conocerlos en profundidad.

Principio de prevención

Como su nombre lo indica busca anticiparse a una situación o problemática, con la finalidad de evitar en la medida de lo posible su aparición o reducir la frecuencia de la misma.

Con base en este principio se pretende preparar a la población para hacer frente a situaciones de crisis, que de no ser previstas podrían tener consecuencias nocivas en la vida de las personas.

A pesar de que este principio nace en el contexto clínico, poco después pasa a formar parte de la orientación, presentando ajustes que permiten adaptarlo al área educativa. De acuerdo con Sanchiz (2009) la literatura al respecto plantea tres tipos de prevención:

“- Prevención primaria: actúa antes de que surja el problema.

“- Prevención secundaria: actúa en cuanto aparece el problema.

“-Prevención terciaria: actúa ofreciendo tratamiento y rehabilitación ante el problema ya desarrollado”. (p. 48)

Habría que decir también, que la prevención primaria es la que toma una mayor relevancia para la Orientación Educativa debido a que una de las funciones de la misma es evitar de manera intencionada circunstancias dañinas que afecten a la población con la que se está trabajando, aunque en ocasiones se debe recurrir a un tipo de prevención secundaria con la finalidad de contrarrestar a tiempo los efectos negativos.

En ese sentido, este principio permite visualizar la problemática de la violencia escolar como un factor de riesgo, necesario de prevenir desde los primeros momentos de escolaridad o en caso del nivel secundaria abordarlo en sus primeras apariciones no solo con el alumnado, sino con toda la población institucional con la finalidad de establecer relaciones interpersonales adecuadas.

Es así que al prevenir o reducir la frecuencia con la que se puede presentar la problemática, se tiene que emplear una serie de estrategias que desarrollen habilidades en el grupo, lo que conlleva a tener una estrecha relación con el siguiente principio.

Principio de desarrollo

El principio de desarrollo coloca en el centro del proceso a la persona al considerarlo como un ser que va avanzando de manera constante y continua a lo largo de su vida, por lo que busca desarrollar una serie de competencias que contribuyan a que el sujeto se desenvuelva de mejor manera en todos los ámbitos que le rodean (Martínez, P. 2002).

Para ampliar lo anterior, Magaña y Romero (1995) señalan que este principio se fundamenta desde dos enfoques:

- Enfoque madurativo: Considera el progreso en relación a las etapas de desarrollo.
- Enfoque cognitivo: Concibe el desarrollo como un resultado de la interacción entre el sujeto y el medio en el que se desenvuelve.

Por tal razón, este principio ayuda a establecer un punto de partida sobre cómo abordar la violencia escolar, basado en la etapa y el contexto de los sujetos, es decir, no es lo mismo hablar del tema en preescolar que, en nivel secundaria, e incluso el contenido a explicar no será el mismo para alumnos que para docentes.

Con base en lo anterior se puede entender que ambos enfoques son necesarios para establecer una intervención que tome en cuenta la edad cronológica y la edad mental con la finalidad de ofrecer experiencias acordes a la misma que ayuden a enriquecer el contexto donde se encuentra la persona, lo que lleva a tener una relación estrecha con los procesos de enseñanza y aprendizaje, que a su vez están inmersos en la interacción social.

Principio de acción social

Una de las principales características de este principio radica en la importancia que le atribuye al contexto donde se está desarrollando el sujeto, lo que implica tener en cuenta no solo la esfera escolar sino también todas aquellas que se encuentran fuera (familiar, cultural).

De esta manera se considera que se puede llevar a cabo una intervención más profunda al comprender el porqué de alguna conducta o situación que presente la persona.

Con base en este principio se determina en la intervención que es necesario construir una serie de competencias en el sujeto que le ayuden a conocer no solo la situación que lo rodea (limitaciones y áreas de oportunidad), sino afrontarlas, aprovecharlas o transformarlas con la finalidad de desenvolverse de manera adecuada dentro de la sociedad, por lo que el orientador se convierte en un agente de cambio (Martínez, P. 2002).

Entonces, el orientador asume un rol transformador, que impacta en su práctica orientativa en dos niveles tal como lo menciona Álvarez (1994, citado en Mendoza, 2002):

-En la propia actuación de los orientadores, pues desde la óptica ecológica el profesional de la orientación tiene que cuestionarse sobre las características de los sistemas en donde tiene que desarrollar su intervención de forma que como señala Aubrey (1978), se asume una función de investigación por el orientador.

-En las características o particularidades de las actuaciones o intervenciones dirigidas a los destinatarios de la acción orientadora; es decir, el orientador tiene que considerar un marco conceptual que le permita analizar, interpretar y comprender el proceso de desarrollo de los sujetos en interacción con su medio. (p. 40)

Cabe aclarar que, con este principio, el tema de la violencia escolar amplía su alcance al no solo tomar en cuenta los factores próximos que suelen observarse dentro de la institución escolar, sino que, al asumir una visión investigadora se tiene en cuenta factores externos que pueden ser clave en la presencia de conductas violentas, por ejemplo, la familia, la cultura o incluso la zona geográfica como menciona García (2008), y a partir de ello, planificar la manera de intervenir.

Al asumir dicho rol, se pretende lograr una comunicación bidireccional entre el orientador y los sujetos, que contribuya a un trabajo colaborativo, a un conocimiento de las limitantes y oportunidades que surgen a su alrededor, no obstante, para ello también es necesario o pertinente tener un conocimiento de sí mismo, lo que lleva al siguiente principio.

Principio antropológico

Este principio esté inspirado en el existencialismo que, de manera general, plantea que el ser humano se va formando a partir de decisiones de libre elección, pero ante ello debe afrontar las consecuencias de las mismas (García, 2016).

Con base en este principio la orientación busca encaminar al sujeto a realizar una introspección, a buscar lo que es, lo que aspira a ser, en otras palabras, a buscar un sentido de vida.

Por lo anterior, este principio permite abordar la problemática de la violencia escolar desde una perspectiva crítica, que, como menciona García (2016) tiene como uno de sus puntos de partida responder a la pregunta ¿qué tipo de persona se quiere ser? o ¿qué tipo de persona se busca formar?, lo que lleva no solo al sujeto a conocerse a sí mismo, sino a considerarse parte de una sociedad que sin duda debe mirar al otro como un ser humano y medir las consecuencias de sus actos.

De esta manera las acciones violentas permiten analizarse desde un enfoque más profundo al desarrollar también una forma de autorregulación en el sujeto y un enfoque de vida que trabaje en orientar a la persona hacia la construcción del bienestar.

De manera concreta, se puede decir que aun cuando los principios van interrelacionados, al momento de planificar una intervención, es necesario determinar con los se partirá para abordar la problemática, de tal manera que los mismos van a marcar lo que se quiere hacer con el proceso y el acompañamiento orientativo.

Área de prevención y desarrollo

La prevención y el desarrollo son conceptos que van interrelacionados, ya que para prevenir se requiere de desarrollar una serie de competencias y viceversa. Si bien esta área está presente en todas las demás, al tratarse de manera más puntual busca lograr en el sujeto un desarrollo personal y social.

Al respecto, en palabras de Sanchiz (2009) plantea que “el desarrollo se puede definir como un proceso que introduce cambios importantes, con carácter estable, y que no se debe a factores estrictamente madurativos. El desarrollo incluye crecimiento, maduración y aprendizaje.” (p. 148)

Considerando lo anterior, esta área aborda temas diversos dentro de los cuales se pueden encontrar el autoconocimiento, las habilidades de vida y comunicación, lo que incluye a la educación emocional (Martínez, P. 2002).

De igual forma, temas que conciernen a la salud, como la educación sexual, se abordan dentro de esta área, lo que la convierte en un área de amplio alcance que permite guiar en el individuo hacia un mejor desenvolvimiento mediante el trabajo colaborativo de los diversos agentes educativos.

No obstante, por su misma diversidad es necesario llevar a cabo los temas a través de programas de formación personal y social que se trabajen en equipo. (Martínez, P. 2002).

Modelo de programas

Este modelo es uno de los más utilizados para realizar intervenciones grupales, por ejemplo, mediante un taller, curso, etc., que pueda tener un carácter en su mayoría preventivo con la finalidad de propiciar la conciencia en los orientados, brindarles herramientas que los ayuden a mediar las problemáticas que puedan surgir a lo largo de su vida, a través de una serie de actividades intencionadas que han sido consideradas a partir de un diagnóstico previo y serán evaluadas con la finalidad de observar si los objetivos se han cumplido.

Dentro de este modelo se requiere tomar en cuenta las necesidades individuales del sujeto, pero también el contexto que lo rodea, lo que implica considerar también los recursos con los que se cuenta.

Al respecto, en palabras de Sanchiz (2009) varios autores concuerdan con la idea de cuatro elementos básicos a tomar en cuenta para utilizar el modelo de programas:

- Ha de basarse en la identificación de unas necesidades.
- Ha de dirigirse al logro de unos objetivos para cubrir las necesidades detectadas.
- La actividad ha de planificarse previamente.
- La actividad ha de ser evaluada (pág.87).

De esta manera el modelo de programas se puede utilizar para establecer un acompañamiento psicopedagógico, a partir de la elaboración de un taller o un curso

que permita abordar la problemática de la violencia escolar bajo un carácter de prevención y de desarrollo de manera grupal, guiado por objetivos previamente planificados y, sobre todo, trabajo en equipo.

1.3 La Orientación Educativa en la escuela Secundaria

Como se ha explicado, la Orientación Educativa plantea un acompañamiento a lo largo del trayecto de vida del sujeto, lo que desemboca en el ideal de que se lleve a cabo en todos los niveles educativos formales e informales, adaptándose a las necesidades de cada etapa. Sin embargo, para el presente trabajo solo se aborda como se ha ido configurando el campo de Orientación dentro de la Escuela Secundaria.

Para comenzar, es importante tener en cuenta que al igual que en los demás países donde la Orientación se comenzaba a desarrollar, México pasa por una serie de etapas históricas que van conformando los antecedentes y el surgimiento del campo orientativo.

Autores como Meuly (1999) y Pacheco (2013) consideran a los Congresos Higiénico-Pedagógico como uno de estos antecedentes, al marcar ciertas acciones que podrían relacionarse con las funciones de la Orientación, con la aclaración de que las mismas se dirigían a las escuelas primarias.

Ejemplo de ellas está en la valoración de las aptitudes físicas y mentales de los estudiantes con la finalidad de orientarlos hacia un oficio o profesión, función que concierne a la Orientación vocacional, Área de intervención de la Orientación Educativa.

Con la creación de la Escuela Secundaria en el año de 1925 bajo la presidencia de Plutarco Elías Calles, la Orientación se va adentrando en el nivel, pero no sucede de manera inmediata, es hasta el año de 1952, que el proyecto del Maestro Luis Herrera y Montes es aprobado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el cual pretendía llevar a cabo un proceso experimental (Meuly, 1999).

Posteriormente, es en el año de 1960 cuando se incorpora una hora de Orientación Vocacional para los alumnos de tercer grado. En palabras de Carranza (1973) “el servicio de orientación, como asignatura, tenía como finalidad ayudar a los estudiantes a concluir con su educación secundaria (apoyo académico) y brindar información para ingresar al bachillerato o al ámbito laboral (apoyo vocacional).” (p.2)

Aunque se podría creer que la misma prevaleció dentro del currículo oficial a partir de ese momento, lo cierto es que con el Plan de Estudios que entró en vigor en el año de 1975, la hora semanal se retiró, dejando la labor orientadora solo como una intervención que podía llevarse a cabo en horarios libres o cuando algún profesor se ausentara (Esparza, Villavicencio y Macías, 2013).

De tal manera que, los siguientes años la Orientación Educativa pasa a ser un servicio enfocado principalmente en la parte vocacional, hasta los años 90 cuando el nivel Secundaria se convierte en parte de la Educación básica y se reintegra la Orientación Educativa como una asignatura de tres horas semanales para los terceros años, mientras que a los otros dos se les imparte la materia de Formación Cívica y Ética, misma que sustituirá a la asignatura de Orientación Educativa a partir del año 2000 hasta el 2005 (Ley General de Educación, 1993).

Para el año 2006, el espacio educativo designado a esta área pasa a nombrarse “Orientación y Tutoría”, el cual se aprecia de mejor forma con la entrega de una guía titulada “La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes” donde se presentan las funciones de la tutoría, la orientación y las características que deben cumplir las personas encargadas de llevarlo a cabo (Esparza, Villavicencio y Macías, 2013).

A continuación, se presenta una tabla con las áreas de inserción y funciones que se han establecido para cada uno:

Tutoría**Funciones****(Áreas de inserción)**

La inserción de los estudiantes en la dinámica de la escuela

(Trabajo con el grupo)

Su finalidad es ayudar a los estudiantes de su grupo a adaptarse al nuevo nivel educativo mediante actividades de integración, la presentación del personal educativo y el brindar información sobre la organización de la institución.

El seguimiento al proceso académico de los estudiantes

Se pretende que el tutor esté al tanto del trabajo que los estudiantes realizan en las diversas asignaturas con la finalidad de detectar quienes requieren de un mayor apoyo, generando espacios donde el estudiante pueda expresar e identificar su propio proceso de aprendizaje.

La convivencia en el aula y en la escuela.

Tiene por objetivo lograr un clima escolar armónico, libre de violencias mediante el desarrollo de competencias socio emocionales.

Comunicación con docentes y padres de familia.

El tutor debe mantener comunicación con los maestros de las diversas asignaturas al igual que con los padres de familia con la finalidad de poder crear estrategias conjuntas.

Orientación académica y para la vida.

Con apoyo del orientador, el tutor trabajará con los estudiantes un proyecto de vida en el que se dé un primer acercamiento a la orientación vocacional.

Tabla 1. Elaborada con base en el documento "La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes", SEP, (2006).

Orientación	Funciones
Atención individual a los alumnos	Se busca que mediante un diagnóstico en colaboración con el tutor se pueda conocer las características del estudiante con la finalidad de detectar situaciones de riesgo que puedan traer consecuencias negativas.
Trabajo con los padres de familia.	De igual manera que el punto anterior, a través de la información proporcionada por la familia sobre el alumno se pretende detectar áreas de oportunidad en el estudiante. Esto con la finalidad de poder crear estrategias que en conjunto con el docente se puedan llevar a cabo para la mejora del estudiante.
Vinculación con instituciones que brindan atención a los adolescentes.	A través del modelo de servicios el orientador puede solicitar el apoyo de especialistas en diversos temas con la finalidad de enriquecer la formación de los sujetos.

Apoyo y orientación a los tutores

Para esta función se requiere de un mayor trabajo colaborativo entre los diversos agentes educativos con el objetivo de dar un acompañamiento al tutor respecto a dudas o problemáticas que surjan en el alumnado.

En ocasiones su intervención puede ser directa lo que implica también una planeación de actividades en su mayoría mediante el modelo de programas.

Organización de redes de acción para garantizar el bienestar de los alumnos en el espacio escolar

Bajo un panorama más amplio, el orientador debe crear redes de apoyo que trabajen en equipo bajo un enfoque preventivo.

Tabla 2. Elaborada con base en el documento "La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes", SEP, 2006.

Cinco años después, en el 2011, vuelve a presentarse una modificación en el documento, surgiendo uno nuevo que lleva por nombre "Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes. Guía para el maestro". Como resultado de estas dos últimas modificaciones "el orientador pasó de ser el titular de una asignatura a un auxiliar de otra donde el profesor-tutor fue designado como responsable" (Esparza, Villavicencio y Macías, 2013. Párr. 9).

Dicha situación aún hoy día prevalece, y puede verse estipulada de manera algo ambigua en la Guía Operativa de La Nueva Escuela Mexicana, donde menciona que:

Para los alumnos de Secundarias Generales y Técnicas que se encuentren en situación de rezago educativo, riesgo de reprobación y probable abandono

escolar detectados a través del Sistema de Alerta Temprana (SisAT) o del diagnóstico aplicado por el docente de grupo, los tutores de grupo implementarán un Plan de Tutoría que integre acciones y estrategias a partir de las sugerencias que le brinden el ATP [Apoyo técnico pedagógico], y/o personal de la UDEEI (en caso de contar con el servicio). (p. 27)

Al partir de ello, el Orientador puede considerarse un apoyo para la comunidad educativa que brinda una atención individualizada la mayoría de las veces, a partir de la detección de las necesidades encontradas por el docente o en el mejor de los casos por el trato directo con el alumno, con la finalidad de generar un plan de acción que permita dar solución a la situación presentada, a su vez que se interesa por desarrollar un trabajo colaborativo con los diversos agentes educativos e instituciones externas que puedan colaborar a la mejora de la educación.

Si bien esto puede verse como una perspectiva adecuada, la realidad es que muchas veces el puente del trabajo colaborativo no está presente debido a diversas razones en las que puede destacarse la carga excesiva de funciones a los tutores y la reducción del potencial de la parte orientadora.

En otras palabras “las actividades de la orientación se han inclinado a controlar la conducta de los estudiantes con el apoyo de los padres de familia y vigilar el cumplimiento de las reglas de la escuela con el apoyo del prefecto” (Esparza, Villavicencio y Macías, 2013, p79).

Dicha situación resta parte de las actividades del orientador psicopedagógico, concibiéndolo por gran parte de la comunidad estudiantil e incluso docente, administrativa, como alguien encargado solo de “elaborar reportes”.

Tal situación se vuelve más complicada cuando no existe como tal un orientador que labore dentro de la institución, lo que desemboca en que sus funciones sean llevadas a cabo por alguien más que forme parte de la plantilla administrativa de la institución. Por lo general, dicho cargo se le asigna al director ya que como lo menciona el documento de lineamientos (2006):

Corresponde al director del plantel, en los casos donde no existe la figura del orientador, tomar medidas para la realización de estas funciones. Se sugiere, como ya se ha señalado, conformar un Consejo de Tutores que analice colectivamente los casos que se presenten, para lo cual será necesario que los tutores se acerquen a los programas de las distintas instituciones que brindan atención a los adolescentes. (p. 29).

Por lo anterior, es necesario atribuirle más importancia a la orientación educativa dentro de la educación secundaria y rescatar el enfoque integral que en sus inicios tenía, debido a que al parecer el trabajo que tienen que hacer los profesionales de la educación dentro de este campo son de gestión escolar.

Así mismo, la ausencia del orientador o de un acompañamiento de esta naturaleza configura la necesidad de que el docente se convierta en un orientador, debido a que él se encuentra constantemente en interacción con los alumnos.

Por tal razón, conlleva a analizar el papel del docente como un orientador frente a las diversas problemáticas que se presentan dentro de este nivel educativo, en este caso la violencia y el acoso en la escuela secundaria.

1.4. El papel del docente orientador frente al problema de la violencia y el acoso en la escuela secundaria.

Tomando en cuenta las perspectivas mencionadas arriba, surge la necesidad de revalorizar el papel de la orientación y hablar de un docente orientador que tenga en cuenta la importancia del trabajo colaborativo con el departamento de Orientación, con la finalidad de establecer un acompañamiento o un acercamiento a las funciones de la orientación (en caso de no contar con un Orientador), que les permita generar estrategias que mejoren el clima escolar y contribuyan a la formación integral del individuo.

Para ello, es importante tener en consideración la idea que expresan Sánchez y Moreira (2018) sobre la necesidad que surge de considerar la función orientadora como parte de la práctica pedagógica del docente dentro de la nueva organización.

Si bien su análisis está dirigido al nivel universitario, se considera que pueden retomarse elementos para su implementación en el nivel secundaria, debido a que como se expresa anteriormente, la organización de este nivel coloca al docente como un tutor encargado de llevar a cabo una formación integral en el individuo, lo que indudablemente requiere de una intervención más allá de lo puramente académico.

No obstante, es necesario aclarar que la tutoría no es orientación educativa en su totalidad, sino una parte de ella que se ve involucrada de manera más directa con el alumnado, al igual que los docentes en general mediante la acción tutorial, por lo que se espera que los mismos tengan una disposición de acompañar a los alumnos.

Como expresa Bisquerra (2002) “la orientación y la tutoría se identifican con la educación, son una parte esencial de ella. En cierta forma, educar es orientar para la vida” (p. 279).

De aquí deviene que el orientador (incluyendo al docente orientador) debe contar con una serie de características académicas, personales y sociales, a la par que construye una base sólida de conocimientos teóricos que le permitan dar una sistematización a la intervención y le brinden las herramientas para adecuarla a la etapa de desarrollo en la que se encuentre el sujeto o los sujetos.

En este caso, el docente orientador de la escuela secundaria se enfrenta a una de las etapas más complicadas en el alumnado: la adolescencia, periodo de inmensos cambios físicos y neurológicos, donde el adolescente comienza a forjar un camino hacia la etapa adulta.

Cuestión que el docente orientador debe mediar en compañía de las diversas problemáticas que lo acompañan, entre las que se pueden encontrar la confusión ante el propio crecimiento, bajo rendimiento académico, embarazos adolescentes, adicciones y la que concierne a esta investigación, la violencia y el acoso escolar.

Ante ello, el papel del docente orientador debe estar guiado por los lineamientos que están establecidos por la Secretaria de Educación Pública, pero también por el compromiso para con uno mismo y con el otro de brindar un acompañamiento que

contribuya a prevenir tales situaciones mediante la concientización de las mismas y el desarrollo de competencias que les permitan vivir con una perspectiva amplia de sus posibilidades, lo que incluye la resolución de conflictos de manera asertiva.

A manera de conclusión de este capítulo se puede decir que la Orientación educativa juega un papel fundamental en el desarrollo para la vida de todos los sujetos en todos los niveles educativos e inclusive después de ellos, sin embargo, es necesario tener en cuenta la realidad en la que se establece dicho campo de intervención.

Si bien es cierto que la función del orientador requiere de alguien especializado en el campo, la realidad educativa presenta en ocasiones ausencia del mismo, dejando la tarea a un agente educativo diferente como el director, subdirector e incluso al propio docente.

Es por ello que surge la necesidad de plantear al docente orientador como un sujeto capaz de conjuntar fuerzas con los equipos de orientación, y en caso de no contar con uno, tener cierto conocimiento de los procesos orientativos y las estrategias que pueden ayudar a la mejora de un clima escolar.

Ahora bien, esto no implica minorizar la labor de un orientador especializado o sugerir que no es necesario dentro de las instituciones escolares, sino por el contrario, su papel es de suma importancia para trabajar en equipo con los agentes internos y externos de la institución, creando puentes que conjunten esfuerzos con el objetivo de formar sujetos integrales.

Es decir, la orientación requiere de trabajo colaborativo, es una función no una persona, por lo que involucra una serie de agentes educativos, precisamente por ello es necesario trabajar en equipo, conocer sobre las funciones de orientación y tener disposición (en el caso de los docentes) como orientador para identificar las necesidades de los estudiantes y saber cómo abordar situaciones que ponen en riesgo al sujeto y a quienes lo rodean.

Por ejemplo, la violencia y el acoso escolar, problemática que en los últimos años ha ido en aumento, y que requiere de ser abordada desde una perspectiva holística,

bajo un trabajo colaborativo que vaya más allá de las sanciones de suspensión y expulsión.

Indiscutiblemente las situaciones de este tipo que se viven dentro de las instituciones escolares traen consigo una serie de consecuencias negativas que a continuación se explican, en el siguiente capítulo, de manera más profunda.

Capítulo II

Violencia, una cuerda desafinada en la armonía del aula

El presente capítulo tiene como propósito adentrar al lector en la problemática de la violencia escolar, por lo que de manera inicial se presenta la compleja conceptualización que se tiene del término violencia, sus manifestaciones y cómo se categoriza.

Posterior a ello, se muestra la definición de violencia escolar, encontrando no solo lo que concierne al *bullying*, sino al *mobbing* y la que se da en la interacción docente-alumno.

Seguido, se encuentra la caracterización de los diversos roles implicados dentro de la violencia escolar, para finalizar con un análisis de los programas de prevención y abordaje de la misma, planteados por las autoridades educativas, para ello se destaca el Programa Nacional de Convivencia Escolar y el Marco para la Convivencia, todo esto aunado al papel del docente orientador dentro de los mismos.

2.1 ¿Qué es violencia?

Para adentrarse a la complejidad de lo que implica la violencia, resulta necesario iniciar con una reflexión metafórica sobre cómo se puede representar la misma, por lo que Moreno (2018) expresa que es:

“Una constelación de pequeños puntos negros sobre una espalda que hace de cielo blanco. Puntos que brillan, aunque se formaron hace tiempo. Algunos de ellos con el pasar de los días desaparecerán, pero otros le dejarán pequeñas marcas para siempre, y no solo en el cuerpo [...] No sabe qué hará cuando llegue el verano [...] Cuando alguien le pregunté cómo han crecido tantos agujeros negros en una constelación tan joven.” (p.175)

La violencia es un término que abarca una cantidad bastante amplia de significados en relación con su alcance; es decir, dependiendo del enfoque que busque tratar el autor, son las acciones que serán consideradas como violentas. Con base en ello se presentan a continuación diversas definiciones.

En primer lugar, se encuentra la que proporciona Chesnais (1981), quien menciona que la única violencia que puede medirse y se ajusta a la norma es la violencia física, la cual expresa una acción de fuerza brutal (ataque corporal) con ánimos de causar dolor al otro.

En la definición anterior, se reduce a la violencia en solo aquellas acciones que conllevan un daño físico, por ejemplo, los golpes o en casos más graves el asesinato. Este tipo de violencia es la más visible, por la que usualmente suele haber una sanción más grave, no obstante, es solo una de las tantas manifestaciones de la misma.

Por su parte, Bourdieu (2000, citado por Martínez-Pacheco, 2016) la define como “la aceptación, la internalización por parte del dominado, de los esquemas de pensamiento y valoración de la dominante, haciendo precisamente invisible la relación de dominación.” (párr.4)

De esta manera, lo que abarca el término se amplía al no considerar sólo las agresiones físicas, sino aquellas formas dadas desde lo cultural, que pueden estar ejerciendo violencia de una manera tan sutil que no son consideradas como tal, sino como una huella arraigada del pasado con la que se ha aprendido a vivir, como lo acuña Bourdieu (1996), la violencia también es simbólica.

Finalmente se recupera la definición brindada por Martínez (2016), quien plantea a la violencia como “una forma de relación social caracterizada por la negación del otro” (p.16) lo que implica un sometimiento involuntario o inconsciente que va afectando al sujeto en todas las áreas de su vida.

A partir de estas definiciones se puede considerar a la violencia como aquellas acciones aprendidas o formas encaminadas a dañar la integridad física, psicológica, emocional, económica, entre otras del sujeto o de los sujetos, bajo una mirada de

poder o como menciona Martínez (2016) “negación del otro” inmersa dentro de los diversos contextos que vienen dados desde un nivel macro y micro.

Con respecto a los niveles, se muestra más adelante un cuadro elaborado por García-Piña y Posada-Pedraza (2018) donde se presentan diversos factores que pueden incidir en que la violencia se presente en demasía.

Microsistema			Mesosistema	Exosistema	Macrosistema
Factores relacionados con las personas que agreden	Factores relacionados con las personas que reciben la agresión	Factores relacionados con las y los observadores	Factores familiares	Ambiente escolar	Ambiente social y cultural
Conductas externalizantes (impulsividad, conducta desorganizada o desafiante). Factores genéticos.	Conductas internalizantes (evitación, timidez). Factores genéticos.	Algunos se identifican con la persona que agrede y tienen una conducta más activa en la victimización. Otros saben del maltrato y pueden ser sensibles pero no participan en las agresiones por temor.	Escasa estructura familiar. Dificultad en el establecimiento de límites basados en el diálogo, la escucha, la confianza, la validación de sentimientos de los integrantes de la familia.	Estructura escolar y planes de estudio que no incluyen sensibilización y capacitación sobre el tema.	Aprendizaje histórico de relaciones basadas en el poder y estatus. Supremacía de un grupo sobre otro -aprendido a través de procesos de socialización.
Falta de reconocimiento de límites en sus diferentes entornos.	Dificultad para establecer límites con los demás.		Relaciones basadas en el autoritarismo o el poder. Violencia familiar: de pareja, maltrato infantil o entre hermanos (relaciones de dominio/sumisión).	Escasa supervisión por parte de los adultos responsables (profesores, directivos, etc.).	Decisiones políticas y su impacto social. Dificultad del Estado para combatir detonantes (corrupción, narcotráfico, pobreza, desigualdad).
Pobre autoestima e inseguridad.	Pobre autoestima e inseguridad.		Falta de reconocimiento sobre los derechos humanos y de la niñez. Ver a los hijos e hijas como de "su propiedad".	Desconocimiento sobre derechos humanos y su aplicación.	Exposición a la violencia en medios de comunicación: internet, videojuegos, programas de TV.
Pobre empatía y deseo de dominar a otros.	Sobrepotección familiar.		Dificultad en la transmisión de resolución equitativa y no violenta de conflictos.	Tolerancia y "naturalización" de la violencia. Visualizar al acoso escolar como "cosa de chicos".	Validación y "naturalización" de la violencia.
Realiza conductas de riesgo.			Escasa supervisión o sobrepotección de hijas e hijos.	Dificultad en el establecimiento de normas y límites.	Estructuras sociales basadas en estereotipos de género.

Cuadro 1. Modelo ecológico para explicar los factores asociados con el acoso escolar. García-Piña, y Posadas-Pedraza (2018), p. 19.

En ese sentido, como se muestra en dicho cuadro, resulta necesario concebir la situación como un todo que va relacionándose, lo cual ayudará a tener una mejor perspectiva de la situación. No obstante, es importante hacer un paréntesis para explicar a qué se refiere cada uno de los niveles, y la interpretación que le dan los autores del cuadro.

De acuerdo a lo que se propone en el modelo ecológico, el microsistema hace referencia a las características del individuo y su entorno más cercano de

convivencia en el que participa directamente, esto incluye a la familia, la escuela y los amigos.

Continuando con el mesosistema, en concordancia con Frías-Armenta (2002), concierne a las relaciones que se dan entre microsistemas y que siguen relacionando de manera directa a individuos, por ejemplo, las interacciones que se dan entre la familia y la escuela. En este caso, García-Piña y Posada-Pedraza (2018) resaltan los factores que relacionan a la familia.

Por otra parte, el exosistema incluye entornos sociales más amplios donde el sujeto no tiene una participación directa, pero si se ve afectado de manera indirecta, por ejemplo, la estructura escolar y la propia formación docente, como lo hacen ver García-Piña y Posada-Pedraza (2018).

Finalmente, el macrosistema engloba todo el conjunto de normas sociales en las que está integrado el aprendizaje histórico, lo que incluye a las diversas manifestaciones culturales y políticas.

Con base en lo anterior y en el cuadro 1, existen diversas causas que pueden influir en la presencia de las conductas violentas, abarcando no solo lo que concierne al ambiente escolar y personal, sino también al familiar, social y cultural. Esto muestra la complejidad que engloba esta problemática.

Aunque es importante analizar con detenimiento cada una de las características que inciden en la situación, cabe aclarar que en el presente trabajo sólo se presentan de manera general las que conciernen al nivel macro y meso, profundizando en los siguientes apartados lo relacionado a las características individuales y al área escolar.

- **Esfera familiar.**

La familia, es el primer contacto que el niño tiene para su proceso de socialización, es el lugar en donde obtiene las bases para generar vínculos con los otros, de tal manera que “las relaciones que se crean entre padres e hijos representan un contexto de intercambio comunicativo, social y emocional permanente, cuya

naturaleza suele reflejar el modo en que unos y otros interpretan la vida, las cogniciones, pensamientos, sentimientos y afectos fundamentales” (Unicef, 2003 citado en González, 2014, párr. 2)

Es así, que la familia se convierte en su primer referente, marcando pautas para su desarrollo a partir de los estilos de crianza, y el apego que va generando el infante. Es importante tener en cuenta que el estilo de crianza dentro de cada familia varía, pero existen características que pueden dar una idea de cada uno de los estilos (permisivo, autoritario, democrático, negligente). A pesar de ello, existen ambigüedades sobre cómo se llevan a la práctica dentro de cada uno de los hogares.

No obstante, la combinación con factores de riesgo dentro de las relaciones intrafamiliares como puede ser el maltrato, peleas constantes entre los padres, escasa comunicación, problemas de salud mental, etc., tienen un gran peso en el desarrollo integral de la persona (Unicef, 2022).

- **Esfera social y cultural**

Dentro de la esfera social se pueden apreciar diversas consideraciones, entre las que destaca la exposición a la violencia en los diversos medios de comunicación y al aprendizaje histórico

En una era globalizada, la información viaja de manera casi instantánea; hoy día, niños, jóvenes, adultos, pueden ser partícipes en diversas plataformas que les permiten comunicarse, jugar y estar expuestos a contenidos de todo tipo.

En muchas ocasiones contienen “escenas de violencia, e incluso a veces, asocian estas conductas a hechos ‘heroicos’, presentando a los agresores como seres admirables, lo que puede provocar en los adolescentes la imitación de estas conductas” (López-Castedo, 2010, p.27).

Ante esto, es importante destacar que, si bien los medios de comunicación, las redes sociales y los videojuegos tienen influencia en cierta medida sobre las personas, todas reflejan a la sociedad o parte de ella, lo que implica que fuera de

las pantallas se presentan situaciones de violencia día con día, y con la última, aun cuando en su mayoría presenta escenarios ficticios, las conductas y situaciones de los personajes se basan en realidades sociales existentes.

Es aquí donde se establece el enlace al segundo punto: el aprendizaje histórico; dicho término está referido al aprendizaje de costumbres, actos y relaciones que se dan al paso del tiempo en una sociedad. Como se menciona en el cuadro anterior, están basados en el poder, estatus y un conjunto de estereotipos que van generando agresiones en caso de no cumplir con ellos.

Con ello, viene un punto sumamente importante que, de estar presente en la sociedad, irremediablemente lo está en la escuela: la normalización, es decir, ese conjunto de normas, conductas y acciones que a través del tiempo se han ido interiorizando en los sujetos hasta el punto de considerarse parte de la vida cotidiana, generando una representación social y colectiva que adopta la persona, muchas veces sin cuestionar su origen.

Como resultado, para el caso de la violencia, acciones como las burlas, los apodosos o las etiquetas públicas, viene justificado bajo la creencia de que esto forjará en el individuo una personalidad resiliente, de carácter “fuerte”, que así ha sido en las generaciones pasadas, por lo tanto, el repetir patrones sin cuestionarse, es el único camino.

Es así que se puede apreciar una perspectiva más extensa de los factores a nivel macro que pueden contribuir a la aparición o el aumento de situaciones de violencia. No obstante, es importante tener en cuenta que, si bien hacer clasificaciones es importantes para identificar y delimitar el fenómeno, es la experiencia de la persona o personas involucradas, quien lo determina (García-Piña y Posadas-Pedraza, 2018).

En otras palabras, cada experiencia tiene puntos en común, otros pueden ser completamente diferentes o inexistentes, de tal manera que las consecuencias también van a repercutir en diferentes grados.

Muchas veces determinado por el tipo de violencia que se ejerza, la ayuda que se reciba y las competencias con las que el sujeto afronte la situación, pero, no por ello cada experiencia deja de ser dolorosa e inclusive dañina para aquellos que están implicados.

2.2 Tipos de violencia

Como se ha explicado, la violencia se presenta de diversas formas, pero cada uno de ellas tiene la intención de dañar al otro, sometiendo su voluntad de lucha, afectando la salud de la persona, aislándola, mermando sus interacciones sociales y su rendimiento en diferentes ámbitos (personal, escolar, laboral, familiar) y en casos más graves arrebatándoles la vida.

Su clasificación varía de acuerdo al autor, al qué (violencia contra los bienes), o a quién se dirige. Para esta investigación se hará énfasis en las que conciernen a las relaciones interpersonales.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) explica que de manera general existe un cierto consenso en agrupar las acciones violentas en cuatro tipos:

- Física: son las acciones directas encaminadas a dañar el cuerpo del sujeto. Por ejemplo, los golpes, empujones, patadas, lanzar objetos hacia la persona y en casos extremos el asesinato.
- Psicológica: Busca causar un deterioro emocional y cognitivo en el sujeto. De acuerdo a la UNICEF (s.f) “puede darse en una multitud de formas, como, por ejemplo: atemorizar, aterrorizar, amenazar, explotar, rechazar, aislar, ignorar, insultar, humillar o ridiculizar” (p. 13).
- Verbal: Muy relacionada a la psicológica, se puede dar a través de apodos, insultos, rumores, etcétera.
- Sexual: Conciernen a aquellas acciones coercitivas encaminadas a lo sexual, lo que incluye insinuaciones sexuales, tocamientos indebidos, comentarios sexuales no deseados, acoso y en casos más graves, violación.

Estos tipos de violencia interpersonal pueden presentarse también dentro de los contextos escolares, lugar donde los estudiantes pasan gran tiempo de su día al igual que los docentes, lo que permite apreciar diversas manifestaciones de violencia, que son englobadas más no exclusivas de la institución.

La violencia escolar es definida por Conde (2011) como aquellos “actos, condiciones, procesos y formas de relación mediante las cuales un individuo o un grupo daña intencionalmente a otro y viola su integridad física, social y emocional dentro del edificio escolar o en los alrededores” (p. 116)

Del mismo modo Gómez (2015) la define como “las acciones o actos violentos que acontecen dentro de la escuela o en actividades extra escolares, en las que interviene cualquier actor escolar” (p. 51)

Siguiendo esa línea, se debe aclarar que existe una diferencia entre lo que se considera violencia escolar y *bullying* o acoso escolar, términos utilizados en ocasiones como sinónimos. Autores como Mendoza (2013), Montañez y Martínez (2015) mencionan que las principales diferencias están relacionadas a la intencionalidad y la frecuencia de los hechos.

De acuerdo con dichos autores plantean que la violencia escolar se caracteriza por presentar incidentes aislados o poco frecuentes entre las mismas personas, las cuales no se ven reducidas solo a los alumnos sino a todo el personal que se encuentra involucrado en la cuestión educativa de la institución.

En ese sentido, la violencia escolar engloba un conjunto de diversas representaciones de violencia, dentro de las cuales se encuentra el *bullying*, caracterizado por llevarse a cabo entre estudiantes, bajo acciones intencionadas y frecuentes hacia una determinada persona o grupo pequeño, donde existe un desequilibrio de poder.

En otras palabras, mientras en uno no existe como tal un historial que conecte los episodios de violencia dados dentro de la institución, en otro se presenta premeditación y una historia entre los implicados.

Sin embargo, el acoso escolar no es la única forma de violencia que se presenta dentro de las instituciones escolares, existen otras que se dan en la interacción alumno - docente y entre compañeros laborales. A continuación, se explica con mayor detenimiento cada una de ellas.

***Bullying* y acoso escolar**

“Si, yo conocí a Norma Lizbeth desde tercero de primaria, era una de mis amigas, realmente desde la primaria sufría *bullying* por su color, era algo feo y ella me contaba que quería ser enfermera [...] asesinaron a una niña de 14 años con sueños y metas...” (Extracto de un testimonio sobre el caso de Norma Lizbeth. Periódico El universal, 2023)

El *bullying*, de acuerdo con Dan Olweus (1999) pionero en los estudios sobre el tema, se presenta cuando “un alumno está siendo maltratado o victimizado cuando él o ella está expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo a acciones negativas de otro o un grupo de estudiantes” (p. 10).

Por otro lado, para Ortega y Del rey (2008) el *bullying* es un” tipo de violencia interpersonal que se caracteriza por suceder en un entorno de convivencia cotidiana, por ser entre iguales, persistente y manifestarse de cualquiera de las formas posibles, es decir, verbal, física, social, etc.” (p. 79).

Esta forma de violencia no es exclusiva de las instituciones de educación formal, de acuerdo con Montañez y Martínez (2015) puede presentarse en otros contextos donde la convivencia entre niños y adolescentes estén presentes.

Es aquí donde el término *bullying* y acoso escolar presentan una mínima variación, siendo la única diferencia el alcance de los contextos donde se da la situación. De

tal forma que el acoso escolar delimita las acciones dentro de las instituciones de educación formal, pero hay que tener en cuenta que la mayoría de los estudios estadísticos que se realizan asumen ambas concepciones como sinónimos.

El acoso escolar es una problemática que aqueja alrededor del mundo en todos los niveles educativos, pero es en el nivel básico donde suele presentarse con mayor frecuencia.

Para el caso de México, la situación se vuelve preocupante. De acuerdo con los datos arrojados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2022) y el estudio realizado por la Organización no Gubernamental “*Bullying sin Fronteras*” (BSF), México ocupa el primer lugar a nivel internacional en acoso escolar, estimando que alrededor del 50% de los estudiantes mexicanos son o han sido víctimas de ello.

Ahora bien, es en el nivel secundaria donde existe una mayor incidencia de casos, en concordancia con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2021) en secundaria “la violencia de todos los tipos ocurre con mayor frecuencia, tanto desde la perspectiva estudiantil como la de docentes y directivos.” (p. 102).

En otras palabras, esta situación no solo se da entre pares, también de parte del docente al alumno y viceversa. Pero, enfocándose solo en el acoso escolar, se puede encontrar las estadísticas que MEJOREDU recupera del cuestionario de

Planea realizado en el año 2017 desde la perspectiva de docentes y directivos de tercer grado.

Tabla 3.12. Situaciones de violencia observadas entre estudiantes 2017.
Opinión de directivos y docentes (porcentaje)

Pregunta	Opciones de respuesta				Datos perdidos	
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre		
¿Con qué frecuencia se presentan las siguientes situaciones en los estudiantes de esta escuela? (directores)	78. Intimidación o abuso verbal entre estudiantes (<i>bullying</i> y otras formas de acoso escolar)	30.1	62.3	6.6	0.7*	**
	Alguna vez: 69.6					
En este grupo, ¿con qué frecuencia se presentan las siguientes situaciones en los estudiantes? (docentes).	79. Agresiones físicas entre estudiantes	39.6	56	3.7	0.5*	**
	Alguna vez 60.2					
En este grupo, ¿con qué frecuencia se presentan las siguientes situaciones en los estudiantes? (docentes).	53. Intimidación o abuso verbal entre estudiantes (<i>bullying</i> y otras formas de acoso escolar)	30.4	56.7	11.2	1.6	**
	Alguna vez: 69.5					
En este grupo, ¿con qué frecuencia se presentan las siguientes situaciones en los estudiantes? (docentes).	54. Agresiones físicas entre estudiantes	41.3	51.5	6.4	0.8*	**
	Alguna vez 58.7					

* Estimación cuyo coeficiente de variación es superior a 20% pero inferior o igual a 33.3%, por lo que puede estar sesgada.

**Estimación cuyo coeficiente de variación excede 33.3% o sólo presenta una UPM. Se omite debido al sesgo.

UPM: Unidad Primaria de Muestreo. Número de escuelas en la muestra.

Tabla 3. Planea secundaria 2017.MEJOREDU, (2021), p.74

Así mismo, se retoma el estudio realizado por Del tronco y Ramírez (2015) donde se aplicó un total de 1,398 encuestas aplicadas a alumnos de escuelas secundarias públicas de 10 ciudades distintas dentro de la República Mexicana, la información obtenida se encuentra en la siguiente tabla.

Tabla 1: Incidencia de la violencia entre pares de acuerdo al rol desempeñado por sexo

	Varones		Mujeres	
	Victimas	Agresores	Victimas	Agresoras
Manifestaciones de violencia entre pares				
Amenazas	38,76	31,74	31,11	22,60
Agresión física	36,06	35,85	27,62	23,96
Ofensas verbales y/o gestuales	33,19	35,58	28,73	29,95
Robos/hurtos de objetos personales	33,62	14,00	34,06	5,61
Ofensas a la familia de otro(s) compañeros(as)	28,14	19,71	23,32	11,15
Calumniar a los(as) compañeros(as)	s/d	16,86	s/d	10,14

Discrimina entre compañeros(as)	26,41	24,58	19,20	15,04
Intento de besos o tocamientos por la fuerza	36,16	24,53	43,13	11,65
Intento de quitar las ropas a un(a) compañero(a)	10,50	8,92	4,35	2,95
Intentar forzar a tener relaciones sexuales	9,40	8,02	3,89	2,64
Me han acosado sexualmente en internet	18,77	s/d	25,55	s/d
Promedio	27,10	25,36	24,10	13,57

Tabla 4. Evidencia empírica de la magnitud de “las violencias escolares” Paganelli y Ramírez (2015), p.33.

Como se puede observar, existe un alto índice de violencia entre pares dentro de las instituciones escolares de educación secundaria, las cuales no se limitan a causar daño físico, sino que están dentro de las categorías de violencia verbal, emocional y sexual.

Referente a la violencia emocional es importante hacer un breve paréntesis para hacer mención del ciberacoso, una forma de agresión encaminada a dañar a la persona por medio de las redes sociales. Si bien esta forma no se da directamente dentro de la institución escolar, si puede acrecentar la situación originada ahí, provocando un ataque colectivo hacia la víctima.

De regreso al tema de las investigaciones, los datos más actualizados, son aquellos mencionados por el periódico Milenio y la Secretaría General de Gobierno Dirección General de Desarrollo Político, brindados por el Consejo Ciudadano para la Seguridad y Justicia de la Ciudad de México, a inicios de 2023, el cual cuenta con una línea de atención para casos de acoso escolar. Dicho organismo expresó lo siguiente:

-En 2022 recibió un reporte de 292 casos de *bullying* en todo el país. Para el primer bimestre del 2022 recibió 17 reportes, mientras que en el primer bimestre del año 2023 el total fue de 76.

-Desde 2019 hasta marzo de 2023 concentró 664 reportes de *bullying*, de los cuales el 76% corresponde a la Ciudad de México.

-El 54% de los reportes corresponden a niños entre 12 y 15 años de edad, lo que corrobora la problemática en el nivel secundaria.

A pesar del número de casos registrados, aún existen inconvenientes al momento de detectar que un alumno está siendo víctima; como se mencionaba en el apartado anterior, el acoso escolar tiene como principal característica la recurrencia de las acciones violentas hacia una persona o un grupo de personas, pero también está conformado por otras dos características mencionadas por Ortega (1998) y Castro (2009), la ley de dominio-sumisión y la del silencio.

De acuerdo con dichos autores, la primera hace referencia al juego de poder que se establece entre las víctimas y el agresor o agresores, donde el segundo busca controlar al primero sometiéndolo por medio de diversas acciones violentas que lo hacen doblegarse ante el otro, perdiendo así parte de su integridad.

La segunda de gran importancia consiste en callar la situación que se está presentando, donde no solo está involucrado el agresor y la víctima, también los espectadores. De esta manera, se crea un pacto indirecto, doloroso, donde ya sea por miedo a represalias, indiferencia o normalización, la situación se oculta o pasa desapercibida (Ortega, 1998 y Castro, 2009).

Las consecuencias de estos actos pueden pasar del mismo modo, a menos que las mismas lleguen a polos extremos, por ejemplo, episodios de ira que pueden generar una respuesta vengativa y violenta por parte de la víctima o el suicidio.

Autores como Castro (2006), Mendoza (2013), Paganelli y Ramírez (2015) expresan que entre las consecuencias del acoso escolar se encuentran:

- Miedo de ir al colegio
- Problemas académicos
- Problemas de sueño o de alimentación
- Baja autoestima
- Sentimiento de culpabilidad
- Problemas para relacionarse con los demás
- Aislamiento
- Aparición de conductas violentas que pueden detonar un rol de víctima/agresor
- En el caso del agresor puede ser un antecedente de actos delictivos o psicopatologías

Por su parte la UNICEF (2024) resalta que también entre las consecuencias se encuentra el deterioro del clima escolar, que tiene impacto sobre la calidad educativa, el bienestar del alumnado y la satisfacción de las familias” (párr. 5), a lo que también se le agregaría el propio bienestar del docente.

Mobbing

“Tengo mucha rabia con vos, porque trataste mal a mis compañeros y me trataste mal a mí. Yo para conformarte me tuve que exigir y terminé agotada. Soñaba que me tratabas mal. [...] Me generó mucha angustia y frustración en mi trabajo. Tu control constante me daba miedo.” (Fragmento de la carta de una docente, 2022. Periódico La Voz)

El extracto presentado previamente, forma parte de una carta escrita por una docente de primaria hacía la vicedirectora en una escuela de España. Esta última enfrenta una demanda por acoso laboral, después de que la profesora falleciera por un accidente cerebro-vascular, y la familia recabará los hechos previos a su deceso,

argumentando que la profesora vivía bajo constantes agresiones psicológicas por parte de la vicedirectora.

Otra de las manifestaciones de violencia que se presenta dentro de las instituciones escolares, es la que involucra a los adultos, en este caso, al personal educativo que labora dentro de la institución.

Castro (2006) lo define como:

“Aquellos comportamientos, actos o conductas llevadas a cabo por una o varias personas en el entorno laboral que, de forma persistente en el tiempo, tienen como objetivo intimidar, reducir, amilantar y consumir emocional e intelectualmente a la víctima, con vistas a forzar su salida de la organización o a satisfacer la necesidad patológica de agredir, controlar y destruir que suele presentar el hostigador como medio de reafirmación personal” (p. 107).

Al igual que el acoso escolar, el *mobbing* tiene como característica la temporalidad y la intencionalidad, es importante considerarlo debido a que los conflictos entre el personal educativo pueden darse en todas las instituciones, pero para ser considerado como el término lo indica, debe haber una recurrencia y deliberación en las acciones violentas hacia la persona.

Dentro de esta forma de violencia también se presenta una clasificación, autores como Piñuel (2001) y Gómez (2015) establecen una tipología que marca el tipo de relación dominio-sumisión que se establece:

- *Mobbing* vertical ascendente: Se presenta cuando una persona o un grupo de menor rango violenta a un superior. En el caso de las instituciones escolares puede darse, por ejemplo, de los profesores hacia el subdirector, o director.
- *Mobbing* horizontal: Se da entre personas que tienen el mismo rango, por ejemplo, entre docentes, quienes pueden violentarse por razones diversas, entre las que se puede encontrar la competitividad por algún puesto,

opiniones personales o incluso la innovación de propuestas, dándose mediante la exclusión, los insultos, burlas o demeritación de las ideas.

- *Mobbing* descendente: Sucede entre alguien de un rango superior y uno inferior, por ejemplo, del director al docente.
- *Mobbing mixto*: Se presenta cuando alguien de mayor rango se une a un grupo de menor grado con la finalidad de dañar a otro sujeto.

Violencia entre alumnos y docentes

Para comenzar se presenta lo siguiente: “Un alumno me empujó por la escalera. Estuve tres semanas de baja, pero el mayor dolor fue el mental. Tenía pánico de volver al instituto y encontrarme con el alumno” (Extracto de un testimonio docente, periódico El País).

Anécdotas como la anterior hay varias, sin embargo, muy pocas llegan a ser visibles. Dentro de las instituciones educativas se gesta también una violencia de la que poco se habla o se ha investigado, es la violencia que ejerce el alumno hacia el docente.

En relación con las investigaciones se pueden encontrar la realizada por Terry (1998, citado en Mendoza, 2013) donde encuentra que los estudiantes de secundaria maltratan frecuentemente al 10% de sus profesores (p. 69).

Por otro lado, el estudio de caso llevado por Márquez (2022) expone que las agresiones suelen implicar en su mayoría aquellas acciones orientadas a la violencia psicológica, lo que incluye burlas, apodos, rumores. No obstante, en casos más graves la violencia física se hace presente, una vez más siendo esta la más visible gracias a las redes sociales y medios de comunicación.

Actualmente, los casos de profesores asesinados o agredidos de manera brutal pueden verse durante la transmisión de las noticias, pero ¿qué sucede con aquellas expresiones burlescas o humillantes encaminadas a causar un daño directo al docente? Son estas manifestaciones en las que se debe poner también énfasis.

Es necesario destacar que las conductas violentas hacían el profesorado por parte de los alumnos no debe confundirse con las conductas disruptivas. Las primeras están encaminadas a causar un daño directo y específico al docente.

En cambio, las conductas disruptivas son aquellas que buscan interrumpir el flujo del proceso de enseñanza y aprendizaje, en otras palabras, no están centradas en causar daño al docente, sino en interrumpir el desarrollo de la clase.

Son aquellas situaciones de aula en las que un alumno o varios de ellos, interrumpen con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando a emplear cada vez más tiempo en controlar el orden. El clima que genera no permite ni enseñar al docente, ni a los alumnos aprender, siendo en muchas oportunidades motivos de “contagio” para el grupo que inicialmente estaba tranquilo (Castro, 2006, p.55)

Si bien, este tipo de conductas no se consideran violentas si pueden ser causa del malestar docente y un antecedente de situaciones que, de no ser analizadas, pueden desencadenar acciones intencionadas y directas hacia los profesores.

Ahora bien, si existen agresiones de alumnos a docentes, también hay otra manifestación de la violencia que, a pesar de ser más visible, fue y sigue siendo normalizada -en menor medida actualmente- por la sociedad, debido a la connotación social que se le llegó a dar como parte de las estrategias pedagógicas para lograr el aprendizaje: la violencia del docente hacia el alumno.

Si se remonta a la mayoría de las generaciones que cursaron la educación básica en el siglo pasado, se pueden hallar infinidad de testimonios que relatan cómo el docente aplicaba castigos físicos o humillaciones verbales de mayor o menor grado cuando se presentaba algún error o conducta indisciplinada. De ahí que se pueda encontrar una frase muy popular: “la letra con sangre entra” (Palacios, 2007; Cruz, Díaz y Hernández, 2020).

Tales castigos podían ir desde colocar orejas de burro al estudiante, exponerlo frente a sus compañeros, hacerlo colocarse de rodillas mientras sostenía libros en

ambas manos, hasta golpear con el borrador al estudiante, o en casos más graves, bajar los pantalones o alzar las faldas de las alumnas con la finalidad de humillarlas.

Actualmente, estas prácticas pueden verse lejanas o inconcebibles por parte de la sociedad, sin embargo, no quiere decir que hayan dejado de existir, a pesar de que, en el año 2019 para el caso de México, el senado aprobará una ley que prohíbe los castigos corporales en las instituciones públicas y privadas (Senado de la República, 2019).

Si bien esta ley implica consecuencias legales para los agresores, solo es aplicada cuando la violencia es ejercida de forma física, lo que lleva a reiterar la pregunta realizada previamente: ¿Qué pasa con aquellas acciones encaminadas a dañar de manera verbal y emocional?

Hoy día, son estas formas las que siguen prevaleciendo con mayor fuerza dentro de las instituciones escolares, siendo difíciles detectar debido a que muchas veces se ejercen de manera sutil o al formar parte de la cotidianidad se han normalizado hasta el grado de pasarlas por alto en lo colectivo, bajo la justificación de que ayuda a forjar el carácter y generar respeto.

Contrario a lo que podría creerse con esas ideas, una relación que está forjada en el miedo no implica el respeto, sino el sometimiento del otro, cuestión que a mediano o largo plazo puede generar una respuesta agresiva por parte de la víctima, en conjunto a una serie de consecuencias emocionales, académicas e incluso de salud.

Mendoza (2013), explica que existe una serie de consecuencias en el alumno al experimentar los diversos tipos de violencia por parte del profesorado:

- Bajo rendimiento escolar
- Desconfianza para solicitar apoyo
- Desarrollo de una percepción negativa de sí mismo
- Dolores físicos
- Pesadillas, trastornos del sueño
- Aislamiento
- Rechazo a ir a la escuela

Llegado a este punto, se puede apreciar la importancia que tiene la relación alumno-docente dentro del clima escolar, puesto que esta interacción va a mediar no sólo los contenidos del aula, sino gran parte del proceso de formación del sujeto, que de acuerdo al ideal se busca encaminar no solo a lo conceptual y procedimental, sino a lo actitudinal, es decir el “aprender a ser” y el “aprender a convivir”.

Pero, de existir violencia de uno hacia otro o de manera recíproca, la relación entre ambas partes se fractura, lo que conlleva a una nula comunicación asertiva y una relación de poder destructiva.

Como se puede apreciar, las consecuencias que trae la violencia escolar en sus diversas formas, trascienden más allá de la escuela afectando al sujeto no solo en lo académico, sino en su estructura afectiva y social.

No obstante, las propias consecuencias que se presentan en víctimas de violencia escolar, pueden jugar un papel detonante que los hace blancos de estas situaciones, e incluso invertir los roles.

2.3 Roles dentro de la violencia escolar

De manera inicial se consideraba que, en el acoso escolar, los estudiantes podían desempeñar dos roles: agresor y víctima; sin embargo, las investigaciones que se realizaron en la época de los 90 permitieron establecer uno más: los espectadores.

“El fenómeno de la violencia trasciende la conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal, porque afecta al menos a dos protagonistas: quien lo ejerce y quien lo padece. Un análisis más complejo, nos permite distinguir también un tercer afectado: quién la contempla sin poder o querer evitarla” (Castro, 2006, p.21).

Dentro de cada una de estas categorías se incluyen características que las subdividen. Investigaciones como la presentada en la Reunión Internacional de Escuela y Violencia, desarrollada por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la

violencia (2005), o la tipología de Salmivalli (1996 citada por Ortega y Del Rey 2007 p.81) llegaron a presentar de seis a ocho roles a desempeñar dentro de una situación de acoso escolar.

Con base en ello, se retoman y se presentan de manera general dentro de la siguiente tabla. Ambos estudios se enfocan en determinar los roles que desempeñan los estudiantes en una situación de acoso escolar, sin embargo, no son muy diferentes a los que pueden presentarse dentro del *mobbing* o de la violencia alumno-docente. Con ello se pretende tener un primer acercamiento, posteriormente se analizará con mayor detenimiento las características de cada uno.

Característica	Nombre asignado en la investigación llevada por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la violencia (2005)	Nombre asignado en la tipología de Christina Salmivalli (1996)
Estudiante que da inicio a la agresión	Agresor (<i>bully</i> o <i>bullys</i>)	Agresor
Sujeto que participa activamente una vez que el agresor comienza a molestar a la víctima	Seguidor o secuaz	Ayudante del agresor
Refuerza el comportamiento del agresor y aprueba el comportamiento.	Acosador pasivo	Reforzador del agresor

No se involucra directamente en el acoso, pero es un probable acosador	Seguidor pasivo	
Observa la situación pero no se implica en ella	Testigo no implicado	Ajeno
No aprueba la situación de acoso y considera que debería hacer algo por ayudar más no lo hace.	Posible defensor	
Ayuda a la víctima	Defensor de víctima	Defensor de la víctima
Estudiante que recibe el acoso y es blanco del comportamiento agresivo	Víctima	Víctima

Tabla 5. Elaboración propia con base en el documento presentado por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la violencia (2005) y la Tipología de Salmivalli (1996).

Dentro de cada uno de los roles a ejercer, existe una serie de factores y características que conforman al individuo, con esto no quiere decirse que quien lo presente necesariamente se verá envuelto o cumplirá el rol asignado, sino que tiene una mayor posibilidad de participar o ser blanco de situaciones de riesgo.

Todo ello dependerá en gran parte del grado de conciencia que el sujeto pueda tener en el momento. Es decir, que dichos factores permiten comprender el porqué del fenómeno, más no justificarlo, puesto que aún bajo la imposición de las representaciones sociales y colectivas, aún existe un grado de elección en el propio sujeto.

Características de quien ocupa el rol de acosador

Si se comienza desde una visión amplia que tome en cuenta factores familiares y sociales, parte de los agresores se han visto envueltos en situaciones de violencia intrafamiliar, lo que los lleva a reproducir las conductas vistas en casa bajo la idea de que aquello es una forma adecuada de relacionarse con el otro.

No obstante, también se puede encontrar aquellos que al verse reprimidos en casa o en otros contextos bajo el autoritarismo, desquitan su frustración en el otro, obteniendo la sensación de poder y validez que creen perdida en los otros ámbitos de su vida.

Por el lado contrario, están quienes fueron criados bajo la permisividad, lo que implica una sensación de poder en el sujeto que está relacionada a la falta de límites y la poca conciencia de las consecuencias.

En cuanto a los factores de riesgo individuales Castro (2013), Mendoza (2013) y Gómez (2006) coincide en los siguientes:

- Perciben la violencia como algo divertido y justifican sus actos bajo la idea de que “está bien” utilizar la violencia si se necesita conseguir algo, o como un acto de defensa ante situaciones que pueden ser neutras (distorsión cognitiva)
- Experimentan baja resistencia ante la frustración
- Buscan imponer su punto de vista, lo que deja ver una excesiva necesidad de ser considerado un líder
- No toleran a aquellos que perciben diferentes
- Son impulsivos
- Nivel bajo de autoestima disfrazado con un gran ego
- Desconfiado
- Falta de empatía

Este tipo de factores no se limitan al estudiante, aplican para todos aquellos tipos de violencia escolar, de tal forma que los agresores van a buscar también juntarse con aquellos que tienen un comportamiento parecido al suyo, lo que desemboca en las diversas subcategorías que contiene el rol del agresor.

De ahí que, existan los seguidores que se involucran directamente en la agresión en el momento en el que “líder” comienza, pero también aquellos que solo refuerzan la acción e incluso la alaban como signo de fortaleza.

Características de quien ocupa el rol de víctima

Al igual que con los agresores, las víctimas suelen presentar factores que los hacen vulnerables o blancos fáciles. Entre estas características se destacan las personalidades que suelen tener comportamientos inhibidos y sumisos, de acuerdo con Mendoza (2013) y Roca (2104) plantean los siguientes:

- Dificultad para expresar lo que opinan, sienten o piensan
- Baja autoestima, no reconoce sus áreas de oportunidad
- Escasas habilidades para relacionarse con los otros
- Bajos niveles de autoeficacia
- Miedo al rechazo, miedosos o inseguros
- Se inclinan ante los deseos del otro

No obstante, también se pueden encontrar aquellos que se convierten en víctimas después de negarle algo al agresor, ya sea pasarle una tarea, darle dinero o en el caso del *mobbing* negarse a cubrir horas extras.

Conjuntamente, las personas que tienen rasgos físicos o culturales distintos al estereotipo establecido socialmente, tienen una mayor posibilidad de convertirse en un blanco fácil de acoso y discriminación. Ejemplo de esta situación puede verse en niños de padres divorciados, personas provenientes de regiones indígenas o personas con discapacidad (Díaz, 2008).

Cabe señalar que existe un tipo de víctima que cumple a la par un rol de agresor, mismas que son personas que sufren de violencia, pero también la ejercen.

Los espectadores

Hoy día, si se entra a las redes sociales, pueden encontrarse variedad de videos donde se plasman experimentos sociales a partir de grabar la reacción del espectador ante situaciones de riesgo hacía el otro.

Uno de ellos, plantea una situación donde un hombre toma fotografías por debajo de la falda de una mujer. Dentro de los espectadores, muy pocos son los que reaccionan en defensa de la víctima, la mayoría pasa de largo, e incluso otros ríen ante la situación.

Si bien el caso planteado hace alusión a una situación de violencia sexual en la calle, lo que se busca resaltar es la reacción de los espectadores, puesto que lo mismo sucede con los casos reales de violencia en general y para el rumbo de este trabajo, de la violencia escolar.

Los espectadores, cumplen un papel fundamental en la prevalencia o en el abordaje de los casos de violencia escolar, compañeros, maestros, directivos, personal administrativo forman parte de ellos. De acuerdo con Castro (2013) y Rodicio-García e Iglesias- Cortizas (2011) se puede presenciar dos tipos de espectador o testigo:

- Espectador activo: puede ser considerado como un posible defensor, pero también como un posible agresor. En el primero busca defender a la víctima a partir de cuestionar los actos del agresor y dar aviso a las autoridades correspondientes. Por el otro lado, es aquel asociado con el rol de “acosador pasivo”
- Espectador pasivo: Es este rol en el que se encuentra gran parte de la población escolar. Su principal característica es mantenerse al margen de la situación, ya sea por indiferencia o miedo a represalias. Lo peor del caso, es que a pesar de parecer que dicha actitud no afecta, es todo lo contrario porque perpetúa el pacto de silencio que beneficia al agresor.

Son los espectadores pasivos quienes aún “fuera del problema” pasan a formar parte de él de forma indirecta. En el caso del acoso escolar, los profesores suelen formar parte de este tipo de espectadores, pasando de largo situaciones de violencia por diversas causas que pueden ir desde el desconocimiento de los tipos de violencia hasta la indiferencia dada por la falta de empatía.

Por ello, es necesario tener en cuenta cual es la formación que ha tenido el docente en relación a cómo afronta las situaciones de acoso escolar y cómo esto se integra a los programas propuestos por las autoridades educativas.

2.4 La formación del docente ante el acoso escolar

A lo largo de los años, el rol del docente ha ido cambiando, del centro del proceso educativo, a una labor facilitadora, es innegable que su intervención influye en cómo el alumno representa su trayectoria educativa, la cual se ve afectada cuando se encuentra en una situación de violencia o acoso escolar. Una detección temprana, una palabra adecuada o una intervención, pueden marcar la diferencia.

Sin embargo, es necesario cuestionar si dentro de la formación que reciben los educadores de secundaria en las escuelas normales o en las licenciaturas afines a las materias que se imparten, tienen un acercamiento al tema de la violencia escolar.

Respecto al tema, no hay muchas investigaciones enfocadas en la Ciudad de México o en el país en general, sin embargo, una investigación realizada por Ríos (2022) muestra que, dentro de las escuelas normales, el tema de la violencia escolar se ha tratado de manera muy implícita la mayoría del tiempo, teniendo en ocasiones materias enfocadas al tema, pero con una cierta confusión entre el contenido a tratar e implementadas más a los futuros educadores de preescolar y primaria.

Por otra parte, Ríos (2022) explica que:

Los avances alcanzados se diluyeron con la aprobación de las reformas curriculares implementadas en el año 2018. Dentro de las modificaciones

realizadas, los espacios obtenidos para la atención y prevención de la violencia volvieron a ser marginados dentro de los planes y programas de estudio de las diferentes licenciaturas para la formación inicial docente. (p. 69).

De esta manera surge una necesidad de atender esta situación desde la formación inicial del futuro docente dentro del propio currículum formal, no obstante, este es un tema extenso que debe tratarse en una investigación aparte, por lo que aquí solo se hace mención de ella como un aspecto a considerar dentro de la problemática de la violencia escolar.

Siguiendo con la línea formativa, es necesario puntualizar que el docente debe plantearse como un orientador, el cual debe estar en continua actualización aun cuando ya esté en servicio, lo que implica estar al tanto de los nuevos contenidos, formas de pensamientos y actuar de sus estudiantes, pero también conocer los programas y protocolos a seguir, en este caso, relacionados a la violencia o acoso escolar.

Dicho tema no es algo nuevo, durante los últimos años, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha presentado diversos programas que buscan reducir o prevenir algunas situaciones de violencia dentro de las instituciones escolares, mediante la promoción de una convivencia y resolución de conflictos de forma pacífica.

Año de implementación	Programa	Objetivo
2007	Escuela Segura	Contribuir a fortalecer en las escuelas públicas de educación básica la gestión de ambientes de convivencia favorable para la mejora de los aprendizajes de todo el estudiantado.

2008	Visión Valores, “Vivir con valores, una forma de vida para todos”	Promover la práctica de valores cívicos y éticos de los alumnos, docentes y padres de familia de Educación Básica. Por lo que el programa en mención llegaba a escuelas de preescolar, primaria y secundaria de la entidad mexiquense
2011	Red Interinstitucional	Establecer las bases mediante las cuales las partes, en el ámbito de su competencia, realizarían acciones para fortalecer la convivencia escolar y evitar el uso de la violencia en los planteles del Sistema Educativo Estatal.
2011	Programa de valores por una convivencia escolar armónica	Prevenir y atender el <i>bullying</i> y demás tipos de violencia escolar, para la formación de los estudiantes en un ambiente de valores, derechos humanos, diversidad cultural y cultura de paz, con el propósito de generar una convivencia escolar armónica.

2013	Proyecto a favor de la convivencia escolar	Favorecer la convivencia inclusiva, democrática y pacífica a partir de diversas acciones, una de las cuales es elaborar materiales que contribuyan al trabajo académico que maestros y alumnos llevan a cabo en el salón de clase.
2015	Programa Nacional de Convivencia Escolar	Favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar pacífica, inclusiva y democrática que coadyuven a prevenir situaciones de discriminación y de acoso escolar en escuelas públicas de Educación Básica que participen en el PNCE, contribuyendo a la mejora del clima escolar y el impulso de una cultura de paz.

Tabla 4. Programas de convivencia escolar. Salazar-Mastache (2022 pp.8-9)

Como se puede ver, durante los últimos años ha existido una diversidad de programas encaminados a la prevención de la violencia escolar, especialmente el acoso escolar. Otro de ellos que no se encuentra ahí, es el programa “Mochila segura”, el cual busca detectar a partir de la revisión de mochilas, objetos dañinos

para el alumnado, por ejemplo, droga, bebidas alcohólicas o armas blancas y de fuego (Comisión de Educación, 2020).

Dicho programa, en conjunto al Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) y el Marco para la convivencia son de los más recientes, por lo que para esta investigación se analizará más a fondo los últimos dos en relación con el papel del docente, como a continuación se mencionan.

Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)

Su antecedente fue el Proyecto a favor de la Convivencia Escolar, por lo que durante el ciclo escolar 2014-2015 fue implementado como programa piloto en algunas escuelas de tiempo completo. Posteriormente, a raíz de los resultados que arrojó, se comenzó a llevar a cabo en los niveles de educación básica bajo diversas temáticas (Caso-López, 2019).

De acuerdo a lo que presenta el PNCE del ciclo 2018-2019, el Programa tiene por objetivo: “Favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia armónica y pacífica, que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en Escuelas Públicas de Educación Básica, propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar” (p.4)

Bajo un enfoque preventivo y formativo, los cuales se pueden enmarcar en el Campo de la orientación educativa, busca brindar herramientas al personal educativo que les permita generar en los alumnos una sana convivencia a través del desarrollo de competencias emocionales. Para ello ofrece diversos materiales físicos y digitales dirigidos a los docentes, alumnos y padres de familia.

En lo que concierne al docente, uno de los objetivos específicos de dicho Programa hace mención de la capacitación que se le debe dar, por lo que cada ciclo escolar se ofreció el curso en línea Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica.

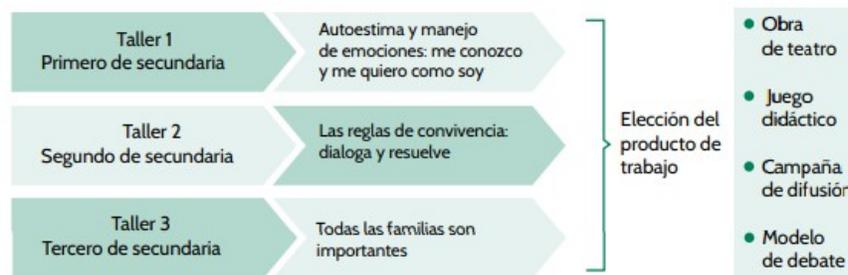
De esta manera este Programa quedó conformado por cinco módulos, en el que se ofrecía una guía al docente de cómo surgen estas situaciones. Al finalizar el curso se expidió una constancia con valor curricular.

Dentro del mismo Programa, también se compartió un protocolo, el cual fue adaptado a diversos estados de la República mexicana con los contenidos vistos en el curso. A partir de ello, se brindan indicadores, rejillas de observación y las responsabilidades de cada uno de los involucrados en la educación de los estudiantes.

Por otra parte, también se ofreció la “Guía para el docente”, adecuada al nivel educativo al que está dirigido. Para secundaria la propuesta se concentró en llevar a cabo el programa a través de talleres o clubes que permitieran abordar las diversas temáticas a lo largo de los tres años.

Fase 1. Investigación sobre el tema del taller y definición del producto de trabajo (4 sesiones)

Los estudiantes identificarán temáticas relacionadas con los contenidos que se mencionan enseguida. En esta fase se les preparará para la elección del producto de trabajo.



Cuadro 2. Descripción de los talleres de convivencia. Educación secundaria. SEP (2017), p.10.

De esta manera, el docente de cualquier asignatura podría hacerse cargo de implementar lo propuesto, siendo un facilitador de los contenidos y un puente de unión que incluyera a las familias para trabajar con el alumnado una formación más integral.

No obstante, aquí surge un inconveniente en cuanto a la capacitación de los cursos brindados; navegando por la red, existen diversas páginas que ofrecen realizar el curso en línea por una cantidad específica de dinero. De esta manera, el personal educativo obtiene la constancia, pero sin conocer realmente el contenido. Con ello, no se busca generalizar a todos, sino tener en cuenta para el análisis final que ayuda a la elaboración de las conclusiones.

Por otra parte, resulta importante rescatar que el PNCE (2019) se encuentra en proceso de ser actualizado para su implementación, debido a que, durante la pandemia, el seguimiento en conjunto con el presupuesto se vio afectado, reducido e incluso desaparecido. No obstante, su planteamiento comparte mucho con el siguiente programa (Caso-López, 2019).

Marco para la convivencia escolar

El marco para la convivencia escolar es uno de los programas más utilizados en los centros educativos del nivel secundaria. A partir de él, se establece una serie de lineamientos graduados de acuerdo con la falta cometida por el estudiante, además de contener una serie de sugerencias sobre cómo abordar la problemática de la violencia escolar.

Bajo un enfoque de derechos humanos, cultura de la paz y los acuerdos enfocados en la validación del artículo 3° sobre el derecho a la educación, entre otros aspectos considerados por las autoridades educativas relacionados a la inclusión y la convivencia bajo un clima escolar óptimo (SEP, 2023), el programa tiene por objetivo:

Promover ambientes de convivencia armónica, pacífica, inclusiva y democrática, basados en el respeto a los derechos humanos, la igualdad y equidad de género entre los miembros de las comunidades educativas, así como el reconocimiento de sus obligaciones y compromisos, a fin de coadyuvar en su bienestar integral y logro educativo. (SEP, 2023, p.10)

Dentro del Marco para la convivencia escolar digital, se ofrece al personal educativo los protocolos vigentes dentro del ciclo escolar actual, entre los que se encuentra el “Plan de cero tolerancias a la violencia escolar”, el cual brinda un glosario de los términos a utilizar, donde destacan los diferentes tipos de violencia que se dan dentro de la escuela, incluyendo aquella que ejerce el maestro hacia el alumno. También hacen mención del modelo ecológico, la resiliencia, prevención y la sensibilización.

En conjunto, se establecen acciones que buscan desarrollar un clima escolar pacífico. Así mismo, dentro de este documento se destacan las que conciernen a la capacitación del docente y en general del cuerpo educativo que labora en las instituciones:

- Los docentes, así como todo el cuerpo educativo deben ser capacitados en torno a temas sobre la convivencia pacífica e inclusiva que tenga en cuenta los derechos humanos.
- Sensibilizar a los profesionistas de la educación sobre el tema de la violencia, no solo en cuestión de reconocimiento, sino en sus consecuencias jurídicas.
- Mantener una continua prevención bajo la implementación de campañas sobre el acoso escolar que involucren a toda la comunidad educativa. (SEP, 2023)

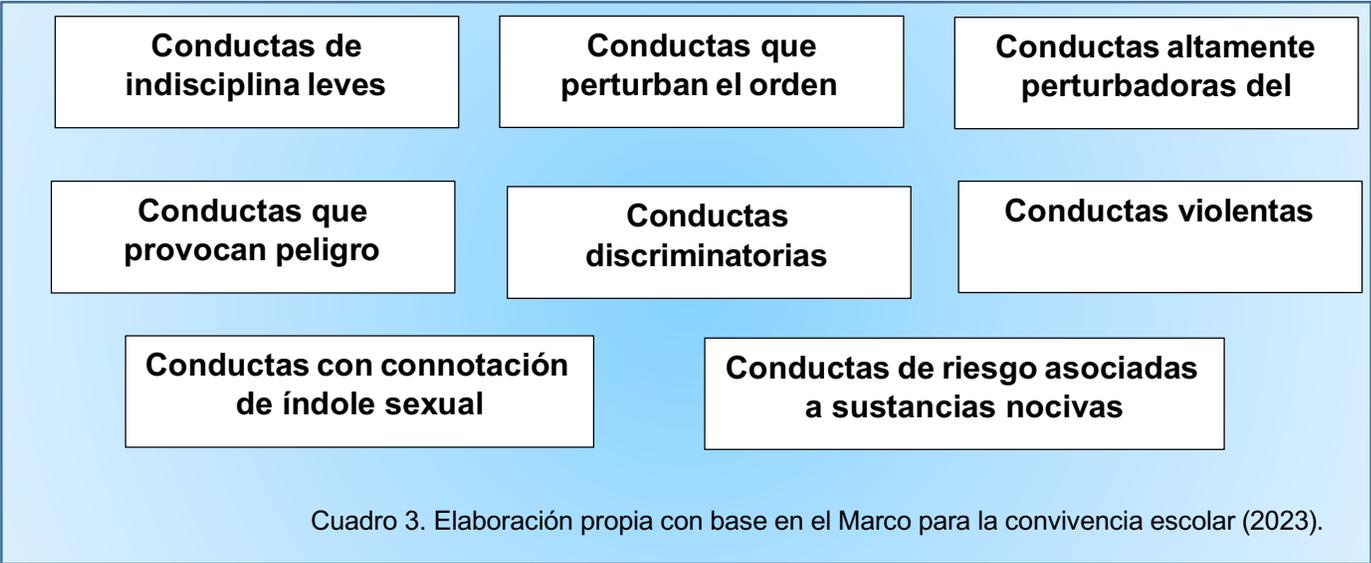
Con base en ello, se pretende que el docente en este caso de nivel secundaria, no solo sepa identificar si existe o no violencia escolar, sino que tenga el conocimiento de los protocolos y desarrolle la capacidad de implementar estrategias encaminadas a prevenir o reducir este tipo de situaciones.

Continuando con el Marco para la convivencia, en los apartados finales se muestra la carta de derechos y deberes de los estudiantes, misma que debe ser entregada a los alumnos al inicio del ciclo escolar durante la primera junta informativa.

Usualmente, viene acompañada de una carta compromiso que debe firmar la persona a cargo del adolescente. Una vez realizado, el tutor del grupo debe hacer

entrega del cuadernillo dirigido a los padres de familia, donde se expresa el propósito del programa.

Por último, se presentan los indicadores a considerar en cada falta cometida por el alumno, los cuales van en una escala de menor a mayor grado, agrupadas en ocho categorías.



A partir de estos indicadores, es la sanción que se aplica al alumno. De acuerdo con lo establecido y en concordancia con la plática del subdirector de una escuela secundaria, toda falta requiere de comunicarse a los padres de familia, a partir de ahí y de la gravedad, se decide si el alumno solo requiere de un reporte o suspensión.

En otros casos es necesaria la canalización a instituciones de apoyo, de la cual se deberá presentar un diagnóstico a la escuela con la finalidad de poder regresar, comprometiéndose a presentar los avances emitidos por el especialista.

En el caso específico de conductas violentas, las sanciones van desde reportes, actividades comunitarias dentro de la escuela, hasta reparación de los daños por parte de los padres o responsables del agresor y la canalización a las instancias

correspondientes en caso de comprobarse que existe acoso escolar, lo que trae como consecuencia el cambio de plantel (Marco para la convivencia escolar, 2023).

Ante ello, es importante destacar que, quien coloca las sanciones no son directamente los profesores, sino los orientadores educativos o en caso de no existir, los directivos del plantel. En casos más graves, participa el consejo técnico escolar y de zona.

Escuela libre de violencia

Finalmente, es necesario puntualizar que en ambos programas se hace mención de la página digital ofertada por la SEP, titulada “Escuela libre de violencia”. Dentro, se suben diversos materiales sobre la violencia escolar dirigidos a alumnos, familia y docentes.

Uno de los materiales más recientes es el titulado: “Todas y todos contra el acoso escolar. Guía para docentes de educación básica”. En él se proporciona un marco teórico sobre las diversas manifestaciones del acoso escolar, los protocolos a seguir y una vez más, estrategias encaminadas a la resolución de conflictos de manera pacífica a partir del desarrollo de habilidades emocionales.

A manera de conclusión de este segundo capítulo se puede decir que la violencia escolar no solo implica la que se presenta entre pares, también la que se presenta entre los diversos agentes educativos, lo que trae consigo afectaciones a corto, mediano y largo plazo.

Estas consecuencias inciden considerablemente en la vida de los sujetos, contribuyendo a generar un clima escolar poco óptimo para llevar a cabo el proceso formativo, sobre todo al tomar en cuenta que uno de los objetivos de la educación formal, es proporcionar a los estudiantes y a todo el personal que labora dentro de las instituciones un espacio seguro, libre de violencia.

No obstante, los factores que inciden para la presencia de casos de violencia escolar, pueden venir de los múltiples contextos donde el sujeto se desarrolla, en conjunto con su propia individualidad.

Conforme a ello, los múltiples programas que se han establecido por las autoridades educativas para prevenir la violencia y el acoso escolar, son prueba de que a lo largo de los años la problemática –en cierto grado- ha sido visibilizada, sin embargo, ¿Por qué a pesar de ello, los casos de acoso escolar siguen en aumento?

Si bien la familia juega un papel primordial, no se puede dejar de lado a los docentes mismos que es necesario que también se conviertan en orientadores, debido a que tienen un papel fundamental en la detección del acoso escolar o en el mejor de los casos, en la prevención del mismo.

Es por ello, que más allá de los programas, se debe considerar también la propia concepción y sensibilización que el docente como un orientador puede llegar a tener sobre lo qué es violencia, lo que le permite o no, implementar acciones encaminadas a tratar el tema y el problema.

Ahora bien, una de las acciones preventivas y de abordaje sugeridas en esta investigación, que se conjunta actualmente con lo que proponen varios de los programas, es el desarrollo de competencias emocionales, las cuales son de gran importancia en el desarrollo integral del ser humano.

Sin embargo, si se debe considerar la concepción del docente respecto a la violencia, también se debe hacer respecto a cómo los docentes jugando al mismo tiempo el papel de orientadores deben estar formados en el área emocional, lo que implica el desarrollo de las competencias emocionales primero en ellos mismos. De ahí que el siguiente capítulo esté dirigido a la educación emocional.

Capítulo III

Educación emocional: el director de orquesta del clima escolar. Una alternativa en el docente orientador para prevenir la violencia escolar

El objetivo de este capítulo es resaltar la importancia que tiene la educación emocional y cómo puede convertirse para el docente orientador en un medio de prevención de la violencia y el acoso escolar, a partir de desarrollar en él mismo y en los estudiantes una serie de competencias emocionales.

Por lo anterior, se brinda al lector un acercamiento sobre la problemática del analfabetismo emocional y su implicación en el área escolar. Enseguida se explica en qué consiste la educación emocional, su conceptualización y las competencias que engloba.

Posteriormente, se presenta la relación entre analfabetismo emocional y conductas violentas para finalmente establecer el por qué la educación emocional se puede implementar ante las situaciones de violencia y acoso escolar.

3.1 Alfabetizados en lo curricular, analfabetos en lo emocional

La sociedad actual camina a pasos agigantados en ciencia y tecnología, día a día se puede ver en las noticias, redes sociales, sobre los nuevos avances que pueden ayudar a satisfacer las necesidades y los deseos materiales de los seres humanos, sin embargo ¿Por qué si hay avances de tal magnitud, la sociedad también parece ser cada vez más violenta?

La educación formal, al igual que todo, ha sido parte de un proceso que va en constante cambio, sin embargo, existen creencias que aún en la actualidad prevalecen con bastante fuerza dentro de los diversos agentes educativos (entre los cuales se encuentran los docentes). Una de ellas, es la idea de que emoción y

razón, son dos componentes separados y que el primero, debe quedar en la medida de lo posible, fuera de las aulas escolares, o ser tratado por alguien más.

Desde los antiguos griegos, el hombre se ha visto obligado a separar la razón de la pasión, el pensamiento de las emociones. De hecho, estos aspectos opuestos del alma, como a los griegos les gustaban llamar a la mente, siempre han parecido librar una batalla interior por el control de la psique humana (Ledoux, 1996, p. 27)

Es así, que las emociones han sido relegadas del proceso educativo durante mucho tiempo, a pesar de que, en la actualidad, la educación de la dimensión afectiva, es algo que ha sido planteada en los diversos programas oficiales como parte del currículo formal.

Desde la educación por competencias, los aprendizajes clave, hasta la Nueva Escuela Mexicana (NEM), plantean como objetivo la formación de un ser integral, lo que necesariamente requiere de un sujeto preparado emocionalmente.

Es aquí, donde surge un choque entre el discurso escrito y la realidad educativa, la cual, da prioridad a la adquisición de conocimientos en otras áreas, por ejemplo, matemáticas, español y ciencias.

En el nivel secundaria, la enseñanza y el aprendizaje, se complejiza, no solo por los contenidos, también por la etapa de desarrollo en la se encuentran los estudiantes, por el hecho de que el docente tiene diversos grupos, a su vez, el alumno tiene varios maestros, lo que lleva a modalidades distintas de estrategias pedagógicas y didácticas.

De esta forma, si las exigencias se concentran en las áreas formativas que van más relacionadas a lo científico y tecnológico, surge la posibilidad de formar estudiantes altamente funcionales para el rendimiento académico, visto solamente desde lo cuantitativo, es decir para sacar buenas calificaciones, pero no para la convivencia con el otro, ni para la toma de decisiones que conllevan a sus otras áreas de vida.

Si a eso se le agregan las diversas problemáticas que pueden surgir dentro de las instituciones escolares, el estudiante debe saber cómo responder ante ellas, a la

par que el docente debe estar capacitado para prevenirlas o afrontarlas de una manera asertiva. Pero, ¿qué sucede cuando no se está preparado para ello?

El analfabetismo emocional hace referencia “al insuficiente desarrollo de la Inteligencia emocional en los seres humanos, lo cual se evidencia, concretamente, en el pobre dominio de competencias personales y sociales vinculadas con el conocimiento propio, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales en los más diversos contextos de actuación” (Goleman, 1998 citado en Jiménez, 2011, p.152)

Así como existe dicha problemática en el estudiantado, también se presenta dentro del propio cuerpo docente, que no solo se ve influenciado por la representación social que se da a ciertos contenidos sobre otros, sino por el desconocimiento de lo que implica estar educado emocionalmente.

Si bien la educación de la dimensión afectiva ya se encuentra dentro del currículum de las Escuelas Normales, esta se imparte solo de manera específica durante un semestre (usualmente el segundo), lo que deja un margen muy reducido de hacer conciencia sobre ello.

En ese sentido, los profesores que egresan de dichas instituciones educativas, su formación sobre la dimensión afectiva se encuentra limitada, debido a que se reduce a solo un semestre, lo cual se considera como insuficiente, debido a la complejidad que implica trabajar las construcciones subjetivas del sujeto relacionadas con su sentir.

Por otra parte, hay que tener en cuenta, la edad de los profesores que actualmente laboran dentro de las instituciones de educación secundaria, con la finalidad de entender que no todos recibieron estos contenidos, en combinación a la escasa actualización que se adquiere ya en el proceso laboral.

En donde muy pocas veces, existe una orientación que pueda ayudar a desarrollar desde el docente competencias emocionales, enfocadas a contribuir a un desarrollo integral propio y del alumnado con la intención, en este caso, de evitar la participación en diversos tipos de actos violentos.

Por ello mismo, hay ocasiones en las que la conducta puede o no coincidir con el comportamiento de la persona, el cual hace referencia a la manera habitual con la que se dirige el sujeto en determinados contextos, y está estrechamente ligado al carácter, que son aquellas cualidades adquiridas a partir de la convivencia con los padres y el medio, sobre cómo sentir el mundo que lo rodea.

A continuación, se presenta una pequeña tabla con las diferencias, en las que se incluye también el temperamento:

Conducta	Comportamiento	Carácter	Temperamento
Es observable.	Incluye aspectos no observables de las acciones.	Viene de las cualidades interiores.	Es innato.
Es medible.	Es un conjunto de respuestas que ofrece en relación a su entorno.	Algunas son heredadas, otras se van construyendo a partir de la interacción con el medio.	Determinantes biopsicosociales e instintivos del desarrollo de la personalidad.
Es voluntaria.	Puede ser consciente o inconsciente.	Influye significativamente en el comportamiento y las manifestaciones conductuales	Está determinado por la herencia genética.
Reacción ante los fenómenos que impactan	Se adecua al contexto.	Ayuda en la regulación del temperamento.	Predispone al desarrollo o elección de ciertas

emocional y cognitivamente.			actividades y entornos.
------------------------------------	--	--	-------------------------

Tabla 6. Diferencias. Elaboración propia con base en Izquierdo (s.f), Suarez (2010), Goleman (1995) y Bisquerra (2009).

Es importante tenerlo en cuenta, porque la violencia recae en la parte de la conducta al ser una acción voluntaria. Sin embargo, puede estar asociada a la emoción repentina o a un sentimiento.

Con ello, se podría creer que las emociones entorpecen los sentidos y la manera de actuar de manera razonable, sin embargo, las mismas son esenciales para que el ser humano logre desarrollarse de una manera más óptima. Cognición y emoción, es un puente que debe considerarse siempre para concebir al ser humano como alguien completo.

Hoy día existen investigaciones [Santacruz (2017), Marín y Ramírez (2022), (González, 2020)] que se pueden relacionar con anécdotas y explican cómo las emociones influyen en el proceso formativo no solo en función al proceso de enseñanza y aprendizaje, sino el papel que juegan dentro de la prevención y el desarrollo.

Al respecto, Mora (2013) explica que las emociones son la base fundamental para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje, donde interfieren diversos procesos mentales.

Si las emociones, son parte de la energía que mantienen vivo al sujeto, también son aquellas que cultivan la curiosidad, inciden en la motivación o en la desmotivación y, entre otras cosas, apoyan en los procesos de memoria.

Como se mencionó antes, el hipocampo registra los datos del contexto, pero es la amígdala quien lleva un registro de las huellas emocionales de la persona, la carga emocional que han dejado en el sujeto las experiencias de vida, mientras más intensa sea la carga, mejor evocación podrá lograrse.

Las ideas que son los átomos del pensamiento, que se elaboran en los circuitos neuronales de las áreas de asociación de la corteza cerebral, ya lo hacen impregnadas de significado bien sea placentero, doloroso o de la amplia paleta de colores emocionales que constituye el mundo humano. Por tanto, la emoción es también un ingrediente básico del proceso cognitivo, del razonamiento. (Mora, 2013, p. 66)

Al ser seres sociales, las emociones lo son también y están presentes durante la interacción con los demás. En el caso de la escuela, van a influir de manera considerable en el clima emocional. De ahí, que expresen la necesidad en el ser humano para educarse emocionalmente, no solo desde la familia sino dentro de la escuela, lo que incluye una formación emocional en el docente orientador.

3.2 ¿Qué es educación emocional?

El estudio de las emociones, no es un suceso reciente, tiene sus antecedentes en planteamientos psicológicos, pedagógicos y neurológicos, sin embargo, la necesidad de una educación que las considere como punto esencial dentro de la formación del sujeto y su integración al currículo formal bajo la idea de habilidades sociemocionales, comienza a tener auge (para el caso de México) durante este siglo. (Benítez Hernández y Ramírez, 2019)

Entre los antecedentes más fuertes de la educación emocional, se encuentran los planteamientos de Salovey y Meyer (1990) con la inteligencia emocional, en conjunto con Goleman (1995), quien acuña el término y lo difunde con su obra “La inteligencia emocional”. De igual forma, las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) aportan en lo que refiere a la inteligencia interpersonal y la intrapersonal.

Por otra parte, Bisquerra (2009) menciona que, de los cuatro pilares de la educación, escritos en el informe de Delors (1996) el aprender a ser y convivir, forman parte del fundamento de la educación emocional, en conjunto a los movimientos de la escuela activa, que tenían por objetivo preparar para la vida.

En palabras de Bisquerra (2005) la educación emocional se concibe como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (p.96).

Es así que, este tipo de educación busca atender una necesidad social, a partir de implementarse dentro de los contextos educativos, lo que requiere una organización intencional y sistemática, no obstante “no solo se aplica en el contexto de la educación formal, sino también en medios socio comunitarios y en las organizaciones” (Bisquerra, 2011, p.18).

Con ello se puede concebir a la educación emocional como un proceso formativo a lo largo del ciclo vital con un enfoque preventivo, que tiene por función cubrir una necesidad humana a partir de preparar al sujeto para afrontar las diversas situaciones de la vida de una manera óptima y así construir un propósito de ser, hacer y convivir con los demás.

3.2.1 Objetivos de la Educación emocional

Como se ha planteado, la educación emocional debe ser un proceso flexible que se lleve a cabo bajo un enfoque participativo e integral, con una continua evaluación. Por supuesto, dentro de los objetivos generales, se deben hacer adecuaciones de acuerdo al nivel escolar con el que se va a trabajar.

De acuerdo con Vivas (2003) la educación emocional persigue los siguientes objetivos generales:

- a. “Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.”
- b. “Identificar las emociones de los demás.”
- c. “Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones.”
- d. “Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas.”

e) “Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.”

f) “Desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de manera positiva con los demás.” (p.9)

Por su parte, la SEP (2017, citado en Cárdenas, Veitya y Ramírez, 2022) establece ocho objetivos primordiales para lograr en la educación secundaria, a partir de llevarse a cabo de manera profunda dentro de la materia de tutoría:

1. “Lograr un autoconocimiento a partir de la exploración en la motivación, necesidad, pensamiento y emociones.”
2. “Aprender la autorregulación de las emociones y así forjar las habilidades para la resolución de conflictos.”
3. “Comprender al otro, es decir, generar empatía y formar relaciones interpersonales.”
4. “Fortalecer autoconfianza y realizar toma de decisiones con fundamento.”
5. “Aprender a escuchar y dar respeto ante las ideas de los demás”.
6. “Cultivar una actitud responsable y positiva para mantenerse motivado ante las diferentes actividades.”
7. “Desarrollar resiliencia ante los conflictos.”
8. “Minimizar la vulnerabilidad ante situaciones de riesgo como deserción escolar, estrés, ansiedad, depresión, violencia, suicidio, drogas, embarazos no deseados.” (p.132)

Como se puede apreciar, por medio de la educación emocional se busca desarrollar una serie de competencias emocionales que impulsen al sujeto a crecer de manera personal y social, no solo como punto de apoyo para lo académico, sino como una forma de prevenir la participación en situaciones de riesgo.

En relación a los docentes Bisquerra (2009) establece que los objetivos a lograr dentro de la formación de los agentes educativos de las instituciones serían:

- “1. Comprender la relevancia de las emociones en la educación y en la vida diaria”.
- “2. Tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, en particular del alumnado, en las interacciones sociales”.
- “3. Regular las propias emociones y ejercer un autocontrol emocional en las situaciones conflictivas de la vida ordinaria, en particular en la dinámica de clase”.
- “4. Establecer mejores relaciones interpersonales, tanto en el lugar de trabajo, la familia como en las relaciones sociales”.
- “5. Enfrentarse al alumnado de forma más eficiente y satisfactoria, tomando en consideración la dimensión emocional”.
- “6. Realizar un análisis del contexto para identificar necesidades emocionales que deberán ser atendidas a través de un programa de educación emocional”.
- “7. Formular objetivos de un programa de educación emocional cuyo logro suponga la satisfacción de las necesidades prioritarias”.
- “8. Determinar los posibles indicadores que permitan diseñar estrategias concretas de intervención, así como los aspectos en los que debe incidir la evaluación del programa”.
- “9. Crear un programa que fomente el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado”.
- “10. Diseñar estrategias y actividades, o seleccionarlas entre las existentes, para aplicarlas en la puesta en práctica del programa”.
- “11. Aplicar el programa a un grupo clase, preferentemente en el marco del PAT (Plan de Acción Tutorial)”.
- “12. Evaluar el programa, tomando como referencia los indicadores elaborados previamente” (p.169).

Con ello se aprecia la importancia que la educación emocional tiene para la vida del alumno, pero, es el propio docente, quien requiere desarrollar las competencias emocionales en el mismo, para poder enseñarlas desde un enfoque significativo.

3.3 El docente orientador ante las competencias emocionales.

Una vez explicado el concepto de educación emocional, es importante clarificar cuáles son las competencias que se encuentran inmersas dentro de ella y como en este caso, son necesarias para el docente orientador.

Por ello, se parte primero de la definición de competencia, término que tiene una diversidad de definiciones. De acuerdo con Bisquerra (2012) una competencia es “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficiencia” (p.22).

Por su parte, Castro (2005) explica que una competencia “no se determina solo por lo que la persona sabe o entiende, sino también por lo que puede hacer (capacidades) lo que tiene la voluntad de hacer y lo que es (personalidad y actitud)” (p.22).

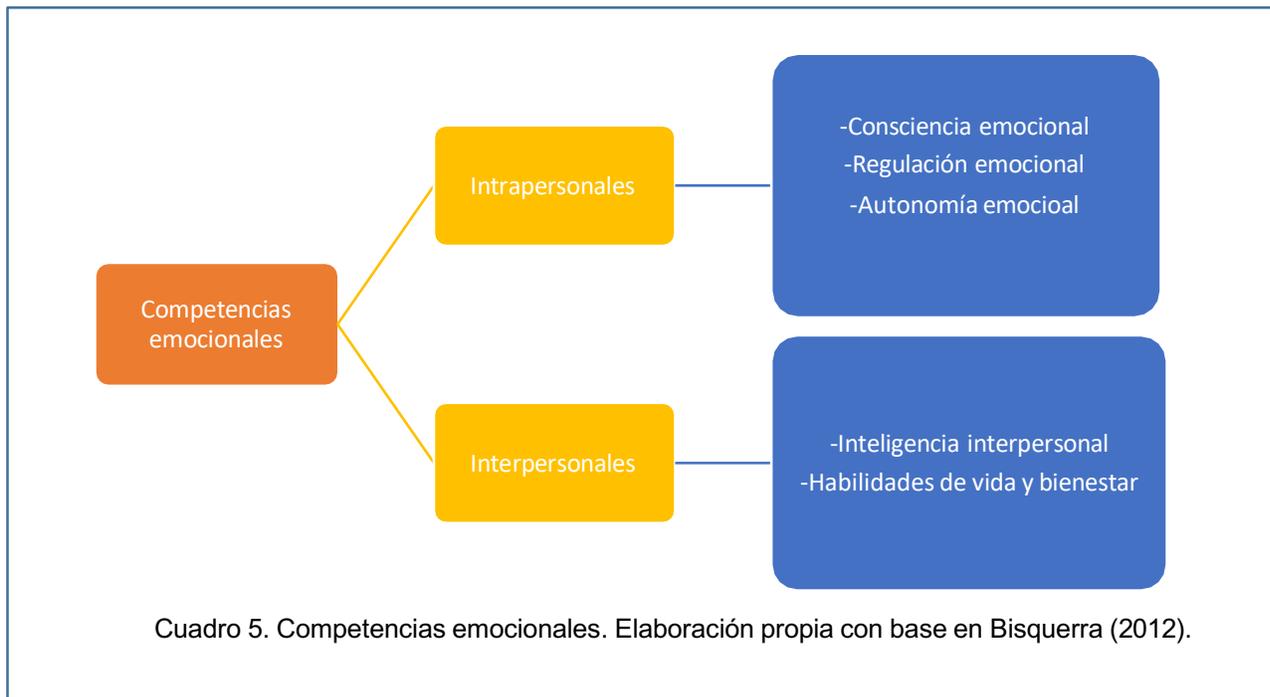
De esta manera, se puede entender el término de competencia, como aquella que concibe al ser humano en su totalidad, y debe trabajar sobre el saber, el saber hacer y el saber ser, en otras palabras, lo conceptual, procedimental y actitudinal, para lograr una verdadera formación integral.

Dentro de ellas, se presenta una clasificación: las competencias técnicas-metodológicas, que están orientadas al logro de aprendizajes académicos, científicos, procedimentales, que a la larga funcionarán para la labor profesional o especializada. (Bisquerra, 2012). Y aquellas que están encaminadas al conocimiento del ser, a la preparación para la vida como un ciudadano que puede responder ante sus necesidades y las de los demás; estas son las competencias emocionales.

Las competencias emocionales, están orientadas a desarrollar en el individuo el autoconocimiento, lo que incide en la toma de decisiones, la regulación emocional, la autoeficacia. Todo ello, en combinación con el aprendizaje de habilidades sociales que tienen como base la empatía y le posibilitarán desenvolverse con los

otros, de tal manera que la parte interpersonal e intrapersonal generen el bienestar en el sujeto.

Para este trabajo, se tomó como base principal, los planteamientos de Bisquerra sobre la educación emocional y sus competencias, las cuales son cinco:



Todas ellas pueden o deben ser adquiridas a lo largo de la vida, bajo un enfoque secuenciado, debido a que se recomienda adquirir una para continuar con la otra. Por ejemplo, es necesario hacer consciencia de las emociones para poder regularlas, de lo contrario sería complicado. ¿Cómo se gestiona algo que no se identifica, ni se reconoce? A continuación, se describe cada una de las competencias emocionales y sus componentes para desarrollarlas.

1. Competencia: Consciencia emocional

Es una de las competencias más importantes, el inicio de todo. Consiste en identificar, reconocer las emociones y sentimientos propios y de los demás, nombrarlos e identificar el clima emocional en un contexto determinado.

De acuerdo con Bisquerra (2009) para esta competencia se necesita desarrollar lo siguiente:

a) Conciencia de las propias emociones: busca que el sujeto aprenda a percibir, identificar las emociones y sentimientos.

b) Nombrar a las emociones: conocer el vocabulario emocional, es importante saber el nombre de las emociones y cómo se clasifican.

Alrededor de los años, han surgido diversos modelos que buscan establecer una clasificación, la mayoría coincide en partir de la idea de que existen emociones negativas y positivas. Uno de ellos es Lazarus (1991, citado en Bisquerra 2009), quien clasifica las emociones de la siguiente manera:

1. Emociones negativas: son el resultado de una evaluación desfavorable (incongruencia) respecto a los propios objetivos. Se refieren a diversas formas de amenaza, frustración o retraso de un objetivo o conflicto entre objetivos. Incluye miedo, ira, ansiedad, tristeza, culpa, vergüenza, envidia, celos, asco, etc.

2. Emociones positivas: son el resultado de una evaluación favorable (congruencia) respecto al logro de objetivos o acercarse a ellos. Incluyen alegría, estar orgulloso, amor, afecto, alivio, felicidad.

3. Emociones ambiguas (*borderline*): su estatus es equívoco. Incluyen sorpresa, esperanza, compasión y emociones estéticas. (p.73)

Es necesario puntualizar que la connotación de emoción negativa - positiva, no está asociada al juicio de "malo-bueno". Experimentar cualquier emoción es parte de la naturaleza humana y ninguna de ellas convierte al sujeto en una mala persona. La importancia radica en la decisión que se toma sobre cómo reaccionar ante esa emoción o sentimiento. Por ello, es mejor asociar las emociones con el término grato y disgrato.

Las emociones disgratas están asociadas a acontecimientos que implican una gran cantidad de energía para afrontar la situación, que pueden llevar al sujeto a cometer

CUADRO 3.3
Emociones según TenHouten (2007)

I. Ocho díadas primarias (formadas por pares de emociones adyacentes)		III. Ocho díadas terciarias (formadas por pares de emociones con dos en medio)	
Amor	Alegría + aceptación	Sagacidad (<i>sagacity</i>)	Aceptación + anticipación
Miseria (<i>misery</i>)	Tristeza + aversión	Susto	Aversión + sorpresa
Orgullo	Ira + alegría	Melancolía (<i>morbidness</i>)	Alegría + aversión
Vergüenza	Miedo + tristeza	Resignación	Tristeza + aceptación
Agresividad	Ira + anticipación	Mal humor	Ira + tristeza
Alarma	Miedo + sorpresa	Culpabilidad	Miedo + alegría
Curiosidad	Aceptación + sorpresa	Ansiedad	Anticipación + miedo
Cinismo	Anticipación + aversión	Rabia (<i>outrage</i>)	Sorpresa + ira
II. Ocho díadas secundarias (formadas por pares de emociones semiadyacentes)		IV. Cuatro díadas cuaternarias o antitéticas (formadas por pares de emociones opuestas)	
Dominancia	Aceptación + ira	Ambivalencia	Aceptación + aversión
Sumisión	Aceptación + miedo	Catarsis	Alegría + tristeza
Optimismo	Anticipación + alegría	Quedar helado (<i>frozenness</i>)	Ira + miedo
Pesimismo	Anticipación + tristeza	Confusión	Anticipación + sorpresa
Deleite	Sorpresa + alegría		
Decepción	Sorpresa + tristeza		
Repugnancia	Aversión (asco) + miedo		
Desprecio	Aversión + ira		

Cuadro 6. Emociones. Bisquerra (2009),
pág. 81.

acciones perjudiciales. las emociones gratas, permiten encaminar al sujeto hacía el bienestar y las ambiguas van a depender en mayor medida de la propia percepción que tenga el sujeto sobre algo, por ejemplo, la emoción que puede despertar una obra de arte.

A partir de ello, las emociones gratas y disgratas se agrupan en familias, lo que permite tener una mayor especificidad. Las mismas se engloban dentro de las emociones primarias y secundarias. Autores como Plutchik (1958) y TenHouten (2007) se encuentran en esa línea.

Las emociones primarias hacen referencia a aquellas que se encuentran de manera innata en el ser humano, son universales, es decir están presentes en todas las culturas alrededor del mundo. Cotrufo y Ureña (2018) las definen como:

Procesos neurofisiológicos, específicos, pre-codificados, determinados genéticamente por parte de una respuesta adaptativa específica a estímulos ambientales y de las que se desprenden la ira, alegría, sorpresa, asco y tristeza [...] estas emociones primarias, se reconocen con independencia del hecho de ser hombre o mujer, y de la cultura a la que uno pertenece (p.30)

En cuanto a las secundarias, son las que se derivan de las primarias, una combinación de ellas, por lo que puede ser más complejo identificarlas a partir de los rasgos faciales y están asociadas al contexto cultural en el que se ha desenvuelto el sujeto y la interacción que se va dando con los otros.

Emociones que surgen de la combinación del crecimiento del individuo con la interacción social y ponen en manifiesto el aprendizaje, la socialización, la asimilación de las normas sociales y morales, qué, además, están conectadas estrechamente con la autoconciencia de cada persona. (Cotrufo y Ureña, 2018, p.97)

Por su parte, Bisquerra (2009) establece una clasificación psicopedagógica que recupera diversas aportaciones y recalca que aún no existe una agrupación aceptada al cien por ciento, pero que tener en cuenta cómo se pueden clasificar, ayuda a tener una mejor claridad sobre la diversidad de emociones que se encuentran y la manera en la que pueden presentarse. Esto, ayuda de manera considerable a los siguientes componentes.

Clasificación psicopedagógica de las emociones

EMOCIONES NEGATIVAS	
<i>Primarias</i>	
Miedo	temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia
Ira	rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo
Tristeza	depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación
Asco	aversión, repugnancia, rechazo, desprecio
Ansiedad	angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo
<i>Sociales</i>	
Vergüenza	culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia
EMOCIONES POSITIVAS	
Alegría	entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor
Amor	aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión
Felicidad	bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, serenidad

EMOCIONES AMBIGUAS

Sorpresa	La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.
----------	---

Cuadro 7. Bisquerra (2009), p. 92.

c) Comprensión de las emociones de los demás: identificar a partir de las diversas expresiones verbales y no verbales, las emociones de los otros.

d) Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: ser consciente de la relación que existe entre ellos y como inciden.

Cabe aclarar, que saber sobre las emociones no es sinónimo de ser consciente de ellas, porque la consciencia es un componente de la psique que permite reestructurar el ser. De acuerdo con Mora (2001) es “estar vivo por dentro, recrear el mundo en el interior de ti mismo y darle además un significado” (p.203).

Si se acepta a la consciencia reestructurante como una especie de *clíc* que hace que el sujeto comprenda lo que le rodea, se puede ver como un proceso dinámico, en el que participa un impacto emocional surgido a partir de una o varias experiencias, el cual va a cambiar la manera en la que se concibe algo y a su vez, reestructurar la personalidad, del ser, en consecuencia, de las acciones que se realizan.

Como resultado, en el caso de la consciencia emocional, el sujeto sabe qué emoción o emociones experimenta, les atribuye un significado, las nombra y reflexiona en torno a ellas sobre cómo inciden en sí mismo y en su manera de dirigirse por el mundo, cuestión que permite desarrollar las siguientes competencias de forma adecuada.

Si bien la consciencia es un destello fugaz de milésimas de segundos, una vez iluminado, la persona es capaz de poner en juego un proceso de reflexión que le de

las pautas para reconstruir su manera de ver la vida, por supuesto, esto requiere de una constante repetición y disposición para mejorar.

2. Regulación emocional

Una vez que se tiene conciencia de las emociones, es necesario saber cómo afrontarlas, por lo que se requieren de hacer una valoración asertiva de la reacción que se tendrá ante la emoción o sentimiento que se está presentando. En otras palabras, reflexionar sobre cómo afectan los impactos emocionales en sí mismo, al igual que en su contexto inmediato.

Bisquerra (2009) plantea que para desarrollar esta competencia se necesita de lo siguiente:

a) Expresión emocional apropiada: busca lograr una expresión adecuada de las emociones, lo que implica reconocer que en ocasiones el estado emocional interno puede no corresponder con la manera en la que se externa. En niveles de mayor madurez, también implica comprender como impacta la expresión y el comportamiento en el otro.

b) Regulación de emociones y sentimientos: se refiere a la propia idea de aceptar que las emociones y sentimientos deber ser regulados, lo que conlleva a prevenir conductas y comportamientos de riesgo, así como a priorizar objetivos que permitan obtener una recompensa a largo plazo.

c) Habilidades de afrontamiento: habla sobre cómo se afrontan los retos y situaciones de conflicto. Esto requiere de aceptar la emoción, valorarla y autorregularla.

d) Competencia para autogenerar emociones positivas: poder generar emociones gratas.

3. Autonomía emocional

Engloba una serie de características que van orientadas a la valoración crítica de sí mismo y de la sociedad, es decir, reconocer cuáles son sus habilidades, cualidades, áreas de oportunidad, bajo una visión optimista que le permita motivarse, tomar decisiones, enfrentar las consecuencias de las mismas, buscar ayuda de ser necesario y tener una auto-eficacia emocional.

La autoeficacia emocional, es definida como la capacidad del ser humano para:

Percibirse a sí mismo con capacidad para sentirse como desea; para generarse las emociones que necesita. La autoeficacia emocional significa que se acepta la propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable (Bisquerra, 2009, p.150).

Para desarrollar esta competencia se necesita de lo siguiente:

- a) Autoestima:** busca generar una percepción positiva de sí mismo.
- b) Automotivación:** se refiere a la capacidad de generar una energía interna que impulse al sujeto a seguir adelante e involucrarse en actividades de sus diferentes ámbitos.
- c) Autoeficacia emocional:** es la percepción o creencia que tiene el sujeto sobre lo que es capaz de manejar en torno a sus relaciones sociales y personales. También integra aceptar la experiencia emocional.
- d) Responsabilidad:** es la capacidad de responder a los propios actos y asumir las consecuencias.
- e) Actitud positiva:** busca que, en la medida de lo posible, la persona adopte una actitud positiva ante las circunstancias.
- f) Análisis crítico de normas sociales:** pretende que el sujeto analice de manera crítica los mensajes sociales y culturales, con la finalidad de generar un criterio propio.

g) Resiliencia: es la capacidad de sobreponerse a las situaciones adversas.

4. Competencia social o inteligencia interpersonal

Como su nombre lo indica, su principal enfoque se encuentra en lograr una convivencia adecuada con los otros, por ello, tiene como base el desarrollo de la empatía, que consiste en comprender al otro desde el otro, es decir, no basta con “colocarse en sus zapatos”, sino apreciar a la persona desde su propia individualidad, concibiendo que es un sujeto con sentimientos, pensamientos, ideales y concepciones propias del mundo.

Para lograrlo, es necesario desarrollar habilidades como la escucha activa, en conjunto a una serie de valores como el respeto, la solidaridad, así como la propia capacidad de poder defender el punto de vista sin trasgredir el del otro con una conducta o comportamiento agresivo.

Para desarrollar esta competencia se necesita de lo siguiente:

a) Dominar las habilidades sociales básicas: parte de acciones cotidianas que permiten relacionarse con los otros de manera adecuada. Por ejemplo, escuchar (habilidad fundamental), saludar, dar las gracias, etcétera.

b) Respeto por los demás: permite aceptar que el otro es un ser con pensamientos y modos de ver la vida. Esto implica aceptar la diferencias individuales y grupales.

c) Practicar la comunicación receptiva: poder generar una comunicación bidireccional.

d) Practicar la comunicación expresiva: es la capacidad para mantener conversaciones, expresar los pensamientos y sentimientos con claridad.

e) Compartir emociones: busca desarrollar la capacidad de poder compartir el sentir, lo que requiere generar un ambiente de confianza y escucha activa.

f) Comportamiento pro social y cooperación: llevar a cabo acciones en favor de los otros.

g) Asertividad: refiere a la capacidad de poder defender el punto de vista, los derechos propios y aceptar a la vez, que el otro también tiene opiniones y derechos. En otras palabras, poder expresar con claridad, seguridad y certeza los pensamientos.

h) Prevención y solución de conflictos: Apela a desarrollar la capacidad de poder anticipar situaciones de riesgo o afrontarlas a partir de negociar y mediar la problemática para resolver conflictos de manera pacífica.

i) Capacidad para gestionar situaciones emocionales: se trata de buscar estrategias que pueda regular las emociones de manera grupal, en otras palabras, generar un contagio grato de emociones.

5. Habilidades de vida y bienestar

Finalmente, esta es la última de las competencias y busca lograr en el individuo un punto de equilibrio que le permita desenvolverse de manera satisfactoria en todos los ámbitos de su vida (personal, social, laboral, escolar, etc.)

De acuerdo con Bisquerra (2009) para desarrollar esta competencia se necesita de lo siguiente:

a) Fijar objetivos adaptativos: busca que el sujeto establezca objetivos, sin embargo, deben ser realistas, positivos, con un intervalo de tiempo. Para lograrlo es necesario conocerse a sí mismo.

b) Toma de decisiones en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales: Desarrollar a partir del autoconocimiento y la valoración del contexto la toma de decisiones y asumir las consecuencias de las mismas.

c) Buscar ayuda y recursos: hace referencia a la solicitud de ayuda cuando se requiera e identificar los recursos a los que se puede acceder.

d) Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida: busca formar ciudadanos que identifiquen sus derechos y deberes, que participen y se reconozcan como parte de una sociedad diversa.

e) Bienestar emocional: es la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar: Hace referencia al desarrollo de la búsqueda del bienestar y la transmisión del mismo a los demás.

f) Fluir: desarrollar un estado en el que se generen condiciones óptimas en todos los ámbitos de la vida.

Lograr el bienestar, tiene una importante relación con el conocimiento de sí mismo, lo que implica recorrer un camino de auto reflexión sobre lo que se quiere, lo que no se quiere ser, lo que se tiene que ser y lo que se puede ser.

Todo ello, conlleva a tomar decisiones, afrontar las consecuencias, saber que emociones, sentimientos, incluso que estados de ánimo están influyendo, para poder generar estrategias de afrontamiento.

Si el sujeto logra este balance, es capaz de poder compartirlo con los otros, mostrando en la mayor parte del tiempo una actitud asertiva, lo que genera saber responder a los conflictos sin necesidad de recurrir a la violencia.

Para el caso del docente orientador, es necesario que recuerde que las emociones se contagian, por ello es necesario que desarrolle el autoconocimiento, explore las situaciones en conjunto a las emociones que le rodean, las reconozca, las nombre y las exprese no de manera impulsiva, sino bajo un proceso de autorregulación.

Dicho proceso, va a permitir al educador saber responder ante situaciones que generen emociones desagradables de una manera acertada, lo que posibilitará mejorar la autoeficacia, la motivación, la autoestima.

A su vez, conocerse a sí mismo, va a facilitarle saber por qué eligió su profesión, cuáles son sus habilidades, sus áreas de oportunidad, qué es lo que busca lograr y hasta donde puede hacerlo, eso ayudará considerablemente a reducir el malestar docente, ya que le motivará a hacer una valoración crítica de sí mismo, pero también de su entorno, de la cultura, de la sociedad.

Todo ello, contribuirá a que aprenda a trabajar en equipo, pida ayuda cuando sea necesario, comparta su punto de vista y respete el del otro. Si bien puede parecer

un ideal, es necesario que los agentes educativos sepan trabajar en conjunto para la mejora de la educación.

Si el docente orientador es consciente de sí y de cómo inciden los factores emocionales en el clima escolar, podrá generar estrategias desde la educación emocional que le permitan no solo seguir desarrollándose el mismo, sino trabajar con el estudiantado bajo un enfoque de ciclo vital con el objetivo de formar un ser competente, lo que a su vez prevendrá situaciones de riesgo como la violencia y el acoso escolar.

3.4 ¿Cómo la educación emocional puede ser una alternativa para prevenir la violencia y el acoso escolar?

El docente orientador de nivel secundaria se enfrenta a una de las etapas más complejas del desarrollo del ser humano: la adolescencia, periodo en el que el estudiante presenta una serie de cambios a nivel físico y neurológico, en donde las relaciones interpersonales toman una mayor relevancia.

Derivado de los de los distintos cambios propios de la etapa de desarrollo, el estudiante en la toma de decisiones que lleva a cabo se torna confuso y tienen la sensación de incertidumbre, en consecuencia, experimenta una serie de cambios emocionales.

Si a eso, se le agrega las diversas problemáticas en las que puede verse implicado, la labor docente, misma que también le impone orientar a sus estudiantes, se vuelve una acción fundamental para prevenir situaciones de riesgo a partir de desarrollar competencias emocionales.

Una de las problemáticas que el docente orientador enfrenta en las instituciones educativas (y la que concierne a este trabajo) es la violencia y el acoso escolar, desarrollada en el capítulo dos.

Ahí, se describen las características que los sujetos pueden presentar en función al rol que desempeñan y se retoman algunos aspectos que conciernen al área

emocional, para poder establecer una primera relación entre el analfabetismo emocional y las conductas violentas, como se aprecia en la descripción de la tabla siguiente:

Agresor	Víctima	Espectadores
<ul style="list-style-type: none"> • Distorsión cognitiva • Baja resistencia ante la frustración • Impulsividad • Falta de empatía • Falta de asertividad • Manipulador 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dificultad para expresar lo que sienten o piensan ○ Baja autoestima ○ Escasas habilidades para relacionarse con los demás ○ Bajos niveles de autoeficacia. ○ Inseguro 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de asertividad - Falta de empatía - Baja capacidad para gestionar situaciones emocionales.

Tabla 7. Elaboración propia

Como se observa, existe una variedad amplia de características que se encuentran relacionadas a un escaso manejo de las competencias emocionales y sociales, lo que incide de manera considerable en que el sujeto reaccione de manera impulsiva ante situaciones en las que se siente amenazado, pero también aquellas que a partir de un estado de ánimo pueden generar acciones violentas premeditadas.

Al respecto Bisquerra (2011) explica que:

“Con la respuesta agresiva (ira hacia afuera) puede parecer que, de momento, la ira se reduce, pero a la larga empeora la situación porque, así como el cariño atrae cariño, la agresividad atrae más agresividad, violencia y venganza” (p.107).

Por su parte, los espectadores y las víctimas, también entran dentro del analfabetismo emocional, muchas veces porque no saben cómo enfrentar una situación de violencia y acoso escolar, en ocasiones relacionado a las

características de una persona inhibida y a la falta de empatía, sobre todo en los espectadores.

Esto, marca una primera señal de que las conductas violentas y la falta de afrontamiento antes ellas, tienen una estrecha relación con el analfabetismo emocional.

Si se retoma lo que se plantea dentro de la educación emocional, varias de estas características pueden trabajarse a partir de desarrollar en el sujeto competencias interpersonales e intrapersonales, que de manera evidente están relacionadas a la alfabetización emocional.

Bisquerra (2011) pone de manifiesto que, en el caso de la violencia, es necesario y primordial enfatizar en la conciencia y regulación emocional, sobre todo lo que concierne a la regulación de la ira. En ella se pueden distinguir tres dimensiones: afectiva, cognitiva y comportamental.

“La componente afectiva o emocional se refiere a un conjunto de sentimientos aversivos que se experimentan como resultado de consecuencias negativas, provocaciones, interferencias o frustraciones.

“La componente cognitiva de la ira se refiere a una serie de creencias y actitudes sobre la vida y las acciones de los otros. Las personas agresivas no tienen inteligencia emocional, sobre todo, conciencia emocional para leer correctamente las claves sociales y situacionales, de tal forma que malinterpretan las intenciones de los demás.

“La componente comportamental de la ira hace que las personas la expresen de forma muy diversa, en función de variables intrapersonales o ambientales. La expresión negativa de la ira incluye agresión física y verbal, así como comportamientos pasivo-agresivos. También hay personas que optan por la represión o la supresión de la ira.” (p. 216)

No obstante, el trabajo no solo debe desarrollarse con los agresores, sino también con las víctimas y los espectadores, en este último rol es donde suele encontrarse (en la mayoría de los casos) los docentes.

La educación emocional permite formar para la vida, preparar al sujeto para enfrentar situaciones adversas y generar una mayor cantidad de respuestas asertivas.

Con ello, no se quiere dar a entender que los conflictos desaparecerán, porque como seres humanos y complejos, se tiene en juego la subjetividad de la vida, lo que produce el encuentro ante diversas formas de pensar y sentir, cuestión que también permite “desarrollar y poner en funcionamiento las capacidades cognitivas y emocionales de la persona al implicar una interacción social (Bisquerra, 2009, p.211).

De tal manera que, la educación emocional busca que la persona sepa valorar la situación, no ceder ante sus impulsos y generar una respuesta asertiva con fines de solucionar de manera pacífica los conflictos, a la par que se genera empatía.

Si a ello, se le conjunta los contenidos de las otras competencias emocionales, se puede formar un sujeto capaz de conocerse a sí mismo, aceptar sus emociones y regularlas para dar una respuesta que implique la consideración del otro. En otras palabras, si a la persona se le enseña el valor de la vida, la suya y del otro, será menos probable que se generen conductas violentas.

Para alfabetizar emocionalmente a los estudiantes, es necesario que el docente desarrolle primero las competencias emocionales. De esta manera, al estar sensibilizado sobre la importancia que tienen las emociones en el sujeto y conocer cómo la educación emocional incide desde su propio actuar, puede generar estrategias de prevención y abordaje.

A lo largo del capítulo, se ha analizado cómo las emociones tienen un papel clave en la vida del sujeto y se ha puesto en juego la necesidad de implementar una educación emocional como medio de desarrollo y prevención, lo que encamina a la persona hacia una formación integral.

La primera impresión podría considerar que todas las escuelas hacen uso de ella, pero la realidad es otra, de acuerdo con la literatura revisada, en conjunto y lo visto

en algunas redes sociales, existe una brecha entre lo que se plantea en la teoría y lo que se lleva a la práctica.

De ahí se reitera la necesidad de desarrollar competencias emocionales no solo en los alumnos sino también en los docentes, quienes juegan un papel fundamental en el aula desde la propia percepción que tienen de su grupo, y la actitud con la que se manejen ante ellos y las problemáticas.

No hay que olvidar que sin emoción no hay aprendizaje, y que estas se contagian, por lo tanto, el educador debe tener desarrollado competencias emocionales que no solo le harán sortear de manera más asertiva el clima escolar, sino le favorecerán al generar estrategias de aprendizaje emocional para sus alumnos y en él mismo, con el objetivo de prevenir situaciones de riesgo, como lo es la violencia y el acoso escolar.

Es necesario aceptar que las emociones siempre van a estar presentes, por lo tanto, requieren de una guía que ayude a identificarlas, regularlas, percibir las en el otro y empatizar con ello a través de una comunicación que implica solucionar situaciones de manera asertiva; es decir, crear un tipo de balance entre defender la postura de uno mismo sin trasgredir la del otro.

Si bien es cierto, que varias de estas competencias deberían comenzar en casa, muchas veces no sucede, y la labor de un educador/orientador implica ir más allá de los puros conocimientos académicos, implica trascender, entender el puente entre la cognición y la emoción para así poder generar estrategias que lleven a una convivencia y un aprendizaje significativo.

De esta manera se puede decir que:

“Los alumnos que tienen profesores inteligentes desde el punto de vista emocional, disfrutan asistiendo a la escuela, aprenden sin pasar miedo y van edificando una sana autoestima. Pero sobre todo la postura humana del profesor trasciende a ellos” (Martín y Bock, 1997 citado en Vivas, 2003 p.15).

De esta manera, la educación emocional, permite reflexionar que todo ser humano siente y ninguna de las emociones que se presentan son malas, ellas están ahí, lo

que importa es que se hace con ellas, cómo se reacciona y qué estrategias se emplean ante el significado atribuido.

La dimensión emocional, permite activar procesos mentales, relacionarse con los otros, tener objetivos adecuados a cada sujeto a partir del autoconocimiento, buscar el bienestar, construir una visión crítica de la vida.

Si bien no se puede cambiar el mundo y tampoco se puede incidir en todos los factores que conciernen a la violencia y el acoso escolar, por más utópico que pueda parecer, formar un ser competente emocionalmente podría ayudar a disminuir de manera considerable la problemática y quizá también reducir el malestar docente provocado por estas situaciones.

En ese sentido, la alfabetización emocional, es una alternativa que se puede incorporar al currículum de la educación formal, debido a que busca formar para la vida, de ahí la estrecha relación con los procesos orientativos que no solo conciernen al orientador educativo, sino al propio docente, lo cual también se convierte en un orientador que se encuentra inmerso dentro del aula escolar.

Capítulo IV

Un acercamiento al acoso y la violencia escolar desde los docentes orientadores de segundo año de secundaria

El presente capítulo tiene por objetivo mostrar el trabajo de campo que se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Técnica No. 37 con los docentes que imparten clase en segundo año, con la finalidad de conocer cuál es su perspectiva respecto a la problemática de la violencia escolar y si dentro de las estrategias de prevención o abordaje de la misma emplean algunas que consideren a la educación emocional.

Por lo anterior, se inicia con la descripción del contexto cercano a la institución elegida y el de la escuela, posteriormente se explica cuál es la estrategia metodológica que se utilizó para la investigación, así como la selección de los informantes y el instrumento que se elaboró para recabar la información.

Finalmente, se presenta la descripción y análisis de la información obtenidos a partir de la aplicación del instrumento a los docentes de segundo grado en el nivel secundaria.

4.1 Descripción del contexto

El presente trabajo se llevó a cabo dentro de la escuela Secundaria Técnica No. 37 “Dr. Enrique Bustamante” durante el turno vespertino. La institución se encuentra ubicada en la Ciudad de México, en la alcaldía Iztapalapa (población de 1,835,486 habitantes), dentro de la colonia Sector Popular.



Google Maps (2024)

Al ser una zona urbana, desde temprano hay un constante movimiento vial, ya que colinda con una avenida principal. Rodeada de otras escuelas de nivel primaria y preescolar, la zona también la conforman diversos comercios con diferentes giros (alimentos, abarrotes, servicios automotrices, farmacias, mensajerías). La mayoría de estos establecimientos se dedican al comercio minorista y se mantienen abiertos en su mayoría durante la mañana y la tarde, siendo por la noche una zona poco transitada la avenida secundaria que lleva al interior de la colonia - y en donde se encuentra la institución-, pero muy transitada en las otras dos avenidas que la rodean, con una mayor presencia de puestos ambulantes y locales de comida, también tiendas de abarrotes y un hospital particular.

Cerca de la secundaria se encuentra un parque que es un punto de convivencia de los estudiantes tanto de secundaria como de la primaria en distintos horarios, sin embargo, también es un lugar para organizar y llevar a cabo peleas que en su mayoría suelen tener origen dentro de la secundaria.

Los estudiantes de la institución proceden de la colonia a la que pertenece la misma, pero también de colonias aledañas, por lo que considero importante mencionar de manera general que la mayoría son pertenecientes a la alcaldía Iztapalapa, la cual tienen una gran cantidad de escuelas públicas y privadas, en su mayoría preescolar y primaria.

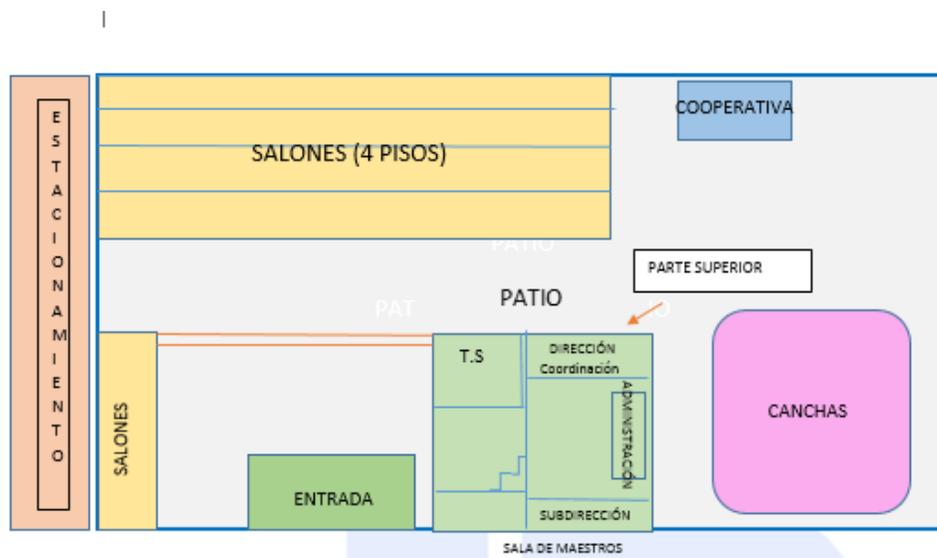
De igual forma son zonas de varios comercios; con dos mercados y un tianguis que se coloca sábados y domingos; actualmente la zona del camellón fue remodelada,

se instalaron juegos infantiles y un espacio para clases de boxeo, sin embargo, existen ciertas zonas cercanas a uno de los mercados que sirven como punto de encuentro para tomar bebidas alcohólicas. Otra parte de la población de estudiantes (en menor cantidad) provienen de zonas del centro de Iztapalapa.

En relación con las características de la institución, se hace mención que la escuela secundaria técnica no. 37 Enrique Bustamante Llac fue fundada en el año de 1971, por lo que cuenta con una antigüedad de más de cincuenta años.

Su infraestructura está conformada por:

- Un edificio principal de 4 niveles.
- Un edificio para las funciones administrativas, de trabajo social y orientación educativa.
- 18 aulas.
- Patio y cancha de basquetbol.
- Cooperativa.
- Laboratorios.



Elaboración propia. Mapa de la Escuela Secundaria Técnica No. 37

De acuerdo con las autoridades de la escuela, actualmente brinda servicio a un total de 1388 estudiantes divididos en dos turnos matutino y vespertino, siendo el vespertino el que cuenta con 640 (392 niñas y 356 niños), en un horario de dos de la tarde a nueve de la noche.

4.2 Estrategia metodológica

La presente investigación aborda la problemática de la violencia y el acoso escolar desde la mirada del docente y la gestión de la misma a través de la educación emocional, por lo que se hizo uso de técnicas de recolección de información con la finalidad de cumplir con el siguiente objetivo: Analizar cómo la educación emocional puede ser un medio con el que el docente orientador enfrenta las situaciones de violencia y acoso escolar en alumnos de segundo año de secundaria

Por lo anterior, el trabajo se realizó bajo un enfoque cuantitativo, el cual permite en palabras de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) “describir, explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos”, es decir, busca conocer el fenómeno de una manera más objetiva fundamentada de manera más profunda en estudios o investigaciones previas.

Por lo anterior, Hernández-Sampieri (2014) establece las siguientes características:

- “Plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno, aunque en evolución
- “La recolección de datos se fundamenta en la medición (...), se representan mediante números (cantidades).
- “Una vez planteado el problema de estudio, el investigador o la investigadora considera lo que se ha investigado anteriormente (la revisión de la literatura) y construye un marco teórico (la teoría que habrá de guiar su estudio), del cual derivan una o varias hipótesis” (p. 5).

De esta manera, el enfoque cuantitativo permitió dar cuenta de cómo los educadores perciben y gestionan la violencia y el acoso escolar, a la par que se

detectaron cuáles son las áreas de oportunidad para enfrentar las situaciones desde la educación emocional.

Para la investigación se partió de un supuesto, que posteriormente se estableció en una pregunta de investigación, misma que fue la guía para la elaboración de este trabajo.

En cuanto a la recolección de información se elaboró un cuestionario, lo que permitió tener un acercamiento con la población elegida y poder describir la perspectiva del docente frente a la violencia escolar, las estrategias que utiliza y si dentro de estas toman en cuenta la dimensión afectiva, lo que requiere de conocer las competencias emocionales con las que cuenta el docente.

Con relación a la extensión, se llevó a cabo de manera transversal, que en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2010) “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (p.151). De acuerdo con ello, la información se recolectó en el transcurso del año 2024, con la finalidad de tener un acercamiento sobre cómo se expresa y se interviene en ella y así ampliar el conocimiento de la misma.

También la presente investigación se conformó de cuatro etapas, que tuvieron un nivel de análisis descriptivo, reflexivo y analítico, los cuales se explican a continuación:

Dentro de la primera etapa fue necesario hacer una investigación documental de los conceptos y relaciones fundamentales referentes al tema. Para ello se hizo uso de la recopilación, selección e interpretación de la información relevante, con el objetivo de “ir relacionando datos ya existentes que procedían de distintas fuentes y posteriormente proporcionar una visión panorámica y sistemática de una determinada cuestión elaborada en múltiples fuentes dispersas” (Barraza, 2018 citado en Reyes-Ruiz y Carmona, 2020, p. 1), de esta manera se obtuvo una base teórica que dio sustento a la investigación.

También se realizó un primer acercamiento a la escuela secundaria donde se llevó a cabo el trabajo de campo. Es así que el nivel descriptivo ayudó a explicar el contexto externo e interno que rodea la institución, debido a que en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014) “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.92).

Durante la segunda etapa se construyeron las categorías de análisis referentes a la violencia y el acoso escolar, y la educación emocional, sustentadas en la investigación documental previamente realizada, que permitieron estructurar el instrumento de recolección: cuestionario.

De igual forma, en esta etapa, se construyeron los criterios para la selección de los informantes y se validó el instrumento por medio de la técnica de jueceo con profesores especialistas en el tema y el problema.

En la tercera etapa se llevó a cabo el trabajo de campo, por lo que se realizó la aplicación del cuestionario a docentes que imparten actividades en el segundo año de secundaria.

Dicha etapa tuvo la finalidad de poder identificar y reflexionar sobre la perspectiva que tienen los participantes ante la problemática, la relación que tiene con el desarrollo de competencias emocionales, así como las estrategias que los docentes implementan para gestionar la situación.

Finalmente, la cuarta etapa dio paso al nivel analítico, donde se sistematizaron, se analizaron los datos obtenidos del cuestionario y se presentaron en forma de gráficas de barras con su respectiva interpretación, lo que permitió construir un diálogo entre la teoría, el supuesto y la realidad educativa, con el objetivo de poder establecer conclusiones enfocadas a las áreas de oportunidad que tienen los docentes al implementar la educación emocional como un medio de prevención y desarrollo.

De modo que, la recolección y el análisis de los datos también permitió construir evidencia que sirva de base para ampliar el conocimiento del problema desde la orientación educativa y sirva como guía a los docentes de nivel secundaria.

4.3 Descripción y selección de los informantes

Si bien la investigación es de tipo cuantitativa, con la finalidad de seleccionar a los informantes para realizar la investigación sobre cómo la educación emocional puede ser un medio de prevención e intervención de la violencia escolar por medio de la Orientación Educativa, no se utilizó ningún estadístico de prueba, ya que fueron seleccionados por conveniencia. Es así, que se consideraron los siguientes criterios:

- ❖ Ser docente de la Escuela Secundaria Técnica No. 37 “Enrique Bustamante”
- ❖ Impartir clases en segundo grado de secundaria dentro de la institución.

A continuación, se muestran las gráficas que ayudan a describir al grupo de docentes informantes:



Descripción: Como se puede observar en la gráfica 1, los docentes que imparten clases a nivel secundaria dentro de la institución se encuentran en un rango de edad de los 28 años a los 65 años de edad.

Análisis: De acuerdo con la gráfica 1, los docentes que imparten clases en la institución elegida se encuentran dentro de las diversas etapas de la adultez, por lo que se pueden hallar una diversidad de enfoques pedagógicos que van a estar relacionados a la generación perteneciente, los valores, las experiencias personales y profesionales, e incluso el medio en el que se desenvuelva el docente fuera de la institución, ya que todo ello va a construir la forma en la que el docente pueda concebir el mundo y las problemáticas a las que se enfrenta.



Descripción: En la gráfica 2 se puede observar que la mayoría de docentes que imparten clases dentro de la institución en el segundo grado son del sexo masculino, teniendo un total de 11 hombres y 9 mujeres.

Análisis: Con base en la gráfica 2 se puede observar que una ligera predominancia de docentes hombres, sin embargo, al no ser este un estudio de género no presenta

inconveniente alguno, por lo que solo se toma como una característica del grupo de informantes.

4.4 Descripción de los instrumentos y sus categorías.

Para realizar la recolección de información y cumplir con los objetivos planteados se realizó un cuestionario, el cual es definido como “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Bourke, Kirby y Doran, 2016 citado en Hernández y Mendoza 2018, p.250).

De esta manera, el instrumento elegido permitió identificar y reflexionar sobre la perspectiva que tienen los participantes ante la problemática, la relación que tiene con el desarrollo de competencias emocionales, así como las estrategias que los docentes implementan para gestionar la situación.

Para llegar a la versión final se realizó un piloteo con profesores con características semejantes a la población seleccionada con la finalidad de obtener la certeza de que el instrumento planteaba preguntas claras y estructuradas de manera adecuada.

Con base en ello, el cuestionario se estructuró con 7 categorías de análisis y sus respectivos ítems que se concretaron en 31 preguntas (véase anexo 1)

A continuación, se muestra la estructura del cuestionario que se utilizó para la recolección de datos de la presente investigación.

CATEGORÍA	PROPÓSITO DE LA CATEGORÍA	ÍTEM	PROPÓSITO DEL ÍTEM	PREGUNTA
DATOS GENERALES	Describir, analizar las características de los informantes	1. Edad	1. Analizar la edad y cómo influyen en la práctica docente.	1. Edad:
FORMACIÓN DOCENTE	Analizar la formación del docente frente a las situaciones de violencia escolar que se presentan dentro de su práctica	2. Formación inicial	2. Analizar la influencia de los estudios en su práctica	2. ¿Cuál es su formación inicial?
		3. Años de experiencia	3. Analizar la influencia que tienen en su práctica docente y la percepción que tiene sobre la problemática	3. Años de experiencia como profesor de este nivel educativo :
VIOLENCIA ESCOLAR	Identificar las situaciones de violencia y acoso escolar que se presentan dentro de las instituciones educativas y la percepción que el docente tiene de ellas.	4. Identificación de la violencia escolar por parte del profesor	4. Conocer si dentro de la institución existe violencia escolar	4. ¿Usted considera que hay violencia escolar dentro de la escuela en la que trabaja? Si () No ()
		5. Percepción del docente sobre la frecuencia en la que se presenta la violencia escolar	5. Analizar la percepción del docente sobre la frecuencia en la que se presentan las situaciones de violencia escolar que existe dentro de la institución	5. Si su respuesta fue "sí" ¿Con qué frecuencia usted considera que se presentan las situaciones de violencia escolar dentro de su escuela? () Nada () Poca () Casi siempre () Siempre
		6. Población vulnerable	6. Identificar si existe una población en la que se presenta una mayor incidencia de	6. Por favor, seleccione la frecuencia con la que usted considera se

			<p>casos de violencia escolar.</p>	<p>presentan situaciones de violencia entre los diversos agentes educativos que a continuación se muestran</p> <p>Entre alumnos</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Casi todos los días <input type="checkbox"/> Todos los días</p> <p>Entre docentes</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Casi todos los días <input type="checkbox"/> Todos los días</p> <p>Entre docentes y directivos</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Casi todos los días <input type="checkbox"/> Todos los días</p> <p>Entre alumnos y docentes</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Casi todos los días <input type="checkbox"/> Todos los días</p> <p>Entre alumnos y directores</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Casi todos los días <input type="checkbox"/> Todos los días</p>
--	--	--	------------------------------------	--

			<p>Entre alumnos y prefectos</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Casi todos los días <input type="checkbox"/> Todos los días</p> <p>Entre docentes y padres de familia</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Ocasionalmente <input type="checkbox"/> Casi todos los días <input type="checkbox"/> Todos los días</p>
		7. Analizar cuáles han sido las vivencias de los docentes con relación a la problemática del bullying.	7. ¿Me podría compartir un caso de violencia escolar entre el alumnado?
		8. Analizar cuáles han sido las vivencias de los docentes con relación a la problemática de la violencia escolar entre alumnos y docentes.	8. ¿Alguna vez se ha sentido violentado por un alumno? Si () No () 8bis. Si su respuesta fue "sí" y usted lo desea ¿me podría compartir su experiencia?
	Vivencias de la violencia escolar desde el docente.	9. Analizar cuáles han sido las vivencias de los docentes con relación a la problemática del mobbing.	9. ¿Alguna vez se ha sentido violentado por un colega de trabajo o una autoridad educativa? Si () No () 9bis. Si su respuesta fue "sí"

			y lo desea, ¿me podría compartir su experiencia?
		10. Factores de riesgo	<p>10. Identificar los factores de riesgo que el docente considera que propicia la violencia escolar</p> <p>10. ¿De los siguientes factores que a continuación se enlistan ¿Cuáles considera usted que aumentan la posibilidad de que los estudiantes presenten conductas violentas dentro de la escuela? (Puede elegir una o varias)</p> <p><input type="checkbox"/> Crianza por parte de la familia</p> <p><input type="checkbox"/> Zona en donde vive</p> <p><input type="checkbox"/> Video juegos</p> <p><input type="checkbox"/> Películas o series</p> <p><input type="checkbox"/> Baja regulación emocional</p> <p><input type="checkbox"/> Impulsividad</p> <p><input type="checkbox"/> Adicciones</p> <p><input type="checkbox"/> Poca atención de las autoridades escolares</p>
		11. Atención de la violencia escolar y la responsabilidad de atenderla	<p>11. Analizar, desde el profesor, los agentes educativos responsables de la atención de la violencia escolar.</p> <p>11. La violencia escolar que se da dentro de su escuela, debido a la recurrencia con la que se presenta, ¿considera usted importante que se atienda?</p>

				Si () No ()
				<p>11bis. La atención de la violencia que se presenta dentro de su escuela es responsabilidad de: (Puede elegir una o varias)</p> <p>() Directora y subdirectora () Prefectos () Departamento de Orientación () Departamento de trabajo social () Profesores () Tutores</p>
<p>FORMACIÓN DEL DOCENTE FRENTE A LA VIOLENCIA ESCOLAR PARA SU PREVENCIÓN Y SU INTERVENCIÓN</p>	<p>Conocer si el docente ha sido orientado en relación al tema de la violencia escolar y si ha tenido acceso a los recursos para su prevención o intervención.</p>	<p>12. Identificación de situaciones de violencia escolar.</p>	<p>12. Conocer si el docente identifica las situaciones que se engloban dentro de las diferentes clasificaciones de violencia</p>	<p>12. De las siguientes situaciones, señale las que considere pueden ser conductas o acciones violentas. (Puede elegir una o varias)</p> <p>() Golpear a un compañero o colega () Ignorar () Que el alumno no realicé la tarea () Burlas () Inventar rumores () Demeritar el trabajo del otro () Quitarle el dinero a un compañero</p>

				<input type="checkbox"/> Subir fotografías sin consentimiento <input type="checkbox"/> Que un alumno interrumpa de manera intencionada la clase <input type="checkbox"/> Desobedecer las normas de clase <input type="checkbox"/> Excluir a un compañero o colega <input type="checkbox"/> Poner apodos <input type="checkbox"/> Ridiculizar a un alumno en clase
		13. Acompañamiento por parte del Orientador educativo	13. Conocer si el docente ha recibido un acompañamiento en relación al tema de la violencia escolar por parte del Orientador educativo	13. ¿La institución cuenta con orientador educativo? <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No 13bis. Si tu respuesta fue "sí" ¿Durante su estancia dentro de la institución educativa, ha recibido acompañamiento por parte del orientador educativo para intervenir en alguna situación de violencia y el acoso escolar? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
		14. Conocimiento del profesor sobre los programas para la prevención de la violencia escolar	14. Identificar los programas o protocolos que el docente conoce sobre la prevención y abordaje de la violencia escolar.	14. ¿Conoce algún programa que se haya implementado dentro de su escuela para la prevención de la

			<p>violencia escolar?</p> <p><input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No</p> <p>14bis. Si su respuesta fue sí ¿qué programas son los que conoce?</p>
		15. Recursos	<p>15. Además de los programas oficiales propuestos por la SEP ¿usted cuenta con otros recursos y materiales para la prevención y la atención de la violencia escolar?</p> <p>Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <p>15bis. Si su respuesta fue sí, ¿me podría mencionar cuáles? Puede elegir una o varias)</p> <p><input type="checkbox"/> Cursos o talleres brindados por la institución</p> <p><input type="checkbox"/> Cursos externos a la institución</p> <p><input type="checkbox"/> Lecturas sobre el tema</p> <p><input type="checkbox"/> Folletos, infografías, videos</p> <p><input type="checkbox"/> Página electrónica de la SEP sobre la violencia y</p>

				prevención de la violencia.
ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y EL ABORDAJE DE LA VIOLENCIA ESCOLAR	Identificar cuáles son las estrategias que el docente utiliza para abordar y/o prevenir la violencia escolar	16. Acciones que realiza el docente ante un caso de violencia escolar	16. Analizar las estrategias que utiliza el docente ante situaciones de violencia escolar.	<p>16. ¿Qué acciones o medidas toma en una situación de violencia escolar? (Seleccione las que usted lleva a cabo)</p> <p><input type="checkbox"/> Canalizar a los alumnos al departamento de Orientación <input type="checkbox"/> Llevarlos a dirección <input type="checkbox"/> Llamar a los padres de familia <input type="checkbox"/> Poner un reporte de conducta <input type="checkbox"/> Hablar con las personas implicadas y tratar de llegar a una solución <input type="checkbox"/> Trabajar junto al departamento de Orientación o Psicología para atender la situación. <input type="checkbox"/> Decirles que ya no lo hagan <input type="checkbox"/> Otra: _____</p>
		17. Acciones que realiza el docente para prevenir la violencia escolar	17. Analizar las estrategias que utiliza el docente para prevenir la violencia escolar y si estas incluyen a la educación emocional	<p>17. ¿Qué acciones o medidas toma para prevenir situaciones de violencia escolar? (Seleccione las que usted lleva a cabo)</p>

				<input type="checkbox"/> Mantiene una comunicación abierta con los alumnos <input type="checkbox"/> Realiza talleres sobre el tema con los alumnos <input type="checkbox"/> Realiza talleres sobre el tema con los padres de familia <input type="checkbox"/> Comparte con sus alumnos el violentometro <input type="checkbox"/> Da el ejemplo de cómo tratar a los otros <input type="checkbox"/> Emplea estrategias de educación emocional <input type="checkbox"/> Trabaja junto al departamento de Orientación o Psicología y las autoridades educativas <input type="checkbox"/> Realiza solo una plática de clase en el ciclo escolar <input type="checkbox"/> Pone normas y reglas para la convivencia <input type="checkbox"/> Otra: _____
FORMACIÓN DEL DOCENTE SOBRE LA		18. Recursos y estrategias	18. Identificar si el docente ha tenido acceso a estrategias de educación emocional para prevenir o reducir la violencia escolar	18. Dentro de los recursos a los que ha tenido acceso o las acciones que implementa, identifica algunos que trabajen con las emociones como un medio de prevención de las situaciones de violencia.

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y SU APLICACIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y ATENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR	Analizar cuál es la formación del docente y el acceso a los recursos en relación a la educación emocional			Si () No ()
		19. Conocimiento del docente sobre la educación emocional.	19. Identificar si el docente conoce sobre la educación emocional.	<p>19. ¿Usted ha escuchado hablar de la educación emocional?</p> <p>Si () No ()</p> <p>19 bis. Si su respuesta fue "sí", ¿a qué recursos o materiales ha tenido acceso sobre la educación emocional? (Puede elegir una o varias)</p> <p>() Cursos o talleres brindados por la institución () Cursos externos a la institución () Lecturas sobre el tema () Folletos, infografías, videos () Diplomados</p> <p>19 ter. Si es así, ¿me podría decir en qué consiste la Educación emocional?</p>
		20. Percepción del docente sobre la influencia de los estados de ánimo en la configuración de la violencia escolar.	20. Analizar cuál es la percepción que tiene el docente respecto a la influencia de los estados de ánimo y	20. ¿Considera qué las emociones y los estados de ánimo pueden influir en la configuración de

			las emociones en el clima escolar.	situaciones de violencia escolar? Si () No () 20bis. ¿Por qué?
LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA PRÁCTICA DOCENTE COMO UN MEDIO PARA EL ABORDAJE Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR	Analizar y construir evidencia sobre el nivel de competencias emocionales en el docente y cómo se relaciona con la atención de la violencia escolar	21. Conciencia emocional	21. Identificar si el docente atribuye importancia a sus emociones y las reconoce cuando se presentan.	21. ¿Durante el día con qué frecuencia se pregunta cómo se siente? () Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre 21 bis. Cuando se encuentra en alguna situación que tiene que resolver ¿puede reconocer con facilidad las emociones que experimenta? () Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre
		22. Conciencia emocional en el aula	22. Identificar si el docente atribuye importancia al sentir de los alumnos e identifica el clima emocional en el aula.	22. ¿Con qué frecuencia pregunta a sus alumnos como se sienten? () Nunca () Pocas veces () Casi siempre () Siempre 22bis. ¿Con que facilidad reconoce el clima emocional que se presenta en el

				<p>aula durante sus clases?</p> <p><input type="checkbox"/> No lo reconozco <input type="checkbox"/> Se me dificulta <input type="checkbox"/> Muy fácil <input type="checkbox"/> Totalmente fácil</p>
		23.Regulación emocional	23.Identificar cómo el docente reacciona ante una situación que le genere emociones disgratas.	<p>23.Ante una situación que le provoque emociones disgratas (por ejemplo, tristeza, ira) usted... (Puede elegir una o varias)</p> <p><input type="checkbox"/> Pelea con las personas a su alrededor. <input type="checkbox"/> Reprime lo que siente y no habla con nadie <input type="checkbox"/> Actúa bruscamente <input type="checkbox"/> Expresa lo que siente con calma <input type="checkbox"/> Piensa en la situación de una manera que le ayude a mantenerse con calma</p>
		24. Regulación emocional del docente ante situaciones de violencia escolar	24. Identificar cómo reacciona el docente ante una situación de violencia escolar	<p>24. Si un alumno lo agrade verbalmente o ser burla, usted... (Puede elegir una o varias)</p> <p><input type="checkbox"/> Grita <input type="checkbox"/> Responde de la misma forma <input type="checkbox"/> Mantiene la calma y no responde de manera impulsiva</p>

			<p>() Lo ignora</p> <p>e) Expresa lo que siente ante la acción del alumno</p> <p>f) Lo envía de inmediato al departamento de Orientación Educativa</p> <p>24bis. Si un colega lo agrede verbalmente, ser burla o le grita, usted... (Puede elegir una o varias)</p> <p>() Grita también</p> <p>() Responde de la misma forma.</p> <p>() Mantiene la calma y no responde de manera impulsiva.</p> <p>() Lo ignora.</p> <p>() Le expresa lo que siente ante su acción.</p> <p>(Pregunta modificada del Cuestionario de Inteligencia emocional CIE-2)</p>
	25. Autonomía emocional	25. Identificar cómo el docente asume un error ante sus colegas y sus alumnos.	<p>25. Con que frecuencia, cuando se equivoca ante sus compañeros de trabajo, admite sus propios errores y asume su responsabilidad.</p> <p>() Nunca</p>

				<input type="checkbox"/> Pocas veces <input type="checkbox"/> Casi siempre <input type="checkbox"/> Siempre 25 bis. Si en una clase comete una equivocación y un alumno se lo señala, usted... (Puede elegir una o varias) <input type="checkbox"/> Lo acepta con calma <input type="checkbox"/> Se ríe con el grupo <input type="checkbox"/> Le incomoda, pero se mantiene tranquilo <input type="checkbox"/> Se molesta por un momento <input type="checkbox"/> Niega su error <input type="checkbox"/> La situación lo molesta todo el día
		26. Competencia social (Asertividad, respeto)	26. Analizar cómo el docente reacciona ante una opinión diferente a la suya y si emplea la asertividad.	26. Si un colega o alumno tiene una opinión diferente a la suya usted... (Puede elegir una o varias) <input type="checkbox"/> Le da la razón para evitar conflictos <input type="checkbox"/> Se enoja <input type="checkbox"/> Lo ignora <input type="checkbox"/> Defiende su postura con respeto hacia la idea del otro y mantiene un diálogo. <input type="checkbox"/> Se siente atacado <input type="checkbox"/> Mantiene su postura sin dar

			oportunidad al diálogo.
27. Competencia social (Empatía)	27. Analizar la empatía del docente frente a sus alumnos	27. ¿Con qué facilidad identifica cuando un estudiante presenta una problemática que afecta su aprendizaje? <input type="checkbox"/> No lo identifico <input type="checkbox"/> Se me dificulta <input type="checkbox"/> Muy fácil <input type="checkbox"/> Totalmente fácil 27bis. Si un alumno le cuenta un problema usted... (Puede seleccionar una o varias) <input type="checkbox"/> Lo escucha <input type="checkbox"/> Intenta entender su situación desde la perspectiva del alumno <input type="checkbox"/> Le dice que mejor vaya a Orientación <input type="checkbox"/> Le da un consejo desde lo que usted haría en esa situación.	
28. Competencia social (Prevención y solución de conflictos)	28. Analizar cómo el docente reacciona ante una situación de violencia escolar y qué tipo de testigo es.	28. Imagine que usted va caminado por el patio en la hora de receso y a lo lejos ve a dos alumnos (qué no son de su grupo) comenzar a pelear, ¿Qué hace?	

				<p>(Puede seleccionar una o varias)</p> <p><input type="checkbox"/> Interviene y los separa</p> <p><input type="checkbox"/> Se aleja de la situación</p> <p><input type="checkbox"/> Observa la situación a lo lejos</p> <p><input type="checkbox"/> Interviene y trata de averiguar cómo se dieron las cosas</p> <p><input type="checkbox"/> Se aleja y notifica a alguien más del personal</p> <p><input type="checkbox"/> Interviene y busca una manera de solucionar el conflicto</p> <p><input type="checkbox"/> Interviene y los lleva a orientación.</p>
		<p>29. Habilidades de vida y bienestar aplicadas a la práctica docente</p>	<p>29. Analizar con qué frecuencia el profesor realiza actividades de vida y bienestar con sus estudiantes</p>	<p>29. ¿Con que frecuencia durante el ciclo escolar, realiza actividades con sus alumnos que les permita desarrollar habilidades sociales y valores para una convivencia con los demás?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca</p> <p><input type="checkbox"/> Pocas veces</p> <p><input type="checkbox"/> Casi siempre</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre</p>

		30. Habilidades de vida y bienestar para mejorar el clima escolar	30. Analizar con qué frecuencia el profesor realiza estrategias para mejorar el clima escolar en el aula.	30. ¿Con qué frecuencia, cuando nota que sus alumnos están enojados, tristes o demasiado dispersos utiliza alguna estrategia para mejorar el clima escolar? <input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Pocas veces <input type="radio"/> Casi siempre <input type="radio"/> Siempre
		31. Percepción de la educación emocional como un medio de prevención de la violencia escolar	31. Analizar cuál es la perspectiva del docente sobre la educación emocional como un medio de prevención de la violencia escolar.	31. ¿Considera usted que la educación emocional puede ayudar a la prevención o a disminuir la violencia escolar? <input type="radio"/> Nada de acuerdo <input type="radio"/> Poco de acuerdo <input type="radio"/> De acuerdo <input type="radio"/> Totalmente de acuerdo

4.5. Presentación y análisis de la información

A continuación, se presenta la información sistematizada en gráficas que surge de la aplicación del cuestionario “Violencia escolar desde el sentir docente” a profesoras y profesores que imparten clase en segundo año de la secundaria técnica No. 37.



Descripción: En la gráfica 3 se puede observar que la mayoría de los docentes tiene una formación de licenciatura en Educación secundaria, posteriormente se encuentran 5 con alguna ingeniería, 3 con pedagogía y 1 con química.

Análisis: Con base en la gráfica 3 se puede decir que existe una diversidad en la formación inicial, lo que puede incidir en la práctica pedagógica de los docentes debido a que algunos van a tener un mayor acercamiento con la información que concierne a la etapa de desarrollo, técnicas didácticas, resolución de conflictos, planeación, etc. lo que va a influir en cómo se planifica, enseña y evalúa. De igual forma se relaciona con el acercamiento que pueden tener a la educación emocional desde que están cursando su carrera, ya que no en todas las licenciaturas o ingenierías se imparte.



Descripción: La gráfica 4 muestra los años de experiencia que tienen los docentes dentro del nivel secundaria, con un rango de 3 años hasta 40 años, siendo la mayoría quien tiene 30 años de experiencia.

Análisis: Con base en la gráfica 4, puede decirse que la experiencia que tengan dando clases en secundaria también puede influir en cómo se relacionan con los alumnos y cómo imparten sus clases, debido a que cada nivel escolar requiere de adecuaciones en la práctica docente para obtener mejores resultados, incluso la manera en la que pueden concebir un conflicto podría estar influenciada por los años de experiencia y la normalización que le han dado, en este caso, a ciertas situaciones que podrían incluir violencia.



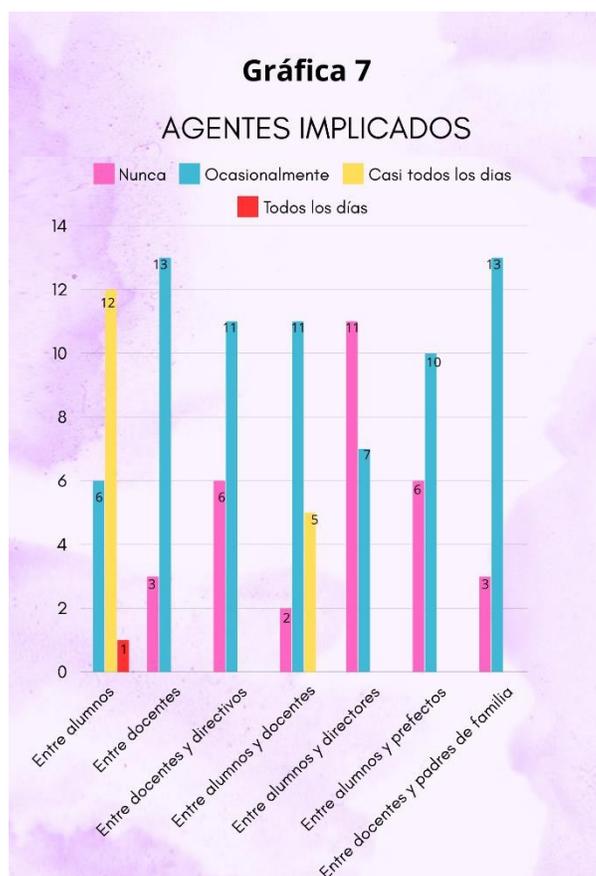
Descripción: La gráfica 5 muestra si los docentes consideran que existe violencia escolar dentro de la institución que laboran; la mayoría afirma que existen situaciones de esta índole y solo 1 que no.

Análisis: La gráfica 5 permite observar que desde la perspectiva de los docentes existen situaciones que pueden considerarse como violencia escolar, lo que implica que de manera inicial tienen noción de la problemática, por otra parte, el docente o la docente que niega dichas situaciones puede deberse a múltiples causas que van desde la experiencia propia con su grupo, los años que lleva trabajando en la institución o que no identifica algunas situaciones como violentas.



Descripción: La gráfica 6 permite apreciar la frecuencia con la que las situaciones de violencia se presentan dentro de la institución, por lo que la mayoría (11 docentes) expresan que se dan casi siempre, mientras que 8 consideran que se presentan pocas veces.

Análisis: Con base en la gráfica 6 se puede decir que las situaciones de violencia están presentes en la vida escolar, no obstante, la percepción que se tiene de la frecuencia con la que se dan, puede estar mediado por la propia experiencia de cada docente, el grupo de alumnos que conforman su salón y los conflictos que pueda haber visto o escuchado fuera del aula con los demás grupos y grados escolares.



Descripción: La gráfica 7 está enfocada a mostrar la frecuencia con la que se dan las situaciones de violencia escolar en la interacción de los diversos agentes educativos que se encuentran dentro de la institución. De acuerdo a la percepción de los docentes, la mayoría (12 educadores) coincide en que el acoso escolar o *bullying* se presenta entre el alumnado todos los días, 6 ocasionalmente y 1 nunca.

Por otra parte, la violencia entre colegas (*mobbing*) resalta que los conflictos entre docentes se dan de manera ocasional (13 personas), al igual que aquellos que son entre docentes y directivos (11 personas) o nunca (6 personas).

En relación con la violencia que se presenta con alumnos y docentes, 11 opinan que se da de forma ocasional, 5 todos los días y 2 nunca. Continuando, 11 educadores mencionan que nunca se ha presentado conflictos violentos entre los alumnos y los directivos y 7 ocasionalmente. Entre prefectos y alumnos 10 coinciden en que se dan ocasionalmente y 6 nunca. Finalmente, la violencia que se puede presentar entre los docentes y padres de familia, arroja que se da de manera ocasional (13 personas) y 3 nunca.

Análisis: Con base en la gráfica 7, se puede decir que los conflictos violentos que se dan con mayor índice son aquellos que conciernen a la categoría del *bullying* y el acoso escolar, es decir entre el alumnado, no obstante, también se presentan en sus otras modalidades que involucran a todos los agentes educativos. De esta forma, se puede apreciar que la violencia escolar no solo abarca a los estudiantes y su etapa de adolescencia, sino a todos los agentes educativos (incluido los padres de familia), lo que significativamente puede alterar el clima escolar y permite dar un primer acercamiento a corroborar la importancia de la educación emocional durante todo el ciclo vital.



Descripción: La gráfica 8 presenta el tipo de violencia que se da entre el alumnado; desde la perspectiva del docente, la mayor parte se encuentra englobada dentro de la violencia verbal y psicológica, le sigue la violencia física y solo 1 de *cyberbullying*.

Análisis: A partir de la gráfica 8 se puede ver que los docentes identifican que hay una mayor presencia de violencia verbal y psicológica, sin embargo, la diferencia entre esta y la violencia física no es mucha. En la primera categoría los docentes mencionan que los alumnos suelen emplear burlas, poner apodosos e insultarse, mientras que en la violencia física se encuentran las peleas a golpes y la violencia dentro del noviazgo. Finalmente, el *cyberbullying* a pesar de no tener una gran cantidad, es una variable a considerar debido al auge tecnológico donde las redes sociales e incluso la inteligencia artificial pueden pasar a formar ser una herramienta para continuar o iniciar el acoso entre los alumnos.



Descripción: En este apartado se preguntó a los docentes si en alguna ocasión se había sentido violentados por un alumno, a lo que 11 respondieron que sí y 9 que no.

Análisis: Con base en la gráfica 9 se puede observar que los docentes si se han sentido violentados alguna vez por parte de los alumnos, este es un tipo de violencia que se da dentro de las instituciones, pero de las que existen menos investigaciones, sobre todo en los niveles básicos, ya que en ocasiones las acciones violentas pasan desapercibidas por el docente o se consideran parte de la rebeldía de la etapa adolescente.



Descripción: La gráfica 10 muestra el tipo de violencia a la que han estado expuestos los docentes frente a los alumnos, de acuerdo con ello la mayoría ha sufrido violencia verbal y psicológica, le sigue la física y 5 docentes se abstienen de responder.

Análisis: A partir de la gráfica 10 se puede deducir que la violencia verbal y psicológica es la que predomina en las acciones violentas que se pueden dar dentro de la interacción de alumno-docente, lo que incluye burlas, apodos y amenazas que en ocasiones surgen a partir de la molestia de parte de los alumnos al momento de recibir calificaciones. En cuanto a la violencia física se pueden hallar empujones, lanzar objetos al docente, etcétera.

Todo ello, causa un malestar docente que puede influir no solo en su autoestima o su identidad profesional, sino también en la manera en la que interactúa con el alumnado y llevan a cabo sus clases.



Descripción: La gráfica 11 muestra que 9 docentes participantes se han sentido violentados por un colega de trabajo, mientras que 11 no.

Análisis: A partir de la gráfica 11 se puede decir que, aunque no represente la mayoría de los casos, la violencia escolar se puede presentar también entre los compañeros de trabajo, lo que involucra no solo a los docentes sino a todas las personas que laboran dentro de la institución en sus diversos roles.

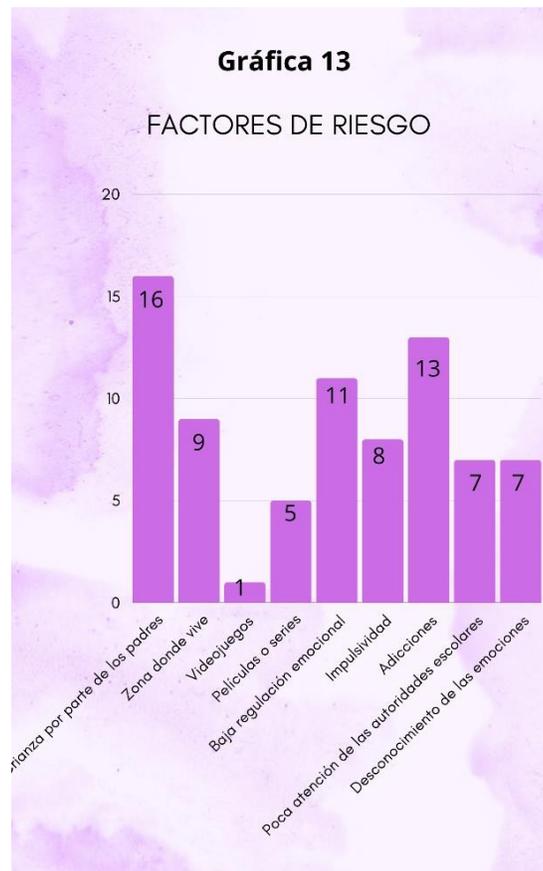


Descripción: La gráfica 12 muestra el tipo de violencia que se da en el *mobbing*, donde 2 docentes han vivido violencia verbal y psicológica, 1 física y 6 no respondieron.

Análisis: El *mobbing* es un tipo de violencia que se puede dar dentro de las instituciones escolares, pero que de igual forma que el anterior (violencia alumno-docente), suele pasar desapercibido o minimizado. Dentro de las acciones violentas encaminadas a dañar psicológicamente pueden presentarse entre compañeros de trabajo amenazas, insultos, minimizar el trabajo del otro, exclusión, etcétera.

Otro dato a rescatar a partir de la gráfica 12 son los docentes que no dieron respuesta en este apartado y responden a la mayoría; si bien existen múltiples causas para ello, una puede deberse a la falta de confianza para expresar en voz alta lo sucedido.

Una de las características principales de las víctimas de violencia (para este caso entre los trabajadores de una institución escolar) es el secretismo o pacto de silencio, es decir que a pesar de que la situación existe no se está listo para hablar de ello, ya sea por miedo, vergüenza o posibles represalias.



Descripción: En la gráfica 13 se puede observar cuales son los factores de riesgo que los docentes consideran más relevantes para que la violencia escolar entre el alumnado se presente. La mayoría (16 docentes) ven a la crianza de los padres como uno de los principales elementos a tener en cuenta, le sigue las adicciones con 13, la baja regulación con 11, la zona donde viven con 9, impulsividad con 8, desconocimiento de las emociones y poca atención de las autoridades escolares con 7 cada uno; películas con 5 y solo 1 se lo atribuye a los videojuegos.

Análisis: Con base en la gráfica 13 se puede decir que los docentes colocan como principales factores de riesgo a la variable que corresponde a la esfera familiar, donde la crianza por parte de los tutores implica en la mayoría de los casos un reflejo del comportamiento en el aula.

También toman en cuenta el factor geográfico, asociado a la esfera social y cultural, lo que implica el entorno cercano de los alumnos, mediado por costumbres, tradiciones y sitios de diversa índole, pero de los cuales no le atribuyen en gran

medida a la parte mediática y si a las adicciones, lo cual está comprobado que produce alteraciones que incrementan el riesgo de cometer actos violentos. (López, 2023)

De igual forma los docentes si toman en cuenta las cuestiones emocionales, como la impulsividad, la baja regulación emocional y el desconocimiento de las emociones, elementos presentes en todas las esferas que rodean a los sujetos y que juegan un papel esencial en el manejo de los conflictos.



Descripción: La gráfica 14 permite observar que todos los docentes que visualizan la problemática de la violencia escolar están de acuerdo en que debe ser atendida.

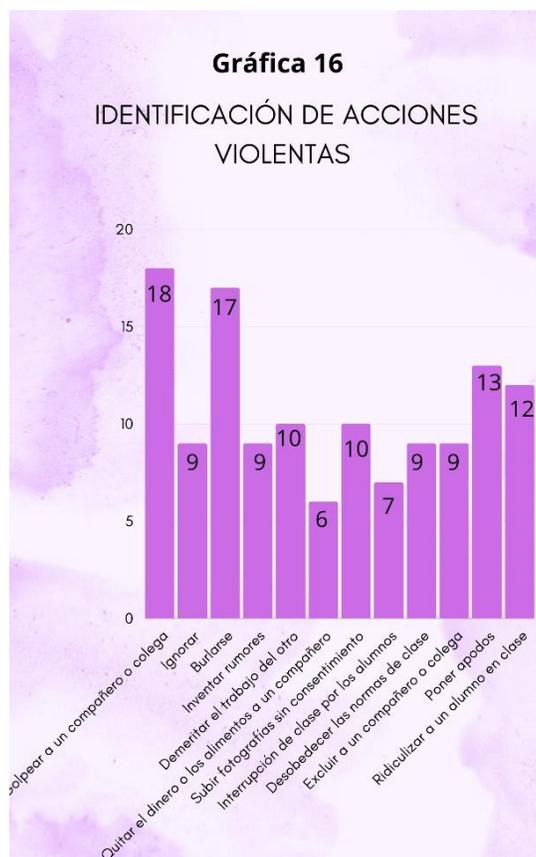
Análisis: De acuerdo a la gráfica 14 se puede decir que los educadores de la institución muestran interés en que la problemática de la violencia escolar sea atendida, lo que permite deducir que podrían tener disposición para participar en estrategias de prevención y abordaje.



Descripción: La gráfica 15 muestra quienes deberían ser los responsables de atender la problemática de la violencia escolar desde la perspectiva docente. La mayoría atribuye la responsabilidad principal a los tutores y al Departamento de Psicología escolar (13 cada uno), le sigue el Departamento de Orientación Educativa con 11 respuestas, profesores y el departamento de Servicio Social con 8 y prefectos y directivos con 6.

Análisis: Con base en la gráfica 15 se puede deducir que los docentes consideran que la violencia escolar, deber ser atendida principalmente por los tutores y el psicólogo escolar, es decir la educación debe comenzar en casa y ser tratada por los especialistas en el ámbito psicológico u orientativo. Si bien es cierto que estos últimos dos tienen una mayor formación para resolver esta problemática, en diversas ocasiones las escuelas secundarias no cuentan con ellos.

Por otra parte, menos de la mitad atribuye la responsabilidad a ellos mismos como profesores y menos a las autoridades educativas, lo que podría deberse a múltiples causas como el desconocimiento de estrategias pedagógicas, falta de tiempo o la propia idea de que el docente no se debe involucrar en dichas situaciones.



Descripción: De la lista de acciones presentadas en la gráfica 16 se les pidió a los docentes que identificaran las que ellos consideran violentas; la mayoría (18 personas) coincidió que golpear a alguien es violencia, 17 considera las burlas, 13 poner apodos, 12 ridiculizar a un alumno, 10 a minimizar el trabajo del otro y subir fotografías sin su consentimiento, 9 ignorar, inventar rumores, excluir y desobedecer las normas de clase, 7 interrumpir las clases y finalmente 6 quitar el dinero o el almuerzo.

Análisis: Con base en la gráfica 16 se puede decir que los docentes logran identificar algunas situaciones de violencia con mayor facilidad que otras, por ejemplo, la violencia física, la cual es la representación más visible de la problemática debido a que cuando se presenta dentro de las instituciones escolares es difícil no detectarla. Por otro lado, la violencia verbal o psicológica es más compleja debido a la gama de situaciones en las que puede aparecer y de las cuales en muchas veces pasa desapercibida.

Si bien las burlas, poner apodosos y ridiculizar a un alumno en clase presentan un número alto en la identificación por parte de los docentes como situaciones de violencia, hay otras como ignorar o excluir que no suelen verse de esa forma, pero que si representan una negación del otro.

Finalmente, también está el lado contrario donde pueden confundirse las acciones violentas con las conductas disruptivas, las cuales estaban inmersas dentro de la interrupción de clase y el incumplimiento de las normas del aula. Dentro de ello, cabe aclarar que la conducta disruptiva busca alterar la dinámica de la clase, más no causar un daño directo a la persona.



Descripción: La gráfica 17 muestra si la institución cuenta con Departamento de Orientación Educativa, a lo que 4 docentes responden que sí y 16 que no.

Análisis: A partir de la gráfica 17 se puede observar que la mayoría de docentes externa que no se cuenta con un orientador educativo, sin embargo, cuatro sí; esto se debe a que dentro de la institución se tiene el área de trabajo social, lo que algunos docentes consideran como un apoyo de orientación.

Es de esta situación que se puede desprender una confusión entre las diversas áreas, en otras palabras, ambas tienen una función de acompañamiento y que se pueden complementar si trabajan juntas, pero se distinguen tanto en su enfoque como en su alcance.



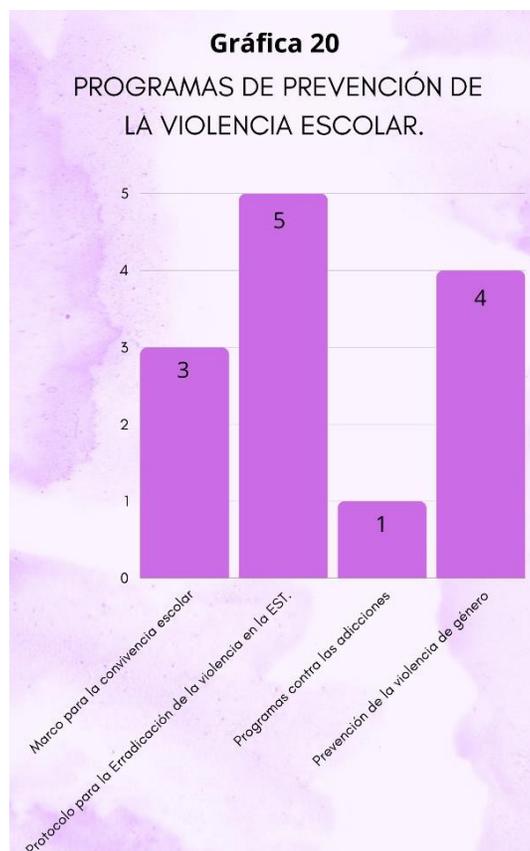
Descripción: Se les preguntó a los docentes si durante su estancia habían recibido orientación por parte del orientador educativo con respecto al tema de la violencia escolar. La gráfica 18 muestra que 15 dijeron que no y 1 que sí.

Análisis: Los resultados de la gráfica 18 permiten visualizar que la mayoría de los docentes no han recibido un acompañamiento por parte del Departamento de Orientación Educativa sobre el tema de la violencia escolar; esto puede deberse a que, en primera instancia, la institución no cuenta con un orientador educativo, por lo que de acuerdo a lo que establece la SEP, quien debe atender los casos de violencia escolar es el director o subdirector de la escuela, lo que puede reducir la posibilidad de talleres o cursos por parte de la institución desde un enfoque orientativo.



Descripción: La gráfica 19 muestra que 13 docentes conocen algún programa sobre prevención de la violencia escolar que se haya implementado dentro de la institución donde laboran, mientras que 7 no.

Análisis: A partir de la gráfica 19 puede decirse que dentro de la institución si se han implementado programas para tratar la problemática de la violencia escolar y que la mayoría de los docentes conocen alguno. Por otro lado, quienes no lo conozcan puede deberse a el número de años que llevan dando clase en el nivel educativo, la falta de actualización o si son programas exclusivos de la escuela y son recién llegados desconocerán los mismos.



Descripción: La gráfica 20 muestra los programas sobre prevención de la violencia escolar que conocen los docentes; 5 de ellos conocen el Protocolo para la Erradicación de la violencia en la EST. de la CDMX, 4 conocen programas que tratan la prevención de la violencia de género, 3 el Marco para la convivencia escolar y 1 contra las adicciones.

Análisis: Como se puede observar en la gráfica 20, los docentes conocen diversos programas que en menor o mayor medida pueden ser un apoyo para la prevención y el abordaje de la violencia escolar. Por ejemplo, el programa contra las adicciones, aunque no trate de manera directa el tema si puede sugerir estrategias de prevención, el de la violencia de género se especializa más en un enfoque, pero de igual forma proporciona una visión del tema.

El Marco para la convivencia muestra un panorama más general que busca generar una convivencia sana y marca un protocolo a seguir sobre lo que se debe hacer en caso de incidentes violentos, todo ello mediado de acuerdo a la falta cometida, lo

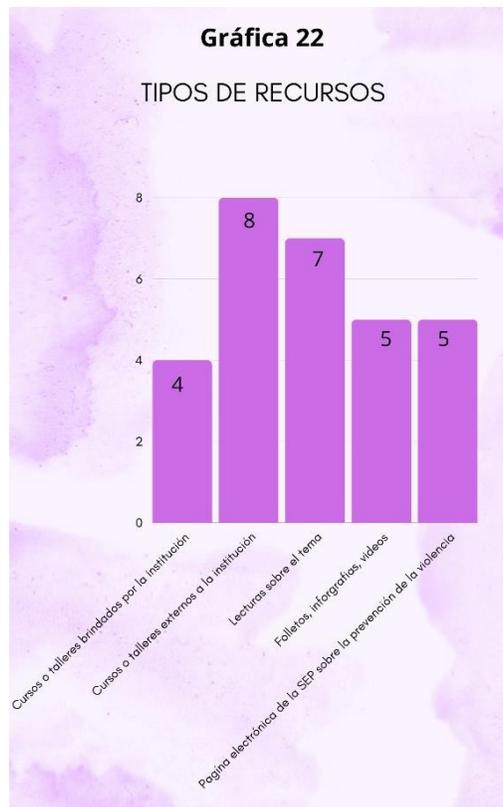
que permite al docente tener una guía y trabajar en conjunto con el orientador, o en este caso con las autoridades educativas, quienes llevan a cabo las llamadas de atención necesarias.

Finalmente, el Protocolo para la Erradicación de la violencia en la EST. de la CDMX le brinda al docente un panorama general que busca generar un ambiente escolar apto para todos a partir de medidas de prevención y abordaje de la violencia escolar.



Descripción: Se les preguntó a los docentes si contaban con otros recursos o materiales sobre la prevención y el abordaje de la violencia escolar; la gráfica 21 muestra que 14 sí cuentan con ellos mientras que 6 no.

Análisis: Con base en la gráfica 21 se puede decir que la mayoría de los docentes ha buscado conocer más allá de lo que le ofrecen los programas oficiales sobre el tema, lo que les permite tener un panorama más completo del tema.



Descripción: La gráfica 22 muestra el tipo de recursos y materiales a los que el docente ha tenido acceso más allá de los programas y protocolos oficiales brindados por la SEP. Los resultados arrojaron que 8 de ellos han tomado cursos o talleres externos a la institución, 7 han leído sobre el tema, 5 de ellos han consultado infografías, folletos o videos, 5 han visto la página de la SEP y 4 han recibido un curso o taller por parte de la institución.

Análisis: A partir de la gráfica 22 puede decirse que la mayoría de los docentes han buscado tomar un curso o taller que les proporcione mayor información sobre el tema de la violencia escolar, si bien estos han sido mayormente de manera externa a la institución, ha habido otros que la escuela ha proporcionado y que en diversas ocasiones no todos los docentes los toman debido a que pueden darse en horarios fuera de clase (usualmente en línea), falta de interés o mucha carga administrativa.

De igual forma, han consultado material escrito y digital por su cuenta, ejemplo de ello, la página de la SEP, la cual proporciona material que puede servir al docente

para conocer sobre el tema y compartirlo con sus alumnos.



Descripción: La gráfica 23 muestra las acciones que los docentes llevan a cabo cuando se presenta una situación de violencia escolar. La mayoría (10 docentes) hablan con los implicados y tratan de llegar a un acuerdo, 9 también los llevan a dirección y colocan un reporte de conducta, 6 los canaliza a orientación, 3 llaman a los padres de familia y les piden que ya no lo hagan, y finalmente 1 les pone trabajo comunitario y trabaja con el orientador o el psicólogo educativo para atender la situación.

Análisis: Con base en la gráfica 23 se puede decir que los docentes buscan en primera instancia mediar la situación con los implicados, sin embargo, si el hecho lo

amerita también se apoyarán del subdirector, que, en este caso asume el papel de orientador para llevar a cabo los protocolos necesarios de acuerdo a la falta cometida, lo que a su vez implica registrar un reporte de conducta que sirva como antecedente en el historial del alumnado. Otros por su parte recurren al departamento de orientación (trabajo social para la institución elegida), mientras que pocos llaman a los padres de familia y colocan trabajo comunitario. Cabe aclarar, que las medidas como llamar a los padres o colocar trabajo comunitario, van a estar mediadas en mayor medida por el tipo de falta que el alumno haya cometido y lo que los protocolos de la SEP indiquen.



Descripción: La gráfica 24 muestra las acciones que los docentes realizan para prevenir la violencia escolar con un mayor énfasis en el alumnado; 13 de ellos

mantienen una comunicación abierta con sus alumnos, 11 ponen normas y reglas de convivencia, 9 emplea estrategias de educación emocional y da el ejemplo de cómo tratar a los otros, 7 implementa talleres sobre el tema, 4 comparte el violentometro, 3 trabaja con el orientador, psicólogo o las autoridades educativas, 2 realiza solo una plática sobre el tema durante el ciclo escolar y 1 realiza talleres con los padres de familia.

Análisis: Con base en la gráfica 24 se puede decir que los docentes si buscan implementar una serie de estrategias para prevenir la violencia escolar. Mantener una comunicación abierta con los alumnos puede facilitar que se llegue a acuerdos de manera más sencilla, sin embargo, eso también requiere de una serie de habilidades de regulación emocional, empatía y respeto hacia el otro, cuestiones que algunos docentes pueden tratar con las estrategias de educación emocional que implementan ya sea dentro de los talleres sobre el tema o en clase; si bien son menos de la mitad de los encuestados los que lo hacen es un buen punto de partida.

Por otro lado, hay menos docentes que trabajan con otros agentes educativos para prevenir la violencia escolar, esto puede deberse a que no hay orientador educativo y las tareas del subdirector tienen un enfoque diferente, lo que puede influir en la planeación en conjunto de actividades que involucren a todos.



Descripción: Se les preguntó a los docentes si dentro de los recursos a los que ha tenido acceso o las acciones que lleva a cabo reconoce algunas que trabajen con la educación emocional. La gráfica 25 muestra que 10 docentes logran reconocer o trabajan con estrategias de educación emocional mientras que 10 no.

Análisis: A partir de la gráfica 25 se puede observar que en los materiales o las acciones que realizan los docentes se pueden hallar algunas que utilizan a la educación emocional con un enfoque preventivo de la violencia escolar. Programas como el Marco para la Convivencia o El Protocolo de Erradicación, traen consigo una serie de recomendaciones de prevención con un enfoque en el área emocional.



Descripción: Se les preguntó a los docentes si habían escuchado hablar de la educación emocional. La gráfica 26 muestra que 13 de ellos respondieron que sí y 7 que no.

Análisis: A partir de la gráfica 26 se puede observar que la mayoría de los docentes conocen o han escuchado hablar de la educación emocional, lo que les ha permitido la identificación de algunas estrategias dentro de los programas y la implementación de las mismas con su grupo.

Por otro lado, los docentes que no la conocen puede deberse a su formación inicial debido a que la inclusión de la educación emocional dentro de la curricula escolar para las escuelas normales no es tan antigua y para otras licenciaturas o ingenierías aún no se incluye. De igual forma, la falta de actualización en los docentes podría ser un factor influyente.



Descripción: La gráfica 27 muestra los recursos sobre educación emocional a los que los docentes han tenido acceso. Ante ello, 6 han tomado cursos o talleres

externos a la institución, 6 han hecho lecturas sobre el tema, 4 han tomado diplomados, consultado infografías o videos y 3 han tenido acceso a cursos o talleres proporcionados por la institución

Análisis: Con base en la gráfica 27 se puede decir que los docentes que conocen sobre la educación emocional han buscado actualizarse y conocer del tema de forma más detallada a partir de cursos, talleres, material escrito o digital. Todo ello, permite al docente obtener una perspectiva más amplia sobre la dimensión emocional y la importancia que tiene en el desarrollo de los alumnos.



Descripción: La gráfica 28 muestra la perspectiva que tienen los docentes sobre lo que es educación emocional; 6 de ellos mencionan que trabaja en el conocimiento y gestión de las emociones, otros 6 que busca desarrollar habilidades de vida y

bienestar, finalmente 3 colocan mayor énfasis en la prevención de situaciones de situaciones de riesgo.

Análisis: Con base en la gráfica 28 puede decirse que los docentes tienen noción sobre lo que implica la educación emocional y las diversas áreas en las que se puede aplicar.

Si bien algunos dan un mayor énfasis en ciertas aplicaciones como la conciencia o regulación emocional, o el desarrollo de habilidades de vida y bienestar, todo eso en conjunto prepara al individuo para afrontar de mejor manera situaciones de riesgo y mejora la convivencia, factor que la mayoría de los docentes toma en cuenta dentro de sus respuestas, no obstante, al ser competencias complejas es necesario no solo conocer la parte teórica sino poder aplicarlas en uno mismo.



Descripción: La gráfica 29 muestra que 17 docentes consideran que las emociones si pueden influir en la configuración de las situaciones de violencia mientras que 3 no.

Análisis: A partir de la gráfica 29 se puede deducir que la mayoría de los docentes si consideran el área afectiva en la configuración de situaciones de violencia, lo que les permite abordar la problemática no solo desde los factores externos como la educación de los tutores, el medio donde se desarrolla el sujeto, etc. sino desde su propio ser y lo que lo exterior causa en lo interior.



Descripción: En la gráfica 30 se muestran las razones que los docentes consideran para establecer que las emociones pueden influir en la configuración de las situaciones de violencia escolar. Ante ello, 7 docentes hacen una relación entre el sentir, pensar y actuar, 4 de ellos atribuyen a que pueden actuar impulsivamente, 2 a que las emociones afectan el entorno y 2 que influyen en la personalidad.

Análisis: A partir de la gráfica 30 puede decirse que la mayoría de los docentes tienen noción de la relación que se establece entre la cognición y la emoción y cómo

esto va a jugar un papel fundamental en la manera en que las personas actúen ante determinada situación. Entre sus respuestas hacen énfasis en que si los alumnos vienen mal emocionalmente y no tienen una buena regulación emocional será más sencillo que puedan responder de manera violenta ante las provocaciones de los otros, lo que viene asociado a las conductas impulsivas.

Por otro lado, algunos profesores establecen que las emociones pueden afectar o modificar el entorno que los rodea, no solo en situaciones de violencia sino en la forma en la que los alumnos trabajan, lo que se conoce como contagio emocional.

No obstante, es importante mencionar que los docentes mencionan en su mayoría solo al alumnado, pero olvidan que dentro de la violencia escolar pueden verse inmersos todos y que, dentro del contagio emocional, las emociones del profesor o su estado de ánimo juegan también un papel fundamental.



Descripción: La gráfica 31 muestra la frecuencia con la que los docentes se preguntan cómo se sienten, por lo que 10 de ellos se lo preguntan pocas veces, 8 casi siempre, 1 siempre y 1 nunca.

Análisis: A partir de la gráfica 31 se puede obtener un primer acercamiento a la competencia de consciencia emocional, lo que permite ver que la mayoría de los docentes a pesar de tener en cuenta su estado emocional no se cuestionan con mucha frecuencia sobre él mismo, lo que en ocasiones puede dificultar generar estrategias de bienestar emocional al no poder identificar con claridad lo que está sucediendo en la dimensión afectiva. Esto último también sucede con el docente que nunca se pregunta cómo esta.

Por otra parte, los docentes que casi siempre o siempre se preguntan por su sentir es más probable que reconozcan sus emociones y su estado de ánimo con facilidad, lo que también les permite tener un mayor autoconocimiento.



Descripción: La gráfica 32 muestra si los docentes pueden identificar sus emociones en una situación que deba resolver. Ante ello, 13 docentes casi siempre pueden identificarlas, 6 pocas veces y 1 siempre.

Análisis: A partir de la gráfica 32 se puede observar que la mayoría de los docentes cuando se enfrentan a una situación que los altera emocionalmente pueden reconocer casi siempre las emociones que están experimentando, lo que les permite

tener un vocabulario emocional adecuado y a partir de ello poder reaccionar de manera más regulada e incluso poder reconocer las emociones de los demás.

Por otra parte, los docentes que pocas veces logran identificar sus emociones requieren desarrollar un poco más su consciencia emocional, todo ello a partir de buscar estrategias que les permitan trabajar en el reconocimiento de emociones.



Descripción: La gráfica 33 muestra la frecuencia con la que el docente pregunta a sus alumnos cómo se sienten. Los resultados muestran que 11 de ellos lo hacen pocas veces, 7 casi siempre y 2 siempre.

Análisis: Con base en la gráfica 33, puede decirse que los docentes llegan a tomar en cuenta de manera intermedia el sentir del alumnado ya que indagan sobre el con poca frecuencia. Esto puede deberse a la forma de enseñanza del profesor, donde pasa directamente a los contenidos académicos después de un saludo formal o también al temor de no saber cómo contener una situación en caso de que el estudiante exprese algún malestar emocional.

En cuanto a los docentes que casi siempre o siempre preguntan sobre el sentir del alumnado tienen una mejor comunicación con sus alumnos, ya que se permiten abordar las emociones y es una forma en la que el docente muestra interés no solo en los contenidos académicos.



Descripción: Se les preguntó a los docentes si pueden identificar el clima emocional que se presenta durante sus clases, a lo que 14 respondieron que muy fácilmente pueden identificarlo mientras que a 6 se les dificulta.

Análisis: La comprensión de las emociones también forma parte de la consciencia emocional y a partir de la gráfica 34 se puede observar que la mayoría de los docentes pueden percibir el clima emocional de sus alumnos, ya sea a partir de las expresiones verbales o no verbales de su grupo, todo ello le puede favorecer al momento de dirigir su clase de una manera más amena a partir de poder generar estrategias que mantengan el interés y que fomenten una interacción sana.

Por otra parte, los docentes que se les dificulta puede deberse a que deben trabajar primero en el propio reconocimiento de sus emociones para así lograr entender el clima que se gesta a su alrededor.



Descripción: La gráfica 35 muestra como el docente reacciona ante una situación que le genere emociones desgratas. 10 docentes piensan en la situación de una manera que les ayude a mantenerse en calma, 8 expresan lo que sienten con calma, 7 reprimen lo que sienten y no hablan con nadie, 3 actúan bruscamente y 2 pelean con las personas a su alrededor.

Análisis: Con base en la gráfica 35 se puede decir que los docentes que expresan con calma lo que sienten y piensan en la situación de una manera que los ayude a mantenerse tranquilos tienen una mejor regulación emocional y habilidades de

afrontamiento ante situaciones que les puedan generar emociones disgratas, lo que habla también de un previo reconocimiento de las emociones.

En cuanto a los docentes que reprimen lo que sienten y no hablan con nadie se puede decir que su regulación emocional es intermedia. Si bien la acción puede utilizarse como un mecanismo de defensa y evitar un conflicto en el momento, reprimir emociones puede traer consecuencias a la larga no solo con los otros sino a nivel físico en la persona, por lo que buscar la manera de expresar lo que está sintiendo de una manera tranquila podría ayudar al docente a visualizar la situación de otra manera y llegar a soluciones de manera más clara.

Por otra parte, los docentes que actúan bruscamente o pelean es recomendable que tengan una orientación que les permita conocer como regularse emocionalmente con la finalidad de evitar situaciones de riesgo y un mayor bienestar.



Descripción: La gráfica 36 muestra la reacción del docente ante una agresión verbal por parte de un alumno, por lo que 14 de ellos mantienen la calma y no responden de manera impulsiva, 5 expresan lo que sienten, 3 lo ignoran, 3 lo envían al Departamento de Orientación, 1 grita y 1 responde de la misma forma.

Análisis: La gráfica 36 permite visualizar la regulación emocional que el docente pone en práctica cuando el alumnado se muestra violento de manera verbal. La mayoría logra tener una buena regulación y expresión emocional, lo que puede ayudar a evitar situaciones de violencia y llegar a acuerdos de manera más sencilla, no obstante, esto también va a estar mediado por la regulación emocional del estudiante implicado.

En cuanto a los docentes que gritan o responden de la misma forma se puede ver que es necesario poner en práctica estrategias de regulación emocional, ya que al no hacerlo pueden desencadenarse conflictos que escalen a una mayor violencia. De igual forma el ignorar representa una forma de violencia psicológica, que en este caso es aplicada del docente al alumno y aunque puede funcionar para evitar un enfrentamiento mayor, también puede servir para provocarlo.



Descripción: La gráfica 37 muestra la reacción del docente frente a una agresión verbal por parte de un colega, por lo que 12 de ellos mantienen la calma y no responden de manera impulsiva, 7 lo ignoran, 5 expresan lo que sienten ante la agresión, 3 responden de la misma manera y 1 grita.

Análisis: Con base en la gráfica 27 se puede decir que la mayoría de los docentes logran responder de forma regulada ante una agresión verbal por parte de un colega al mantener la calma, procesar la situación, identificar sus emociones y no responder de una forma que pueda agravar la situación.

No obstante, pocos expresan de forma directa lo que están sintiendo, lo que habla de una expresión emocional intermedia que puede trabajarse y que contrarrestaría con la acción de ignorar, que como se mencionó en el apartado anterior puede servir como un mecanismo de defensa que aminore o agrave la situación, todo ello

dependiendo del contexto en donde se presente el conflicto y las personas involucradas, ya que, al ser adultos, se juegan otras dinámicas de poder.

Por otra parte, las personas que responden de la misma forma o gritan podrían presentar una baja regulación emocional que no les permite comunicarse de manera adecuada con los otros.

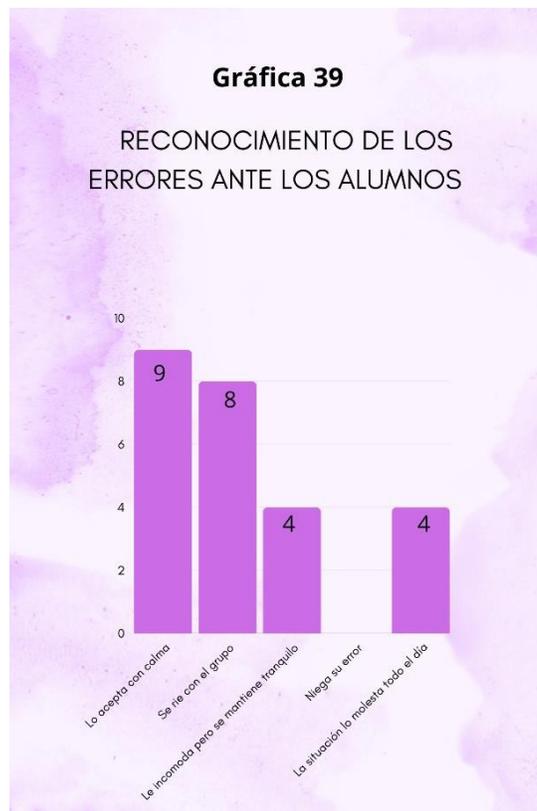


Descripción: La gráfica 38 muestra la frecuencia con la que el docente acepta sus errores ante sus compañeros de trabajo, 10 de ellos lo hacen casi siempre, 7 pocas veces y 3 siempre.

Análisis: A partir de la gráfica 38 puede decirse que la mayoría de los docentes tienen una buena capacidad para realizar una autocrítica y responder ante sus errores, lo que les permite tener una mayor aceptación de sí mismo y aprender de ello para mejorar.

En cuanto a quienes les cuesta trabajo aceptar los errores cuando un colega se lo señala es necesario que trabaje en el autoconocimiento y la autoeficacia emocional,

ya que, al no hacerlo, la persona puede tener una tendencia a repetir los patrones negativos e incluso generar tensiones entre los involucrados.

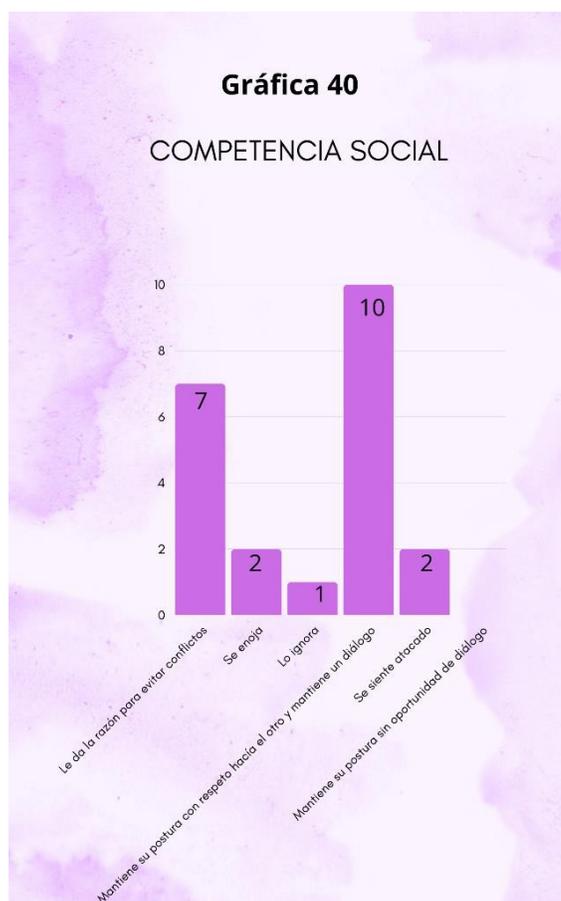


Descripción: La gráfica 39 muestra la reacción del docente ante la señalización de un error por parte de un alumno. Ante ello, 9 lo aceptan con calma, 8 se ríen con el grupo, a 4 les incomoda, pero se mantienen tranquilos y a 4 la situación les molesta todo el día.

Análisis: Con base en la gráfica 39 se puede decir que la mayoría de los docentes asumen con responsabilidad sus errores, generan una estrategia que les permite aceptar la experiencia emocional, lo que implica aceptar que puede ser incomodo, pero que aún con ello pueden encaminarla de una forma que no haga ver el error como algo negativo sino como un punto de aprendizaje, lo que de manera indirecta

crea un puente de confianza entre la dinámica de clase y reduce el estrés que puede darse ante la situación.

Por otra parte, los docentes a los que la situación les molesta todo el día, es recomendable que trabajen un poco más la regulación emocional y la autogestión, con la finalidad de profundizar en los motivos de su molestia y encontrar estrategias para mantener una actitud positiva.



Descripción: La gráfica 40 muestra la reacción del docente ante una opinión diferente a la suya, ya sea por parte de un alumno o un colega de trabajo. Dentro de las respuestas se puede observar que 10 de ellos mantienen su postura con respeto hacia el otro y dialogan, 7 les dan la razón para evitar conflictos, 2 se enojan, 2 se sienten atacados y 1 lo ignora.

Análisis: Con base en la gráfica 40 se puede deducir que la mitad de los docentes presentan una mayor inteligencia interpersonal al poder manejar de manera asertiva una opinión diferente a la suya, lo que a su vez habla del respeto hacia los demás y el uso de la escucha activa, todas ellas parte de habilidades sociales básicas.

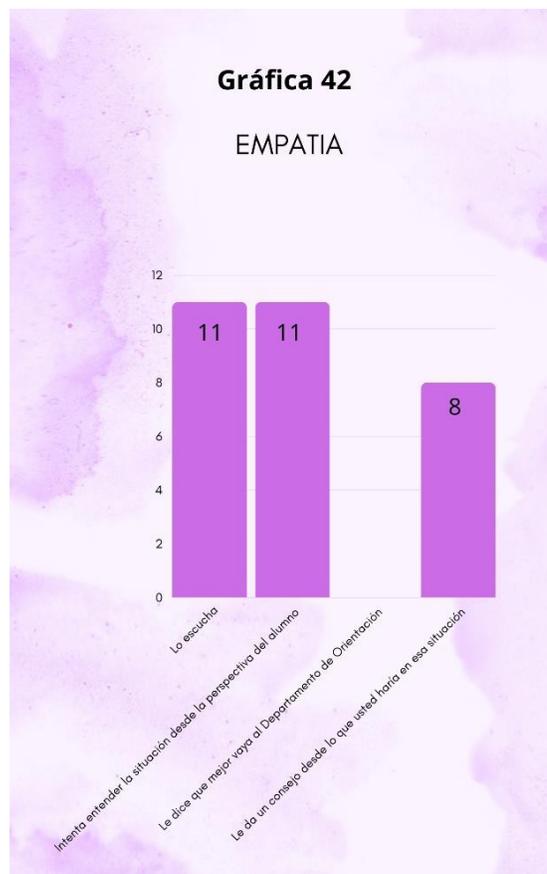
Por otra parte, quienes le dan la razón para evitar un conflicto podría deberse a varias razones, por ejemplo, que la otra persona muestre un comportamiento muy agresivo o amenazante, que el docente considere que es la estrategia más adecuada en el momento o que sea una persona con conductas inhibidas; esto último, si bien puede ser una forma de solucionar las cosas en el instante, puede generar consecuencias negativas en el docente y su entorno a la larga.



Descripción: Se les preguntó a los docentes la facilidad con la que podían identificar una problemática que afecte el aprendizaje en sus alumnos, por lo que la gráfica 41 muestra que 13 de ellos los identificaban muy fácilmente, 6 se les dificultaba y para 1 era totalmente fácil.

Análisis: A partir de la gráfica 41 puede decirse que la mayoría de los docentes son buenos observadores de su clase, lo que les permite identificar posibles problemas que podrían afectar el aprendizaje de sus alumnos, esto en conjunto a una comunicación receptiva, le puede ayudar a establecer una conducta pro social.

Por otro lado, a quienes se les dificulta, es necesario trabajar más en la escucha activa, en la observación y la interacción con el alumnado, ya que, en diversas ocasiones, no se necesita de una calificación baja para que un alumno este atravesando por una problemática que pueda afectar su aprendizaje o su manera de relacionarse con los otros. Por supuesto, también es necesario tener en cuenta que la experiencia con la que cuente el docente puede facilitarle la detección de necesidades.



Descripción: En la gráfica 42 se presenta cuáles son las acciones que el docente lleva a cabo cuando un alumno le cuenta un problema. En las respuestas se puede observar que 11 de ellos lo escuchan, 11 intentan entender la situación desde la perspectiva del alumno, 8 les dan un consejo desde lo que ellos harían en esa situación y 0 los llevan al departamento de Orientación Educativa.

Análisis: A partir de la gráfica 42 se puede decir que la mayoría de los docentes actúan con empatía cuando un alumno tiene la confianza de contarle un problema, ya que requieren de verlo desde la perspectiva del estudiante y no desde ellos mismos, lo que les posibilitará, en caso de ser necesario, brindar un acompañamiento en la búsqueda de soluciones. Si bien compartir un consejo desde la experiencia propia del docente puede brindar un panorama distinto, es necesario siempre tener en cuenta que el otro es un ser diferente, con un contexto distinto e ideas y pensamientos propios.

En cuanto a que nadie considera enviarlos con el Departamento de Orientación, puede deberse a que en la institución no cuentan como tal con un orientador educativo.



Descripción: La gráfica 43 presenta las acciones que el docente realiza ante un conflicto de violencia. En los resultados se puede observar que 11 intervienen y buscan la manera de solucionar el conflicto, 8 intervienen y tratan de averiguar cómo se dieron las cosas, 5 intervienen y los separa, 4 se alejan y notifican a alguien más del personal, 3 interviene y los llevan al Departamento de Orientación, 2 observa la situación a lo lejos y 0 se alejan.

Análisis: La resolución de conflictos forma parte de la competencia social establecida dentro de la educación emocional; de acuerdo a la gráfica 43 puede decirse que la mayoría de los docentes presentan una alta disposición de ayudar y actuar en caso de presentarse una problemática aun cuando los implicados no sean de su grupo, lo que también requiere saber gestionar emociones y tener capacidad de negociación y mediación.

Por otro lado, los docentes que prefieren no involucrarse de manera directa, pero si notificar a alguien más representan otra forma de poder ayudar a solucionar el conflicto, mientras que los que solo observan a lo lejos, sería recomendable que trabajaran un poco más la empatía y la conducta pro social.

De igual forma, es importante mencionar que, aunque el objetivo de esta pregunta es analizar un componente emocional, también se puede observar con ello los tipos de espectadores (mencionados en el capítulo 2) que se encuentran cuando se presenta una situación de violencia escolar.

En este caso, la mayoría de los docentes busca asumir un rol de espectador activo al intervenir o buscar ayuda, pero también hay quienes deciden por un rol pasivo al observar la situación, pero no intervenir de ninguna forma.



Descripción: La gráfica 44 presenta la frecuencia con la que los docentes realizan actividades para el desarrollo habilidades de vida y bienestar con sus alumnos, por lo que 9 respondieron que casi siempre, 9 pocas veces y 2 nunca.

Análisis: Con base en la gráfica 44 se puede decir que menos de la mitad de los docentes realizan de manera frecuente actividades que busquen no solo tratar temas académicos, sino desarrollar en el sujeto las competencias emocionales que son factor clave para todos los ámbitos de la vida, lo que también puede contribuir a la prevención o disminución de situaciones de riesgo como la violencia escolar.

Por otra parte, los docentes que no lo hacen de manera tan frecuente, puede deberse a que no conocen mucho del tema sobre educación emocional, consideran que los contenidos académicos son primordiales por lo que solo si es necesario emplear alguna actividad lo hacen o por desinterés.

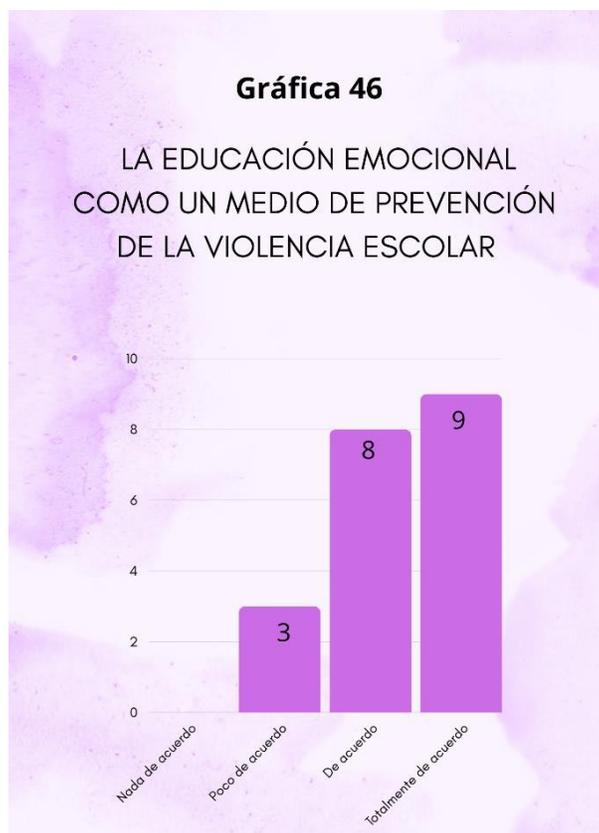


Descripción: En la gráfica 45 se puede observar la frecuencia con la que el docente emplea estrategias para la mejora del clima escolar. Ante ello, 11 docentes las utilizan casi siempre, 7 pocas veces, 1 siempre y 1 nunca.

Análisis: Con base en la gráfica 45 puede decirse que la mayoría de los docentes buscan generar estrategias que les permita mantener un clima escolar óptimo a partir de detectar que los alumnos están experimentando emociones que pueden alterar la dinámica de clase.

De esta manera, el docente puede trabajar habilidades de vida y bienestar, que, en combinación con la capacidad de gestionar situaciones emocionales a partir de regular las emociones de manera grupal, puede generar un contagio de emociones gratas, disminuyendo la tensión del grupo.

En cuanto a quienes lo realizan pocas veces podría deberse a que no lo consideran necesario puesto que el estrés o las emociones disgratas son con frecuencia parte de la dinámica escolar, sin embargo, el problema radica cuando estas emociones son lo suficientemente fuertes para causar conflictos o un contagio emocional en el grupo.



Descripción: La gráfica 46 muestra la opinión de los docentes respecto al planteamiento de que la educación emocional puede ser un medio para prevenir o disminuir las situaciones de violencia escolar; 9 docentes están totalmente de acuerdo, 8 de acuerdo y 3 poco de acuerdo.

Análisis: Con base en la gráfica 46 se puede deducir que la mayoría de los docentes toman en cuenta a la dimensión emocional, por lo que, a partir de sus experiencias, formación o en la charla con otros docentes han podido ver o escuchar de las bondades de trabajar en el desarrollo de las competencias emocionales, lo que les permite no solo brindar una experiencia de aprendizaje diferente a los alumnos, sino trabajar en la mejora de sí mismos en los diversos ámbitos de su vida, lo que incluye su práctica docente.

Por otro lado, los docentes que están poco de acuerdo puede deberse a que no han tenido un acercamiento profundo al tema o en sus propias experiencias no han obtenido los resultados esperados.

Como se pudo observar en este capítulo se presentaron los hallazgos obtenidos a partir del trabajo de campo, con la finalidad de enriquecer la investigación; todo ello a través de la recolección de información que se obtuvo con la aplicación del cuestionario a los docentes de segundo grado de secundaria.

Con base en ello, se puede concluir, en este primer momento, que es importante continuar trabajando las competencias emocionales desde los docentes con la finalidad de que puedan desarrollar estrategias de prevención en relación a la problemática de la violencia escolar.

Si bien algunos profesores ya emplean la educación emocional dentro de sus clases o como estrategia para mejorar el clima escolar, es necesario resaltar la importancia de un acompañamiento más profundo, por ejemplo, de parte de un orientador educativo, el cual podría conjuntar a un número mayor de profesores a través de un taller o algún curso impartido dentro de la institución.

De esta manera, se podría tener un enfoque dirigido a la prevención o el abordaje de la violencia escolar a través de la educación emocional, lo que ayudaría al docente a tener un panorama más amplio de la problemática, que de manera indirecta podría generar un impacto en su forma de llevar a cabo su práctica pedagógica.

Capítulo V

Estrategia de intervención pedagógica “la melodía de la vida: educación emocional como una alternativa ante la violencia escolar”

Este capítulo tiene por objetivo presentar la estrategia de intervención pedagógica que se diseñó con base en el análisis de la información recabada a partir del trabajo de campo que se llevó a cabo con los docentes de nivel secundaria, por lo que a continuación se presenta la misma.

5.1 Generalidades del taller

A continuación, se presentan las características del taller con la intención de brindar una mirada amplia al docente:

Número de horas: 34 horas

Número de sesiones: 17 sesiones

Perfil del participante:

El presente curso - taller está dirigido a docentes de nivel secundaria, los cuales representan una diversidad en sí mismos debido a factores como la edad, la experiencia personal, laboral, y la propia formación académica.

Es así, que su formación inicial puede estar forjada en la normal de maestros, pero también en otras licenciaturas afines a la educación, o en otros casos, que tengan relación con el área de conocimiento incluida en este nivel, debido a que la organización de las escuelas secundarias requiere en la medida de lo posible, dentro del currículum profesores especializados en cada materia, obteniendo una variedad de formas de enseñanza y estrategias pedagógicas.

Ubicación práctica:

El presente curso - taller contará con una duración de 34 horas presenciales, divididas en 17 sesiones de dos horas cada una; se realizará dentro de las instalaciones escolares dos veces a la semana y se admitirá un máximo de 20 docentes que impartan clases y/o sean tutores de un grupo escolar.

5.2 Objetivos del taller

A continuación, se presentan los objetivos del taller:

Objetivo general

Al término del curso-taller, el docente le será posible desarrollar estrategias desde la educación emocional que sirvan como un medio de prevención o abordaje de la violencia escolar, con el fin de promover un clima escolar óptimo.

Objetivos específicos:

Al término del curso-taller, el docente:

- Reconocerá con precisión los tipos de violencia, sus manifestaciones dentro de la escuela secundaria, así como sus posibles causas y consecuencias.
- Analizará que es el analfabetismo emocional y cómo la educación emocional permite desarrollar en el sujeto competencias para prevenir situaciones de riesgo como la violencia y el acoso escolar.
- Reflexionará sobre su papel ante la problemática de la violencia escolar.
- Investigará sobre estrategias que sirvan para la prevención y abordaje de la violencia escolar.

5.3 Contenidos temáticos

Unidad 1. Una cuerda desafinada. Experiencias en torno a la violencia escolar.

Objetivo: El docente analizará el concepto de violencia, sus tipos y cómo identificarla dentro de las instituciones escolares.

- 1.1 ¿Qué es violencia y violencia escolar?
- 1.2 Tipos de violencia y su clasificación dentro de lo escolar
- 1.3 Roles dentro de la violencia escolar
- 1.4 Causas y consecuencias

Unidad 2. El director de orquesta: educación emocional

Objetivo: El docente reconocerá qué es el analfabetismo emocional y la importancia de la educación emocional a partir del desarrollo de las competencias emocionales en el aula.

- 2.1 Analfabetismo emocional
- 2.2 ¿Qué es educación emocional?
- 2.3 Conciencia emocional
- 2.4 Regulación emocional
- 2.5 Autonomía emocional
- 2.6 Competencia social o inteligencia intrapersonal
- 2.7 Habilidades de vida y bienestar

Unidad 3. Creando armonías: el educador de secundaria como una pieza clave en la prevención de la violencia escolar

Objetivo: El docente reflexionará cuál es su papel ante la problemática de la violencia escolar, a partir del desarrollo de estrategias que partan de la educación emocional como medio de prevención.

3.1 El papel del docente orientador

3.2 Protocolos

3.2 Construyo estrategias desde la educación emocional

5.4 Metodología de trabajo

Para llevar a cabo las actividades propuestas, se ha optado por la modalidad de curso-taller, que de acuerdo con Piña y Ayotmezi (s.f) “constituye un espacio ideal donde convergen, en primer lugar, el conocimiento y la comprensión de conocimientos teóricos y, en segundo lugar, su aplicación en situaciones prácticas bajo” (p. 311). Es decir, dentro de esta modalidad se une la teoría y la práctica, con la finalidad de retroalimentar, desarrollar y/o potenciar habilidades mediante el trabajo individual y en equipo.

En combinación, se toma en consideración, la propuesta teórica de Bisquerra sobre la educación emocional, en conjunto a la educación humanista que plantea la idea de que:

Los seres humanos no están sometidos a leyes inexorables de la historia o del mercado o de la naturaleza, sino que pueden hacerse a sí mismos, transformar el mundo, transformar el mundo y dirigir el curso de la historia, de acuerdo a la capacidad de juicio prudencial en situaciones y sobre problemas específicos (Velasco, 2009, p. 6)

Es así, que se parte de la idea de destacar la importancia de educar para la vida de una manera integral, lo que debe considerar el área emocional y tener en cuenta las problemáticas actuales, entre las que resalta la violencia escolar, factor que hoy día también es considerado por la Secretaría de Educación Pública, como un factor de riesgo entre los adolescentes de nivel secundaria.

De esta manera, surge el curso-taller para docentes de educación secundaria “La melodía de la vida: educación emocional como una alternativa ante la violencia escolar”, con la finalidad de brindar herramientas para los docentes que les permitan abordar o en el mejor de los casos prevenir las situaciones.

Con base en lo anterior, se busca implementar dentro del taller actividades que manejen la técnica del psicodrama, exposición de ideas y el uso de casos reales o cinematográficos para poder trabajar las unidades temáticas, todo ello en combinación a plataformas tecnológicas y el fomento del trabajo en equipo.

5.5 Criterios y mecanismos de acreditación

Con la finalidad de que el participante, pueda obtener una constancia se establecen los siguientes criterios a considerar:

- ❖ 80% de asistencia
- ❖ Diario de aprendizaje o manual (Esto dependerá de cuál de los dos se trabaje). En caso de ser el diario, el docente deberá escribir lo que ha aprendido en la sesión, cómo se sintió y si investiga algo extra. Si se utiliza el manual, el educador entregará al final, lo solicitado dentro del mismo.
- ❖ Participación en las actividades
- ❖ Autoevaluación

5.6 Bibliografía básica del taller

- Bisquerra, R. (2013) *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Ed. Descleé de Brouwer. Madrid.
- Bisquerra, R. (2014) *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Ed. Descleé de Brouwer. España.
- Burguet M. (1999) *El educador como gestor de conflictos*. Ed. Descleé de Brouwer. España.

- Castro, A. (2006). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Ed. Bonum.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2007) *Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla*. *Escuela abierta*. No. 10. Recuperado de: <file:///C:/Users/Asus/Downloads/Dialnet-ViolenciaEscolar-2520028.pdf>

5.7 Planeación didáctica

	Planeación didáctica	HOJA 1

Unidad/Tema	Encuadre
-------------	-----------------

Objetivo de la unidad/Tema	El docente identificará a sus compañeros y la forma de trabajo mediante una técnica de presentación y exposición.
----------------------------	---

Sesión 1	Objetivo específico: El docente identificará a sus compañeros de grupo, la forma de trabajo y el propósito del taller.	
Contenido	Actividades de aprendizaje	Material / Recursos
-Presentación -Contenidos del curso -Forma de trabajo -Forma de evaluación	<p>Inicio:</p> <p>La tallerista se presentará</p> <p>Reunirá a los participantes en un círculo.</p> <p>Se realizará la presentación por medio de la actividad “La telaraña”</p> <p>Desarrollo:</p>	<p>Madeja de estambre</p> <p>Presentación en <i>Canva</i></p> <p>Equipo de cómputo</p> <p>Proyector</p>

	<p>Uno de los participantes, tomará la punta de una madeja de estambre, dirá su nombre, materia que imparte y por qué se apuntó al taller. Cuando termine, lanzará el estambre a otra persona sin soltar la punta, quién hará lo mismo hasta llegar a la tallerista.</p> <p>Cierre:</p> <p>Una vez terminada la actividad preguntará cómo se sintieron al realizar y dará paso a explicar el objetivo del curso, la modalidad de trabajo, evaluación y resolverá dudas en caso de requerirse.</p> <p>Pase de lista</p>	
<p>Observaciones:</p> <p>Es importante que la tallerista sea quien finalicé la actividad de “la telaraña”, ya que eso permitirá dar paso a el siguiente punto.</p>		

Asignatura, Unidad/Tema	Unidad 1. Una cuerda desafinada. Experiencias en torno a la violencia escolar.
-------------------------	---

Objetivo de la unidad/Tema	El docente analizará el concepto de violencia, sus tipos y cómo identificarla dentro de las instituciones escolares.
----------------------------	--

Sesión 2	Objetivo específico: El docente analizará el concepto de violencia y construirá en grupo una definición.	
Contenido	Actividades de aprendizaje	Material/ Recursos

<p>-Definición del concepto de violencia</p> <p>-Tipos de violencia (psicológica, física, sexual y económica)</p>	<p>Inicio:</p> <p>La tallerista preguntará al grupo sobre lo que consideran que significa la palabra violencia.</p> <p>Con base en las respuestas, elaborará una lluvia de ideas en el pizarrón.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Posteriormente realizará la actividad “¿Dónde pertenece?” Pegará una hoja tamaño Bond en la pared y repartirá una serie de tarjetas que contengan acciones de diversa índole y pedirá a los participantes que clasifiquen lo que consideran que es violencia, lo que no y lo peguen con cinta en una hoja tamaño bond.</p> <p>Una vez hecho, preguntará que tomaron en cuenta para hacer la clasificación.</p> <p>Con base en la lluvia de ideas y las participaciones, la tallerista presentará el concepto de violencia y los tipos de la misma.</p> <p>Cierre:</p> <p>Para finalizar, construirán entre todos una definición de violencia y una reflexión sobre cómo podría identificarse.</p> <p>De igual forma, solicitará los correos de los integrantes con la finalidad de poder compartir el material a través de un <i>Drive</i>.</p> <p>Pase de lista</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Plumones para pizarrón</p> <p>Fichas bibliográficas que contenga escritas situaciones violentas y no violentas</p> <p>Papel bond</p> <p>Presentación en <i>Canva</i></p> <p>Equipo de cómputo</p> <p>Proyector</p>
---	--	---

Observaciones:

Es importante que la tallerista tomé apunte o foto de las actividades para poder compartirlas en *Drive* posteriormente.

El papel bond deberá estar dividido por la mitad con la clasificación: “es violencia / no es violencia”

Sesión 3

Objetivo específico: El docente identificara los tipos de violencia escolar y cuál es la diferencia con las conductas disruptivas.

Contenido

Actividades de aprendizaje

Material / Recursos

-La violencia escolar

-Tipos de violencia escolar (Acoso escolar /bullying, mobbing y violencia alumno docente)

-Diferencia entre conducta disruptiva y conducta violenta.

Inicio:

La tallerista conformará tres equipos y entregará una tarjeta a cada uno.

Posteriormente saldrá del salón con cada uno de los equipos (en diferentes tiempos) y explicará que deberán actuar la situación que contiene su tarjeta (*Bullying, mobbing* y violencia alumno docente)

Desarrollo:

Conforme cada actuación terminé se dará un tiempo para preguntar a los participantes cómo se sintieron ante las diversas situaciones, si logran identificar qué tipo de violencia se ejerce y si han vivido alguna situación parecida.

Cierre:

Finalmente, la tallerista, explicará en que consiste cada clasificación de la violencia escolar, cómo es definida esta misma y cuál es la diferencia con las conductas disruptivas.

Tarjetas tamaño media carta

Pizarrón

Plumones para pizarrón

	Pase de lista	
<p>Observaciones:</p> <p>Las tarjetas deben contener situaciones que promuevan la actuación de los participantes, pero siempre con espacio para la creatividad y expresión de los mismos.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>Tarjeta 2: <i>Bullying/ Acoso escolar.</i></p> <p>Situación: Tres alumnos excluyen a una compañera cuando el profesor pide trabajar en equipos.</p> <p>Si el tiempo alcanza, mientras la tallerista explica la clasificación de los tipos de violencia escolar, puede preguntar qué otras conductas además de las actuadas, pueden considerarse dentro de las categorías.</p>		
Sesión 4	Objetivo específico: El docente distinguirá los roles que se cumplen dentro de la violencia escolar y cuáles son las posibles causas y consecuencias.	
Contenido	Actividades de aprendizaje	Material / Recursos
<p>-Roles dentro de la violencia escolar</p> <p>-Causas y consecuencias</p>	<p>Inicio:</p> <p>La tallerista presentará el video “El acoso escolar contado por estudiantes” Cuando termine, pasará a leer comentarios escritos por los usuarios que cuentan sus experiencias.</p> <p>Seguido, preguntará a los participantes si alguna vez han vivido una situación similar o sido testigo.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>A partir de ello, explicará con ayuda de una infografía, los diversos roles</p>	<p>Equipo de cómputo</p> <p>Proyector</p> <p>Videos: “El acoso escolar contado por estudiantes” y “Heridas de la infancia ocasionadas por el bullying”</p> <p>Infografía sobre los roles de la violencia escolar</p>

	<p>que se ejercen dentro de la violencia escolar.</p> <p>Cierre:</p> <p>Para finalizar mostrará el video “Heridas de la infancia ocasionadas por el bullying” y se debatirá cuáles son las posibles causas y consecuencias de la violencia escolar.</p> <p>Pase de lista</p>	
<p>Observaciones:</p> <p>Para finalizar, la tallerista puede dejar en cuestionamiento qué es el analfabetismo emocional, lo que dará pie a la siguiente sesión.</p>		

Asignatura, Unidad/Tema	Unidad 2. El director de orquesta: educación emocional
-------------------------	---

Objetivo de la unidad/Tema	:El docente reconocerá qué es el analfabetismo emocional y la importancia de la educación emocional a partir del desarrollo de las competencias emocionales en el aula.
----------------------------	---

Sesión 5	Objetivo específico: El docente analizará la problemática del analfabetismo emocional y el concepto de educación emocional	
Contenido	Actividades de aprendizaje	Material/ Recursos
-Analfabetismo emocional	<p>Inicio:</p> <p>La tallerista comenzará con la pregunta: ¿Qué consideran qué es analfabetismo emocional? Con base en ello se hará una lluvia de ideas.</p>	<p>Equipo de computo</p> <p>Proyector</p>

<p>-¿Qué educación emocional?</p>	<p>es</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Posteriormente presentará un fragmento de la serie “Escuela para señoritas <i>AlRawabi</i>” y una vez terminado iniciará una ronda de preguntas</p> <p>¿Cómo fue el actuar de las implicadas?</p> <p>¿Consideran que la presión social incentivó a las personas en el auditorio a seguir la burla?</p> <p>¿Han vivido situaciones así?</p> <p>Terminada la ronda de participaciones, expondrá el concepto de analfabetismo emocional y hará la pregunta: como docentes, ¿cómo se puede abordar este tema? ¿Conocen qué es la educación emocional?</p> <p>Esta pregunta dará pie a continuar con la exposición del término Educación emocional y una breve semblanza de las competencias emocionales (sin profundizar en ellas)</p> <p>Cierre:</p> <p>A manera de cierre la tallerista cuestionará si conocen qué es una emoción y pedirá que investiguen sobre los tipos de emociones.</p>	<p>Presentación en <i>Canva</i></p> <p><i>Netflix</i> (Fragmento de la serie “Escuela para señoritas <i>AlRawabi</i>”)</p>
<p>Sesión 6</p>	<p>Objetivo específico: El docente identificará la competencia de consciencia emocional, sus componentes y la diferencia entre emoción y sentimiento.</p>	
<p>Contenido</p>	<p>Actividades de aprendizaje</p>	<p>Material / Recursos</p>

<p>-Consciencia emocional</p>	<p>Inicio:</p> <p>Se comenzará con dos preguntas generadoras: ¿Cómo se sienten el día de hoy? (No pueden contestar bien o mal) ¿Cómo saben que se sienten de esa manera?</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Posteriormente la tallerista pasará a exponer la primera competencia: consciencia emocional, donde brindará también la clasificación de las emociones y los contenidos de la primera competencia.</p> <p>A continuación, se realizará la actividad: Recuerdos y un suspiro.</p> <p>La tallerista pedirá que los integrantes se coloquen en círculo con sus sillas y proporcionará una hoja blanca en conjunto a diversos plumones.</p> <p>Para la primera parte los participantes deberán tomar un plumón.</p> <p>Cuando ya esté realizado, se pondrá una canción y se les pedirá que colorean o rayen la hoja de acuerdo a lo que sienten en ese momento y anoten la primera emoción que les haya provocado.</p> <p>Cuando se considere prudente, se les pedirá que tomen otro plumón y repitan la acción.</p> <p>La segunda parte de la actividad consiste en retomar las canciones, pero ahora pedirles a los integrantes que mientras escuchan, evoquen un recuerdo y lo escriban de manera breve.</p>	<p>Equipo de cómputo</p> <p>Proyector</p> <p><i>YouTube</i></p> <p>Presentación en <i>Canva</i></p> <p>Hojas blancas (dos por integrante)</p> <p>Plumones o crayones</p>
-------------------------------	---	--

	<p>Al terminar explicarán si su recuerdo coincide con la emoción que plasmó en la primera actividad o se encuentra mezclado con otras emociones, si lo que sintió en ese momento, ahora ha cambiado o se ha mantenido y si lo desean compartir, cuál fue su recuerdo.</p> <p>Cierre:</p> <p>Para finalizar, se explicará de manera más explícita la diferencia entre un sentimiento y una emoción y se cierra con la pregunta: ¿Por qué creen que es importante que se tenga consciencia de las emociones? ¿Cómo se puede iniciar a trabajar con los adolescentes este tema?</p> <p>Pase de lista</p>	
<p>Observaciones:</p> <p>Es importante puntualizar que ninguna emoción es negativa, solo disgrata y es válida.</p> <p>Se utilizarán cinco canciones que puedan evocar diversas emociones</p>		
<p>Sesión 7</p>	<p>Objetivo específico: El docente identificará la competencia de regulación emocional y su importancia como medio de prevención de situaciones de violencia.</p>	
<p>Contenido</p>	<p>Actividades de aprendizaje</p>	<p>Material / Recursos</p>
<p>-Regulación emocional</p>	<p>Inicio:</p> <p>(Actividad S.O.S, adaptada del artículo “Detectives de emociones”)</p> <p>La tallerista, pegará en el pizarrón previo a la llega de los participantes tres letreros con las frases:</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Letreros de cartulina</p> <p>Equipo de cómputo</p>

	<p>“Yo” (¿Cómo reacciono?)</p> <p>“Quiero” (¿Qué quiero hacer realmente)</p> <p>“Espero” (¿Qué espero que haga una persona externa si llega a ver la situación?)</p> <p>Posteriormente, presentará una escena de la serie “La gloria” y pedirá que se posicionen en el papel de la víctima.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Una vez hecho, explicará qué en su cuaderno, deberán responder a las preguntas que se encuentran en los letreros, una por una con intervalos de tiempo, pero desde el papel de la víctima, es decir:</p> <p>¿Yo cómo reaccionaría si alguien me agrediera de esa forma?</p> <p>¿Cómo quiero reaccionar realmente?</p> <p>¿Si fuera la estudiante y un profesor viera esa situación como me gustaría que reaccionará?</p> <p>A partir de ello, se pedirá a los participantes que compartan sus respuestas con el grupo.</p> <p>Después de ello, la tallerista preguntará, ¿Por qué creen que es importante regular las emociones?</p> <p>¿Consideran que las situaciones de violencia, se podrían reducir si las personas lo hicieran?</p> <p>A continuación, pasará a exponer la segunda competencia: regulación emocional, lo que implica y su</p>	<p>Proyector</p> <p><i>Netflix</i> (serie La gloria)</p>
--	--	--

	<p>importancia como un medio preventivo.</p> <p>Cierre:</p> <p>Finalizará la sesión al pegar un cuarto letrero con la frase “Necesito”, y es aquí donde se entablará una charla grupal sobre lo necesario que es identificar las emociones y sus rasgos, qué se necesita para regularlas y con base en ello elaborar una lluvia de ideas.</p> <p>Pase de lista</p>	
<p>Observaciones:</p> <p>Es importante mencionarles que deberán escribir sin pensar demasiado en su respuesta, por lo que se recomienda establecer algún tiempo corto para cada ronda de preguntas y respuestas</p> <p>De tarea para la siguiente clase, solicitará una caja de cartón pequeña (puede ser de boing) forrada o decorada como los participantes quieran con su nombre.</p>		
Sesión 8	Objetivo específico: El docente identificará la competencia de autonomía emocional y sus componentes.	
Contenido	Actividades de aprendizaje	Material / Recursos
-Autonomía emocional	<p>Inicio:</p> <p>La tallerista previo a la llegada de los participantes, colocará tres mesas en el frente del salón.</p> <p>Conforme vayan entrando, pedirá que dejen sus cajas (solicitadas la clase anterior) sobre las mesas seleccionadas.</p> <p>Una vez llegado todos, repartirá quince papeles (o el número de personas que hayan asistido) y explicará que deberán escribir tres</p>	<p>Cajas de cartón pequeñas</p> <p>Cuadros de papel de 5x5 (15 por cada participante en caso de asistir todos)</p> <p>Pluma</p> <p>Equipo de computo</p>

	<p>cualidades o cosas positivas que ven en ellos mismos. Esa nota la conservaran.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Posteriormente, deberán escribir tres cualidades o cosas positivas que ven en cada uno de sus compañeros.</p> <p>Una vez listo, colocarán el papelito dentro de la caja correspondiente. (Es decir, si el primer mensaje es para el compañero Luis, este deberá ir en la caja que contenga su nombre.)</p> <p>Cuando todos hayan depositado sus catorce mensajes, pasarán a tomar sus cajas y a leer los mensajes que sus compañeros han escrito para ellos.</p> <p>Cierre:</p> <p>Para concluir la actividad, la tallerista preguntará:</p> <p>¿Cómo se sienten?</p> <p>¿Coincide cómo los perciben sus compañeros a cómo se perciben ustedes?</p> <p>Después de la reflexión, la tallerista presentará la competencia de autonomía emocional y algunas de sus micro competencias.</p> <p>Tarea: La tallerista pedirá ver el primer capítulo de la serie: Escuela para señoritas <i>Al Rawabi</i>.</p> <p>Pase de lista</p>	<p>Proyector</p> <p>Presentación de <i>Canva</i></p>
--	--	--

Sesión 9	Objetivo específico: El docente analizará la importancia de la automotivación y la actitud positiva en la resiliencia en conjunto a la construcción de un pensamiento crítico.	
Contenido	Actividades de aprendizaje	Material / Recursos
<p>-Autonomía emocional</p> <p>Énfasis en:</p> <p>-Automotivación</p> <p>-Actitud positiva</p> <p>-Resiliencia</p> <p>-Análisis crítico de normas sociales</p>	<p>Inicio:</p> <p>La tallerista presentará el video “smiles”, el cual habla sobre una persona que pasa por una situación difícil. Una vez terminado preguntará qué emociones consideran que experimenta la persona.</p> <p>A partir de ello, solicitará a los participantes que escriban una carta para esa persona. ¿Qué le dirían?</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Una vez hecho, pedirá a los participantes que recuerden una situación en la que ellos se hayan sentido o experimentado las emociones del video. (No es necesario compartirlo en voz alta)</p> <p>Cuando ya la tengan, pedirá que vuelvan a leer la carta, pero esta vez considerando que lo escrito ahí es dirigido a ellos.</p> <p>Para finalizar la actividad, la tallerista preguntará:</p> <p>¿Cómo se sintieron?</p> <p>¿Consideran que la automotivación es importante?</p> <p>Posteriormente, pasará a exponer con ayuda de una presentación de <i>Canva</i> sobre la competencia de</p>	<p>Computadora</p> <p>Proyector</p> <p>Hojas blancas o cuaderno</p> <p>Plumas</p> <p>Presentación de <i>Canva</i></p>

	<p>autonomía emocional y sus elementos.</p> <p>Cierre:</p> <p>Para concluir, se retomará el video que se vio con la finalidad de llegar a el análisis de las normas sociales, por lo que la tallerista preguntará</p> <p>¿Creen que el personaje del video se dejó llevar por el comercial que vio? ¿Alguna vez se han dejado llevar por otros? ¿Consideran que los adolescentes se dejan llevar? ¿Cómo ayudarles a fomentar un pensamiento crítico?</p> <p>Tarea: La tallerista pedirá ver el segundo capítulo de la serie: Escuela para señoritas <i>Al Rawabi</i>.</p> <p>Pase de lista</p>	
Sesión 10	Objetivo específico: El docente trabajará con los componentes de la inteligencia interpersonal.	
Contenido	Actividades de aprendizaje	Material / Recursos
-Competencia social	<p>Inicio:</p> <p>La tallerista explicará que para esta sesión jugarán en dos equipos (actividad retomado del campo de Neuroeducación emocional).</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Una vez formados, procederá a explicar en qué consiste:</p> <p>-Cada equipo tendrá en su poder \$20,000 (billetes didácticos), un folder y un juego de tarjetas (una de color rojo y una negra)</p>	<p>Billetes didácticos o de algún juego como Turista o Monopolis.</p> <p>Dos folders</p> <p>Cuatro cartas tamaño media hoja (2 rojas y 2 negras, tienen que ser</p>

	<p>-La tallerista, será el banco. En el pizarrón expondrá tres posibles combinaciones:</p> <p>(rojo – rojo = ambos pierden)</p> <p>(rojo - negro= equipo 1 gana)</p> <p>(negro-rojo= equipo 2 gana)</p> <p>(negro-negro=ambos ganan)</p> <p>-Los equipos, deberán buscar ganar a partir de las combinaciones posibles, pero por cada ronda deben aportar cierta cantidad al banco (tallerista)</p> <p>-Son cinco rondas en total. La consigna a dar es: gana quien más dinero tenga al final.</p> <p>-Para llevar cada ronda, los integrantes de cada equipo deben organizarse y evitar que el contrario vea que tarjeta usará, para ello deben valerse del trabajo en equipo.</p> <p>-La tallerista dará un tiempo y al terminar, cada integrante deberá entregar el folder con la tarjeta seleccionada.</p> <p>-Una vez hecho, el banco abrirá los folders y de acuerdo a la combinación es quien gane.</p> <p>El cierre de la actividad, depende del resultado (consultar observaciones)</p> <p>Cierre:</p> <p>La tallerista deberá preguntar:</p> <p>¿Cómo se sintieron? ¿Qué pudieron cambiar? ¿Cuáles</p>	<p>del color por ambos lados)</p> <p>Plumones de pizarrón</p> <p>Pizarrón</p>
--	--	---

	<p>habilidades creen que pusieron en juego?</p> <p>Una vez hecho la ronda de preguntas, dará una introducción a la competencia social o inteligencia intrapersonal.</p> <p>Tarea: La tallerista pedirá ver el tercer capítulo de la serie: Escuela para señoritas <i>Al Rawabi</i>.</p> <p>Pase de lista</p>	
<p>Observaciones:</p> <p>Es importante que la tallerista esté al tanto de las reacciones de los equipos. Al ser un juego que “anima” a la competencia, el ambiente puede volverse tenso, por lo que, en caso de ser necesario, la actividad puede detenerse.</p> <p>Como se menciona en la consigna el ganador es quien más dinero tiene por lo que este será el banco (ellos no saben que este es también un jugador activo) por lo que su tarea será descubrir la dinámica.</p> <p>No obstante, buscarán competir entre ambos equipos y solo pueden ganarle al banco si ambos se ponen de acuerdo para obtener más dinero entre los dos, de lo contrario el banco ganará.</p> <p>Si la situación se presenta de esta manera, la tallerista debe explicar al finalizar cual era la verdadera intención del juego: vencer al banco al trabajar en equipo, y de ahí desencadenar preguntas como:</p> <p>¿Consideran que aprender a escuchar es necesario? ¿Cómo fue el trabajo en equipo? ¿Qué piensan que es asertividad?</p> <p>Por el contrario, si la actividad cumple su cometido desde el inicio y los equipos se unen para desfalcarse al banco, la tallerista puede hacer preguntas sobre:</p> <p>¿Cómo se dieron cuenta de la intención del juego?</p> <p>¿La comunicación fue importante?</p>		
Sesión 11	Objetivo específico: El docente identificara la importancia de la empatía, el trabajo colaborativo y la escucha activa.	
Contenido	Actividades de aprendizaje	Material / Recursos

<p>-Competencia social</p>	<p>Inicio:</p> <p>La tallerista llevará a cabo la actividad: Garabatos</p> <p>Para ello, se trabajará de manera individual y luego en parejas.</p> <p>Proporcionará una hoja blanca a cada persona y un plumón.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Explicará que los participantes deben colocar la hoja en su cabeza y dibujar algo que ella solicite con una sola mano (una casa, un corazón, un gato, etc.),</p> <p>Una vez terminado, se pasará a hacer lo mismo, pero ahora en parejas (por turnos). Para ello, se solicitará hacer de nuevo un dibujo, pero esta vez, su compañero deberá tomar la mano y guiarlo para que lo haga. Se repetirá lo mismo, pero ahora quien guía será el que dibujo en la ronda anterior.</p> <p>Posteriormente se sentarán uno frente al otro y uno de ellos se cubrirá los ojos. La tallerista colocará un dibujo y quien no tiene la venda en los ojos deberá guiar a su compañero, bajo la consigna que no puede decir que figura es y tampoco puede guiar su mano directamente.</p> <p>Cierre:</p> <p>Para finalizar, deberán ver sus dibujos.</p> <p>Una vez hecho, la tallerista abrirá una ronda de preguntas:</p>	<p>Equipo de cómputo</p> <p>Proyector</p> <p>Presentación en <i>Canva</i></p>
----------------------------	---	---

	<p>¿Cómo se sintieron al hacer el dibujo solos? ¿Fue más fácil cuando los ayudó su compañero? ¿Qué estrategia utilizaron cuando su compañero tenía los ojos vendados? ¿Tuvieron que entender cómo percibía él o ella para poder comunicarse mejor?</p> <p>Una vez hecho la tallerista continuará con la presentación de la competencia social y explicará sus elementos.</p> <p>Tarea: La tallerista pedirá ver el cuarto capítulo de la serie: Escuela para señoritas <i>Al Rawabi</i>.</p>	
Sesión 12	Objetivo específico: El docente identificará los componentes de la competencia de habilidades de vida y bienestar a partir de un cuento interactivo.	
Contenido	Actividades de aprendizaje	Material / Recursos
-Habilidades de vida y bienestar	<p>Inicio:</p> <p>Previo a que los docentes lleguen, la tallerista preparará en una mesa los materiales a utilizar (de cada uno debe haber dos juegos para que en total haya veinte paquetes, uno para cada docente). En cuanto a los cubos o piezas de jenga los colocará en una bolsa aparte.</p> <p>La tallerista presentará la última competencia: habilidades de vida y bienestar con apoyo de una presentación en Canva.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Posteriormente pedirá a los docentes que se reúnan con sus</p>	<p>Presentación en <i>Canva</i></p> <p>Equipo de cómputo</p> <p>Proyector</p> <p>Cubos para armar o piezas de jenga</p> <p>10 hojas de papel y de colores divididas en dos juegos de 5 cada uno.</p> <p>Plumones</p> <p>Diurex</p>

	<p>bancas en círculo y comentará que se realizará una actividad llamada</p> <p>A partir de ello, comenzará a narrar una historia:</p> <p>“Erase una vez un gato que tenía el sueño de construir su casa y durante mucho tiempo ahorro para poder contratar a los mejores profesionales”</p> <p>-Quiero una casa muy bonita por favor- exclamo el gato. “</p> <p>La tallerista hará una pausa y mostrará a los docentes la mesa previamente preparada con los diversos materiales y pedirá que tomen 8 o 10 piezas de jenga o cubos para armar de la bolsa y elijan solo uno de los materiales que están en la mesa.</p> <p>De vuelta a su lugar pedirá que el material elegido lo reserven y con sus cubos o piezas de jenga, de manera individual construyan una casa.</p> <p>Una vez hecha continuará con la historia.</p> <p>“Al ver su casita por fuera, le brillaron sus ojitos, pero ¡oh sorpresa! cuando se dio cuenta que no cabía dentro de ella. Después de pensarlo por un tiempo, decidió llamar de nuevo a los profesionales, pero esta vez les pidió que construyeran un edificio de varios pisos”</p> <p>La tallerista hará una pausa y pedirá que realicen la acción bajo la consigna de que debe tener 8 pisos y cada piso debe tener mínimo 4</p>	<p>Arena kinetica negra o café dividida en dos frascos</p> <p>Flores de papel divididas en dos juegos de 5 cada uno</p> <p>Vasitos dosificadores o de un tamaño similar, divididos en dos juegos de 10 cada uno</p> <p>Palitos de madera</p> <p>Plastilina amarilla</p> <p>Tiras de papel amarillo y negro</p>
--	---	--

	<p>piezas de jenga o cubos para armar.</p> <p>Cuando los docentes terminen de armar su edificio, la tallerista continuará.</p> <p>“El gatito quedo maravillado con su gran edificio, así que dio una serie de indicaciones finales para terminar”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mi edificio debe tener dos macetas con flores, una a cada lado de la entrada principal. - También debe tener dos farolas para que alumbren y un arenero. - Finalmente deben asignar un nombre a mi edificio y pegarlo en el edificio. <p>La tallerista dará un tiempo para que los docentes realicen lo solicitado.</p> <p>Cierre:</p> <p>Una vez terminadas, pedirá a los docentes que presenten el nombre de su edificio y abrirá una ronda de preguntas.</p> <p>¿Qué elementos de la competencia emocional de habilidades de vida y bienestar creen que se trabajaron? ¿Por qué? ¿Qué tuvieron que hacer para completar las tareas?</p> <p>Para finalizar, la tallerista hará una reflexión sobre la importancia de pedir ayuda, de trabajar en equipo y buscar nuevas herramientas que puedan apoyar la labor docente,</p>	
--	--	--

	<p>por ejemplo, la educación emocional puede ser esa mano guía, que apoye a los docentes.</p> <p>Tarea: La tallerista pedirá ver el quinto capítulo de la serie: Escuela para señoritas <i>Al Rawabi</i>.</p> <p>Pase de lista</p>	
<p>Observaciones:</p> <p>La actividad tiene como finalidad motivar a los docentes a que trabajen en equipo uniendo sus piezas o compartiendo el material que cada uno tiene, así como fomentar la toma de decisiones y la creatividad sobre cómo llevar a cabo cada tarea.</p>		

Asignatura, Unidad/Tema	Unidad 3. Creando armonías: el educador de secundaria como una pieza clave en la prevención de la violencia escolar
-------------------------	--

Objetivo de la unidad/Tema	El docente reflexionará cuál es su papel ante la problemática de la violencia escolar, a partir del desarrollo de estrategias que partan de la educación emocional como medio de prevención.
----------------------------	--

Sesión 13	Objetivo específico: El docente reconocerá cuáles son los motivos que lo hicieron seleccionar su profesión y cómo a partir de ella puede tratar el tema de la violencia escolar.	
Contenido	Actividades de aprendizaje	Material/ Recursos
El papel del docente orientador ante la violencia escolar	<p>Inicio:</p> <p>Para dar inicio, la tallerista colocará una escena de la película “Escritores de la libertad”</p> <p>Pedirá que participen:</p>	<p><i>YouTube</i></p> <p>Equipo de cómputo</p> <p>Proyector</p>

<p>(¿Por qué elegí la docencia? ¿Cómo quiero ser?)</p>	<p>¿Cómo actuó la profesora ante la situación? ¿Si no hubiera actuado, que creen que hubiera pasado?</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Posteriormente, proporcionará una hoja y pedirá que respondan a la pregunta ¿Por qué elegí la docencia en secundaria?</p> <p>Cuando terminen, pedirá participaciones para que lean su carta.</p> <p>Cierre:</p> <p>Con ello, se dividirá a los participantes en cuatro equipos y se hará la siguiente pregunta Como docentes, ¿qué se puede hacer ante la violencia y el acoso escolar?</p> <p>Con base en ello, cada equipo dará su respuesta y se debatirá.</p> <p>Pase de lista</p>	<p>Hojas blancas Pluma</p>
<p>Sesión 14</p>	<p>Objetivo específico: El docente analizará los protocolos actuales sobre la prevención de la violencia escolar y cómo se pueden aplicar a partir de un estudio de caso.</p>	
<p>Contenido</p>	<p>Actividades de aprendizaje</p>	<p>Material / Recursos</p>
<p>Protocolos</p>	<p>Inicio:</p> <p>La tallerista, dará inicio con la pregunta: ¿Qué protocolos conocen para la prevención de la violencia escolar? ¿Qué tipos de violencia aborda?</p>	<p>Presentación en <i>Canva</i> Equipo de cómputo Proyector</p>

	<p>Desarrollo:</p> <p>A partir de las respuestas, la tallerista expondrá los protocolos actuales y preguntará la opinión de los participantes.</p> <p>Posteriormente se proyectará el último capítulo de la serie: Escuela para señoritas Al Rawabi.</p> <p>Cierre:</p> <p>Al finalizar se preguntará a los docentes ¿Cómo se sintieron?, ¿Logran identificar los roles que ejerce cada personaje? ¿Si pudieran hacer una intervención escogerían a algún personaje o lo harían de manera grupal? ¿Pedirían apoyo al departamento de Orientación Educativa? ¿Cómo ven el desarrollo de competencias emocionales</p> <p>De igual forma se pedirá que reflexionen con base en esas preguntas para trabajar la siguiente sesión.</p> <p>Pase de lista</p>	<p><i>Netflix:</i> Capítulo seis de la serie Escuela para señoritas Al Rawabi</p>
Sesión 15	Objetivo específico: El docente construirá una estrategia de intervención utilizando a la educación emocional para abordar el tema de la violencia escolar a partir de un estudio de caso.	
Contenido	Actividades de aprendizaje	Material / Recursos
<p>Construyo estrategias desde la educación emocional</p>	<p>Inicio:</p> <p>Se dividirá a los participantes en cuatro equipos. Posteriormente se preguntará ¿Qué características</p>	<p><i>Netflix:</i> Capítulo seis de la serie Escuela para señoritas Al Rawabi</p>

	<p>tiene la adolescencia? (Rescatar conocimientos previos)</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Una vez hecho, la tallerista expondrá de manera breve en qué consiste esta etapa y lo necesario que es tener en cuenta para construir o adaptar estrategias.</p> <p>Tomando en cuenta el último capítulo de la serie Escuela para señoritas <i>Al Rawabi</i> y las preguntas de la sesión anterior, cada equipo deberá construir una estrategia de intervención sobre el caso.</p> <p>Cierre:</p> <p>Al finalizar, compartirán su información inicial:</p> <p>¿A qué personaje o población elegiste?</p> <p>¿Qué elementos tomaste en cuenta para hacer tu intervención?</p> <p>¿Cuáles competencias emocionales buscas trabajar?</p> <p>Finalmente se pedirá que lo conjunten en una presentación para la siguiente sesión.</p>	<p>Equipo de cómputo</p> <p>Proyector</p>
<p>Observaciones:</p> <p>Si la tallerista, lo considera pertinente, puede rescatar el contexto previo de la serie.</p> <p>En caso de que los docentes no puedan conjuntar la presentación fuera del taller, se puede considerar abrir un espacio en la siguiente sesión para que lo hagan.</p>		
<p>Sesión 16</p>	<p>Objetivo específico: El docente presentará en equipo su estrategia de intervención realizada a partir del estudio de caso.</p>	

Contenido	Actividades de aprendizaje	Material / Recursos
<p>Construyo estrategias desde la educación emocional</p> <p>Actividad: Compartir construye nuevas posibilidades.</p>	<p>Inicio:</p> <p>Los participantes se reunirán en los equipos de la clase anterior.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Una vez hecho, la tallerista pedirá que un integrante por equipo pase al centro a jugar disparejo y al quedar dos, piedra, papel o tijera.</p> <p>Esto determinará el orden en el que los equipos compartirán su estrategia de intervención y recibirán retroalimentación de sus compañeros.</p> <p>Cierre:</p> <p>Cuando, todos los equipos pasen, la tallerista pedirá que las presentaciones sean subidas a <i>Drive</i>.</p>	<p>Equipo de cómputo</p> <p>Proyector</p> <p>Presentación en <i>Genially</i> sobre adolescencia.</p> <p>Presentaciones de los equipos</p>
<p>Observaciones:</p> <p>Se solicitará que, por equipos, para la siguiente clase, traigan dos actividades correspondientes a una competencia emocional (Para saber cuál le toca a cada equipo se hará un sorteo. La competencia que sobre será llevada por la tallerista).</p>		

Asignatura, Unidad/Tema	Cierre
-------------------------	---------------

Sesión 17	Objetivo específico: El docente reflexionara sobre los aprendizajes adquiridos a partir del curso - taller	
Contenido	Actividades de aprendizaje	Material /Recursos

<p>A mi yo del pasado, del presente y del futuro, espero te sirva este conjunto no oficial.</p>	<p>Inicio:</p> <p>Para comenzar la tallerista entregará una hoja de color claro a cada participante.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Pedirá que escriban una carta o reflexión con base en las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo te sentías antes de entrar a este curso- taller?</p> <p>¿Cómo te sientes ahora?</p> <p>¿Aprendiste algo nuevo? ¿Qué te gustó? ¿Hubo algo que no te gustara?</p> <p>¿Cómo te visualizas en el futuro ante la problemática de la violencia escolar?</p> <p>Una vez terminada se les pedirá que voluntariamente compartan su reflexión.</p> <p>Cierre:</p> <p>Finalmente, cada equipo compartirá de manera breve sus actividades que trajo y entre todos construirán una lista de propuestas sobre un protocolo de prevención de la violencia y el acoso escolar.</p> <p>La tallerista agradecerá a los docentes su participación en el curso - taller y también leerá una breve reflexión sobre lo que ella aprendió.</p> <p>Con ello, concluiría.</p>	<p>Hojas de color claro</p> <p>Dos papeles bond</p> <p>Plumones</p> <p>Marcadores de pizarrón</p>
---	---	---

Acciones a realizar en cada sesión.	<p>Es importante que la tallerista cada sesión salude a los participantes y les pregunte cómo están, motivando a que no solo digan “bien” o “mal”, si no que expresen una emoción.</p> <p>De igual forma, debe despedirse con amabilidad.</p>
--	---

Conclusiones

A lo largo de esta investigación se abordó el tema de la violencia escolar como una problemática necesaria de atenderse desde un enfoque preventivo y de desarrollo, que pueda apoyarse de la educación emocional, a partir de un acompañamiento pedagógico y desde la orientación educativa para los docentes del nivel secundaria.

A raíz de ello, se analizó cómo la violencia se presenta dentro del contexto escolar, abarcando una diversidad de formas en las que puede darse, es decir, no solo incluye las representaciones más visibles como lo son los golpes, los empujones o incluso las burlas que se hacen en voz alta hacía otros compañeros o colegas.

Así mismo, se muestra como la violencia escolar también incluye aquellas formas menos visibles pero que están intencionadas a dañar al otro de manera psicológica, mermando su salud emocional y, por lo tanto, afectando el desarrollo de sus áreas de vida, como la familiar, académica y laboral en el caso del personal de la institución, todo ello en estrecha relación con la socialización del sujeto.

De igual forma, así como la violencia escolar se concreta en una variedad de acciones, también se presenta en diversas interacciones que no solo incluyen al alumnado, sino a todos los agentes educativos que se encuentran dentro de una institución e incluso, quienes participan de forma menos directa, que para este caso son los padres de familia.

Es así, que se puede entender la complejidad que comprende dicha problemática al tener factores de causa internos y externos a los propios sujetos involucrados. En otras palabras, la violencia forma parte de un recorrido histórico que se encuentra arraigado en algunas formas de vida que están marcadas desde el nivel macro con las luchas de poder, la desigualdad, los estereotipos, etcétera y que van interiorizándose en los microsistemas, por ejemplo, dentro de las familias, adoptando estilos de crianza, formas de ver al mundo y a su gente, lo que va conformando una zona geográfica y un contexto escolar.

Con ello, no se quiere decir que vivir en una determinada zona, asistir a una escuela, pertenecer a un grupo o familia, ver cierto contenido en los medios, va a ser un punto decisivo para ser violento o violentado, pero si son factores externos al sujeto que son importantes a tener en cuenta y que son necesarios considerar al trabajar con los factores internos del individuo.

Dichos factores abarcan la dimensión cognitiva y afectiva, siendo esta última la que fue de mayor interés para esta investigación, sin dejar de lado la primera, puesto que como se trató en el capítulo tres, ambas construyen un puente que constituyen al ser humano.

No obstante, como se vio en el mismo capítulo, cuando las competencias emocionales tienen un bajo desarrollo, suelen presentarse comportamientos o conductas que pueden tornarse violentas o incentivar la misma.

Ante ello, se rescató la importancia de que en las escuelas se imparta la educación emocional, más no solo a los alumnos, sino a todo el personal educativo, lo que en este trabajo puso en el centro a los docentes, quienes es necesario que trabajen en equipo con el orientador educativo y en caso de no contar con uno, tengan la disposición para conocer del tema y hacer consciencia de la importancia que tienen las emociones y el desarrollo de las habilidades de vida y bienestar en uno mismo como en los demás.

De esta forma, la educación emocional se plantea como un medio de prevención o disminución de la violencia escolar al ser una guía para los docentes en la resolución de conflictos y el afrontamiento de situaciones de riesgo, que puede trabajar con sus alumnos mejorando el clima escolar y brindando una perspectiva diferente a la idea tradicional que prevalece en algunas instituciones sobre la importancia que debe darse a cada uno de los contenidos de aprendizaje.

En relación con los hallazgos que se derivan de la investigación de campo se concluye lo siguiente:

Respecto a la categoría de formación docente se concluye que en el nivel secundaria existe una diversidad de estrategias pedagógicas que vienen

determinadas no solo por la individualidad de cada sujeto, sino por su propia formación inicial y la experiencia en el nivel educativo, lo que va a influir en la manera en la que el docente concibe su salón de clases, a sus alumnos e incluso a sus colegas.

Todo ello va a ser parte importante en la construcción de su identidad profesional, al igual que en la manera en la que concibe las situaciones en donde puede presentarse violencia.

Por supuesto, esto también está relacionado con la edad, los propios valores del docente, su experiencia de vida o en otros casos a la indiferencia ante la problemática debido a múltiples factores como el desconocimiento, la falta de empatía, el malestar docente o la normalización que haya podido darles a estas situaciones.

Sin embargo, dentro de la categoría de violencia escolar se pudo visualizar que la violencia escolar es una problemática presente en la institución, que se da de manera frecuente y que no solo afecta al alumnado sino a todos los agentes educativos que se encuentran dentro.

Si bien el conflicto entre los estudiantes es la forma más predominante, también se da la violencia entre alumnos y docentes, al igual que entre colegas, todas ellas con un mayor número de incidentes de violencia psicológica y verbal, con una mínima diferencia con la violencia física, lo que implica un desgaste emocional que influye en la dinámica escolar, pero que no suele ser visualizada de la misma forma.

En otras palabras, las experiencias en donde el docente es un espectador fueron más sencillas de describir en el cuestionario, mientras que aquellas en donde él o ella se veían envueltos de manera directa se tornaron complejas de expresar en voz alta o incluso se omitieron.

Dicho factor cobra importancia debido a que como se vio en el segundo capítulo una característica principal de la violencia es el pacto de silencio que se forma entre el agresor, la víctima y los espectadores, lo que dificulta en ocasiones identificar los

casos de violencia, en conjunto a la propia percepción del docente sobre lo que considera o no violencia.

Si bien la mayoría pudo identificar las situaciones donde hay un daño físico, o donde la violencia verbal se hace más notoria como las burlas, los apodosos o las humillaciones, aún se les dificulta identificar acciones que son más sutiles pero que de igual forma son consideradas violentas, por ejemplo, el ignorar o quitar el lunch a un compañero.

Por otro lado, un factor más que puede influir en la dificultad para detectar y abordar los casos de violencia es la idea del docente sobre hasta qué punto debe involucrarse en la situación.

Esto último, debido a que aún cuando los docentes están de acuerdo en que la violencia escolar es una problemática que debe ser atendida, asignan una mayor responsabilidad al área de psicología, orientación educativa y a los tutores, lo que puede relacionarse con la propia percepción que tienen sobre los factores de riesgo que pueden aumentar los incidentes de violencia escolar, dándole un mayor peso a la esfera familiar y social en el exterior de la institución.

De esta manera, los factores externos como la crianza de los padres, la zona donde viven, las adicciones o los factores internos como la impulsividad, la baja regulación emocional o el desconocimiento de las emociones, quedan asignados a ser atendidos por otros expertos o por los responsables del cuidado del alumno, sin que el docente se vea involucrado de manera directa.

Cabe aclarar que, también hay profesoras y profesores que consideran que ellos también son responsables de atender la problemática y con ello, no se quiere decir que el docente deba hacerse cargo de todo, sin embargo, si los tutores del alumno son violentos o su entorno más cercano lo es, la escuela se convierte en un área de oportunidad para construir las herramientas necesarias para afrontar los conflictos de otra manera.

De igual forma, es cierto que el Departamento de Orientación Educativa debe ser considerado como un medio valioso para poder abordar estos temas y acompañar

a los alumnos y docentes, sin embargo, ¿qué sucede cuando la institución no cuenta con orientador, un pedagogo o psicólogo educativo que puede intervenir en estas situaciones?

Dicha ausencia se pudo observar en la categoría de formación del docente frente a la violencia escolar para su prevención y su intervención, donde se visualizó que la institución seleccionada no cuenta con orientador educativo, lo que dificulta que los docentes reciban un acompañamiento desde la orientación educativa sobre el tema de la violencia escolar y las posibles estrategias que el orientador pueda trabajar en conjunto para disminuirla o prevenirla.

Ante esta situación es recomendable que el docente tome una postura diferente, en la que asuma un rol que vaya más allá de la enseñanza de los puros contenidos académicos y le permita afrontar la situación con un amplio panorama de estrategias.

Siguiendo esa línea, se identificó que la institución brindó algunos cursos sobre el tema y algunos docentes buscaron conocer sobre el mismo de manera externa, esto en conjunto con los programas que la SEP proporciona con la finalidad de brindar al docente un amplio material para poder profundizar en la parte teórica de la problemática y aplicar algunas estrategias en la práctica.

Es así que, dentro de la categoría de estrategias de intervención para la prevención y el abordaje de la violencia escolar, se pudo conocer que los docentes emplean una serie de acciones al momento de que una situación de este tipo se presente, muchas de ellas incluidas dentro de los protocolos oficiales.

De igual forma, algunos de ellos llevan a cabo un enfoque preventivo a través de los acuerdos de clase, talleres o pláticas que les permitan compartir el tema con los alumnos, no obstante, como recomendación sería importante incluir en cierta medida a los padres de familia, ya que el núcleo familiar es un factor clave en el desarrollo y educación de los estudiantes.

A partir de ello, se puede decir que los docentes tienen conocimiento respecto al tema de la violencia escolar y sus protocolos a seguir, no obstante, la mayoría se

enfoca en realizar acciones de abordaje cuando la situación se presenta, por ejemplo hablar con los involucrados, llevarlos a dirección o colocar un reporte de conducta, pero un número menor de educadores se centra en dar un enfoque preventivo, es decir realizar acciones que reduzcan el riesgo de que la situación se vuelva a presentar o que se trabaje con todo el grupo, en lugar de solo con los implicados a través de la canalización con otro especialista, por ejemplo en una terapia psicológica.

Esto debido a que aun cuando se establecen acuerdos de clase o mantener una comunicación abierta son factores claves para mejorar la convivencia, también es necesario trabajar con otras estrategias de seguimiento.

Con ello se quiere decir que tanto en las acciones de abordaje y prevención, es necesario que el personal educativo y los alumnos tengan una capacidad de mediación y escucha activa, lo que requiere de otros aspectos inmersos dentro de las competencias emocionales, lo que lleva a la siguiente categoría.

Dentro de la categoría de formación del docente sobre la educación emocional y su aplicación para la prevención y atención de la violencia escolar, se logró identificar que solo la mitad de los docentes hacen uso de ella como un medio de prevención, sin embargo, la mayoría de ellos tienen en cuenta que las emociones y los estados de ánimo si influyen en el clima escolar y pueden ser un factor en la configuración de situaciones de violencia.

Es así, que los docentes que tienen noción sobre la educación emocional, presentan un mayor desarrollo de sus competencias emocionales que a continuación se mencionan:

Conciencia emocional: los docentes que tienen conocimiento sobre la educación emocional, presentan un mayor desarrollo sobre la identificación de sus emociones y la comprensión de las mismas ante situaciones que los alteran, todo ello les permite adquirir una mejor conciencia de las emociones que pueden estar experimentando quienes lo rodean.

Regulación emocional: la mayoría de los docentes logran regular sus emociones ante una situación que les genera emociones desagradables, ya sea con sus alumnos, colegas o en otras situaciones y expresan su sentir, lo que bien requiere de pensar en las consecuencias de sus actos, factor que viene inmerso en la siguiente competencia.

Autonomía emocional: Dentro de esta competencia se pudo observar que la aceptación de los errores y el hecho de poder generar una actitud positiva que evite que la señalización de los mismos sea un punto que genere conflictos o un malestar duradero, es una habilidad que algunos profesores saben manejar de forma adecuada, lo que va a influir en la interacción que el docente tenga con los demás al poder trabajar en sí mismo y de manera indirecta ser un ejemplo para los otros.

Competencia social: parte de los docentes presentan un adecuado desarrollo de su inteligencia interpersonal al responder con respeto y asertividad ante una opinión con la que no se está de acuerdo, lo que requiere de saber regular sus emociones y mantener una comunicación abierta. Esto a su vez, en conjunto con la observación, les facilita identificar problemas que puedan afectar el aprendizaje de sus alumnos y en caso de que alguno de sus estudiantes se acerque en la búsqueda de apoyo, pueda reaccionar desde la empatía, factor esencial para generar una conducta pro social y resolver los conflictos en caso de presentarse.

Habilidades de vida y bienestar: dentro de esta competencia se pudo observar que la mayoría de los docentes implementan alguna actividad o pausa activa cuando detectan que el clima escolar del aula no es el más óptimo, no obstante, un número menor de ellos lo hace con frecuencia en su práctica pedagógica; quienes lo implementan de manera más seguida tienen la oportunidad de brindar al estudiante un panorama más integral de la educación que a la larga brindará al alumno una base para desarrollarse en las diversas áreas de su vida.

Por otro lado, los docentes que presentan un bajo desarrollo de las competencias emocionales, tienden a responder ante situaciones de conflicto con conductas que pueden ser agresivas, al igual que limitan la comunicación bidireccional lo que afecta el clima escolar y puede ser un punto de partida para generar violencia.

Es así que los docentes que no hacen uso de la educación emocional, al igual que no le atribuyen la debida importancia al tema y las situaciones de violencia puede deberse al desconocimiento sobre su aplicación en la práctica educativa o que no tienen noción sobre cómo empezar a trabajarla, lo que sugiere la necesidad de recibir un acompañamiento desde la orientación educativa, ya sea a partir de un curso o un taller que les permita identificar la importancia de la dimensión afectiva y cómo la alfabetización emocional puede ser un punto de partida para reducir o prevenir situaciones de riesgo, en combinación al propio desarrollo personal del docente. Esto debido a que los docentes, forman parte fundamental en el aprendizaje integral de los alumnos, sin descartar el papel que los padres de familia tienen en el mismo.

En otras palabras, si el docente está educado emocionalmente y asume un rol de orientador dentro de su salón de clase, tiene la oportunidad para compartir con sus alumnos y generar una formación que prepare para la vida, es decir no solo académicamente, sino que le permita generar un pensamiento crítico, capaz de tomar decisiones, a defender sus ideas y aceptar otras diferentes, a no agredir posturas con las que no concuerde del todo, pero de manera ideal que reconozca al otro como un ser humano que debe ser respetado y no violentado.

Finalmente, el tema tratado en esta investigación es bastante amplio, por lo que es necesario establecer líneas del conocimiento que se derivan de este trabajo y se expresan en las siguientes preguntas:

En esta investigación se abordó el tema de la violencia que vive el docente por parte del alumno, pero ¿cómo viven los alumnos la violencia del docente hacia ellos?, ¿Las conductas disruptivas de los alumnos pueden influir en una actitud violenta de parte del docente hacia ellos?

Siguiendo con los alumnos, otra línea de conocimiento puede derivar a investigar cómo se vive la violencia de acuerdo al género de los estudiantes; ¿cuáles son las formas de violencia que se dan entre hombres y entre mujeres? ¿Quiénes tienden a guardar silencio con más frecuencia? ¿Existe influencia de los roles sociales asignados a cada género en la dinámica de poder y sometimiento del otro?

Por otro lado, la formación inicial del docente es otro punto de interés, ya que desde ahí se puede realizar la pregunta: ¿cómo se aborda el tema de la violencia escolar desde las escuelas normales para maestros de nivel secundaria? ¿dentro de la formación que se les da incluyen a la educación emocional como un medio de prevención de situaciones de riesgo?

Continuando en la línea de la formación del docente, los programas que la SEP aporta incluyen un gran contenido de sugerencias enfocadas no solo a la parte de abordaje, sino a la de prevención, pero ¿cómo se aplican las acciones de prevención de la violencia escolar sugeridas por determinado programa?, ¿cómo impacta la implementación de estas acciones en los estudiantes?

Otra línea que se deriva de este tema está enfocado al ámbito familiar, ya que es el primer vínculo de los estudiantes y de donde se aprende en la mayoría de los casos hábitos, valores y modos de ser, lo que va a influir en sus interacciones escolares más no las va a determinar por completo. A partir de ello, se puede profundizar en ¿cuál es el impacto de la familia en la aparición de la violencia escolar?, ¿cómo la orientación educativa y los docentes, pueden involucrar a las familias de los estudiantes para prevenir situaciones de violencia escolar?, ¿cómo la educación emocional puede ayudar a los padres de familia a disminuir conductas violentas?

De igual forma, otro punto que se mencionó más no se abordó con profundidad fue el *cyberbullying*, lo que lleva a preguntarse ¿cuál es el impacto de las redes sociales en la aparición de casos de violencia escolar?, ¿cómo la tecnología puede ayudar a los docentes a tratar el tema de las competencias emocionales?

Finalmente, otro tema que puede derivarse pero que requiere de un trabajo colaborativo tiene que ver con el alcance de la educación emocional, es decir ¿qué tanto puede ayudar la educación emocional o de qué manera impacta en el tratamiento de personas en el nivel escolarizado que presentan alguna psicopatología?

Las interrogantes que se mencionan abren la invitación a otras investigaciones que involucren a estudiantes de pedagogía, docentes, orientadores e incluso a trabajos

colaborativos con psicólogos, psiquiatras o especialistas en neuroeducación, para entender la complejidad de la violencia

Bibliografía

Andino, R. (2018) *Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar*. ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 13, núm. 1, pp. 108-119.

<https://www.redalyc.org/journal/4677/467753858008/html/#:~:text=La%20capacitaci%C3%B3n%20de%20docentes%20sobre,plantear%20mejores%20soluciones%20ante%20conflictos.>

Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A. y Chocontá, J. (2020). *Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje*. Sophia-Educación, 16(1), pp.48-64.

<http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v16n1/1794-8932-sph-16-01-00048.pdf>

Arándiga, A. (2010). *Disruptividad y Educación emocional*.

<file:///C:/Users/Asus/Downloads/59411-DISRUPTIVIDAD%20Y%20EDUCACION%20EMOCIONAL-%20VALLES.pdf>

Armenta, M., López-Escobar, A., Díaz-Méndez, S. (2003). *Predictores de la conducta antisocial: un modelo ecológico*.

<https://www.scielo.br/j/epsic/a/jCfvKjYDrNfynkwCsBwNQfd/>

Barletta, C. (2020). *La orientación educativa como campo de intervención: origen, sentidos y perspectivas*. Archivos de Ciencias de la Educación, 14(18), e087.

<https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/archivose087/14234>

Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. España. Narcea.

Bisquerra, R. (2011) *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. España. Ed. Desclée de Briuwer.

Bisquerra, R (2005) *La educación emocional en la formación del profesorado*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado 19 (3), pp. 95-114
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>

Bisquerra, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones* (pp. 69-94). España, Ed. Síntesis.

Buitrón, S. (s.f) El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias
<https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/8/670>

Calderón, G. (2020). *El acoso escolar, la acción docente y la responsabilidad de la escuela*. *Andamios*, 17(43),pp. 345-366.
Epub.<https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.778>

Canales, A. (2019) *La emoción y sus componentes*.
<https://grupoleide.com/wp-content/uploads/2019/09/Ana-Blanco-La-emoci%C3%B3n-y-sus-componentes.pdf>

Cárdenas, M., Veytia, M. y Ramírez, D. (2022). *Enfoques de la educación emocional y social en secundaria: análisis comparativo entre Canadá y México*. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 13(19), pp. 124-137.
<file:///C:/Users/Asus/Downloads/Dialnet-EnfoquesDeLaEducacionEmocionalYSocialEnSecundaria-8517296.pdf>

Caso-López, A., Osuna, N, y Medrano V. (2019). *Estudio de la implementación del*

- Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana*. *Psicoperspectivas*, 18(1), pp.102-116. Epub. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1489>
- Castro, A. (2006) *Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás*. *Revista Americana de Educación*, 37(6), pp.1-16. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1158Castro.pdf>
- Castro, A. (2006). *Violencia silenciosa en la escuela*. Buenos Aires. Ed. Bonum.
- Comisión de Educación (2020). *Programa Mochila Segura*. Congreso de la Ciudad de México. <https://www.congresocdmx.gob.mx/media/documentos/34a5c3d74fecfc4de883e840e04635040e4fa609.pdf>
- Comisión Nacional de la Mejora Continua de la Educación. (2021) *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala*. <https://www.seducoahuila.gob.mx/pnce/assets/pnce-guia-doc-secu-baja.pdf>
- Cruz, A., Díaz, A. y Hernández, Y. (2020) *Los castigos escolares en la década de los setenta. Relatos de estudiantes y profesores*. *Revista Humanismo y Cambio Social*. Número 16. <https://repositorio.unan.edu.ni/15313/2/15313.pdf>
- Díaz, M. (1998) *Estudio Estatal sobre Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Avance de resultados*. https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/EstudioEstatalConvivenciaEscolarESO_AvanceResultados.pdf
- Del tronco J. y Madrigal A. (2015) *Violencia escolar en México: una exploración de*

sus dimensiones y consecuencias. Revista Trabajo social UNAM.
[file:///C:/Users/Asus/Downloads/monica_escobar,+54048-153713-1-CE%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/monica_escobar,+54048-153713-1-CE%20(2).pdf)

Esparza, F., Villavicencio, G. y Macías, J. (2013). *La Orientación Educativa en la Escuela Secundaria: una práctica olvidada*. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 10(25), pp.76-80.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166575272013000200012&lng=pt&tlng=es.

Estrada M. (2015). *Acoso escolar: modelos agresivos originan acosadores*. Buenos Aires. Ed. Sb

Gallego, L., Acosta, J., Villalobos, Y., López, A. y Giraldo, A. (2016). *Violencia del docente en el aula de clase*. Revista de Investigaciones UCM, 16(28), 116-1. <https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/view/81/81>

García, M. (2016). *El desarrollo de la Orientación Educativa en el aprendizaje-servicio. Un estudio de caso en un instituto de educación secundaria de la comunidad de Madrid*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid.]

García Piña, C., y Posadas Pedraza, S. (2018). *Acoso escolar: de lo tradicional a un enfoque integral*. Acta Pediátrica De México, 39(2), pp. 190-201. <https://doi.org/10.18233/APM39No2pp190-2011579>

García-Retana, A. (2012) *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*. Educación, 36 (1), pp. 1-24.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>

Grañares, M. y Parras, A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos modelos institucionales y nuevas perspectivas*. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Información y Publicaciones.

https://conductitlan.org.mx/08_orientacioneducativa/Materiales/L_orientacion_educativa_Espana.pdf

Gobierno de la Ciudad de México, (2020). *Desarrollo de competencias emocionales.*

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/542299/L_neas_tem_ticas_del_Fichero.pdf

Goleman, D. (1995) *La inteligencia emocional.* Estados Unidos. Ed. Penguin Random House.

Gómez, H. (2021) *Tipologías de las formas de violencia en la educación básica.* Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.

<https://portalhcd.diputados.gob.mx/PortalWeb/Micrositios/d348e10e-fe11-494c-9bb5-c17f196d6117.pdf>

Izquierdo, A. (s.f) *Personalidad: aproximación teórico – práctica a algunos de sus conceptos y sistemas psicológicos constituyentes.* Revista de Psicología y Educación. Vol.1 No. 1, pp. 181-202

LeDoux, J. (1996). *El cerebro emocional.* Barcelona. Ed. Planeta

https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24772w/ledoux_el%20cerebro%20emocional%20cap%205.pdf

Ley General de Educación. Reformada, Diario Oficial de la Federación [DOF] (1993)

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4997766&fecha=03/02/1999#gsc.tab=0

López-Castedo, A., Domínguez-Alonso J. y Álvarez-Róales E. (2010) *Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar.* Revista de Investigación en Educación, nº 8, 2010, pp. 24-38.

<https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1861/1772>

Magaña, A. y Romero, S. (1995). *Ámbitos, principios y modelos de orientación.*

C.A.P. 95/96. Materiales didácticos: Psicología y Pedagogía pp. 115-133.
<https://idus.us.es/handle/11441/28979>

Martaglio, A. y Calderón, M. (2022). *Tras una muerte, se investiga acoso laboral en una escuela de Córdoba*. Periódico La voz.
<https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/tras-una-muerte-se-investiga-acoso-laboral-en-una-escuela-de-cordoba/>

Martínez, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid. EOS instituto de orientación psicológica asociados.

Mendoza, B. (2013). *Bullying, los múltiples rostros del acoso escolar: estrategias para identificar, detectar y cambiar la agresividad y la violencia a través de competencias*. México. Ed. Brujas.

Meuly, R. (1999) *Historia, conceptualización y caracterización de la Orientación Educativa en las Escuelas Secundarias Generales de México. La práctica del Orientador en dos Escuelas Secundarias Diurnas-Oficiales ubicadas en la Delegación Coyoacán del Distrito Federal*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Ajusco.]

Monclus, A. (2005). *La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1286>.

Mora, F. (2013) *Neuroeducación. Lo que nos enseña el cerebro*. España. Ed. Alianza.

Pacheco, A. (2013). *La conformación del campo de la Orientación Educativa siglos XIX y XX en México*. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 10(25), 24-32.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166575272013000200004&lng=pt&tlng=es

Palacios, J. (2007) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México. Ed.

Coyoacán.

Peralta, Mana Claudia. (2004). *El acoso laboral - mobbing- perspectiva psicológica*. Revista de Estudios Sociales, (18), 111-122. Retrieved March 21, 2024, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000200012&lng=en&tlng=es.

Reyzábal, M. y Sanz, A. (2014) *Resiliencia y acoso escolar. La fuerza de la educación*. Madrid. Ed. La muralla.

Rios, J. (2022) *Entretejidos en torno a la docencia: propuestas y perspectivas desde la Normal de Teposcolula*. México. Ed. Normalismo Extraordinario, DGESUM.

Salazar-Mastache, I. (2022) *Convivencia escolar en México. Una trayectoria del 2007-2022*. file:///C:/Users/Asus/Downloads/Tipificacindelaconvivenciaescolar_IISM.pdf

Sánchez, P., López M., y Alfonso Y. (2018). *La orientación educativa en la actividad pedagógica profesional del docente universitario*. Revista Conrado, 14 (65), pp. 50-57. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14s1/1990-8644-rc-14-s1-50.pdf>

Sanchiz, M. (2008-2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España. Publicacions de la Universitat Jaume. <https://libros.metabiblioteca.org/server/api/core/bitstreams/10d11581-0018-405d-bdff-e509615d9e4b/content>

Saucedo A. (2023). *El bullying en las escuelas mexicanas*. Secretaría General de Gobierno Dirección General de Desarrollo Político. <https://dgdg.edomex.gob.mx/sites/dgdg.edomex.gob.mx/files/files/dgps/157%20EL%20BULLYING%20EN%20LAS%20ESCUELAS%20MEXICANAS.pdf>

Saavedra G., Eugenio; Villalta P., Marco; Muñoz Q., María Teresa (2007) *Violencia escolar: la mirada de los docentes*. Límite, vol. 2, núm. 15, pp. 39-60. <https://www.redalyc.org/pdf/836/83601503.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2022). *Guía Operativa para el funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México*.
https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/archivos-2022/Guia-Operativa-Organizacion-Funcionamiento-Servicios-Educacion-Basica-Especial-Adultos-Escuelas-Publicas-Ciudad-Mexico.pdf

Secretaría de Educación Pública (2006). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. México. SEP.
http://secgral4.edu.mx/documentos/pdf/lineamientos_2006.pdf

Secretaria de Educación Pública. Documento Base del Programa Nacional de Convivencia Escolar para autonomía curricular ciclo 2018-2019.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/DOCUMENTO_BASE_DEL_PROGRAMA_NACIONAL_DE_CONVIVENCIA_ESCOLAR_PARA_AUTONOMIA_CURRICULAR_2018_2019.pdf

Secretaría de Educación Pública. *Guía para el docente. Talleres de convivencia. Educación Secundaria del programa Nacional de Convivencia Escolar*.
<https://www.seducoahuila.gob.mx/pnce/assets/pnce-guia-doc-secu-baja.pdf>

Secretaria de Educación Pública. (2023). *Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Secundaria de la Ciudad de México*.
https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGOSE/archivos-2023/2023-08-22/marco-para-la-convivencia-escolar-secundaria-ciudad-mexico.pdf

Secretaría de Educación Pública (2023) *Protocolos de prevención y atención de las violencias en la escuela*.
https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/CAJ/archivos-2023/Protocolos_de_Prevencion_y_Atencion_de_las_Violencias_en_la_Escuela.pdf

Secretaria de Educación Pública (2023) *Todas y todos contra el acoso escolar. Guía*

para docentes de educación básica.

<file:///C:/Users/Asus/Downloads/Todas%20y%20todos%20contra%20el%20acoso%20escolar.pdf>

Suárez, D. (2010) *El temperamento en la regulación de la personalidad*. Duazary, vol. 7, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 125-129 Universidad del Magdalena Santa Marta, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/5121/512156324013.pdf>

Vera, G. (2003). *Pedagogía y formación de orientadores: una perspectiva constructivista*. Revista de Pedagogía, 24(69), pp. 137-166. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07989792200300010006&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Vivas, M. (2003). *La educación emocional: conceptos fundamentales*. Sapiens, 4 (2), pp. 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

UNICEF (s.f) *Violencia emocional*. Serie UNICEF. Violencia contra los niños. https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/entrega_7violencia_emocional.pdf

Anexo 1

Cuestionario

“Violencia escolar desde el sentir docente”

Estimado docente:

Antes de comenzar, quiero agradecerle por su tiempo, y comentarle que todas sus respuestas serán confidenciales y tratadas solo con fines de investigación.

Lo anterior me conlleva a presentarle el objetivo de este cuestionario, el cual es: “Construir evidencia sobre su sentir docente sobre la problemática de la violencia escolar, las estrategias que implementa para su prevención e intervención y su relación con el aspecto emocional.”

Instrucciones: Por favor, lea detenidamente las preguntas y responda con la mayor honestidad posible las mismas.

Edad: _____

Sexo: _____

1. ¿Cuál es su formación inicial?

2. Años de experiencia como profesor de este nivel educativo:

3. ¿Usted considera que hay violencia escolar dentro de la escuela en la que trabaja?

Si () No ()

4. Si su respuesta fue “sí”, ¿con qué frecuencia usted considera que se presentan las situaciones de violencia escolar dentro de su escuela?

Nada Poca Casi siempre Siempre

5. Por favor, seleccione la frecuencia con la que usted considera se presentan situaciones de violencia entre la interacción de los diversos agentes educativos que a continuación se muestran.

Entre alumnos

Nunca Ocasionalmente Casi todos los días Todos los días

Entre docentes

Nunca Ocasionalmente Casi todos los días Todos los días

Entre docentes y directivos

Nunca Ocasionalmente Casi todos los días Todos los días

Entre alumnos y docentes

Nunca Ocasionalmente Casi todos los días Todos los días

Entre alumnos y directores

Nunca Ocasionalmente Casi todos los días Todos los días

Entre alumnos y prefectos

Nunca Ocasionalmente Casi todos los días Todos los días

Entre docentes y padres de familia

Nunca Ocasionalmente Casi todos los días Todos los días

6. ¿Me podría compartir un caso de violencia escolar entre el alumnado?

7. ¿Alguna vez se ha sentido violentado por un alumno?

Sí () No ()

7bis. Si su respuesta fue "sí", ¿me podría compartir su experiencia?

8. ¿Alguna vez se ha sentido violentado por un colega de trabajo o una autoridad educativa?

Sí () No ()

8bis. Si su respuesta fue "sí", ¿me podría compartir su experiencia?

9. De los siguientes factores que a continuación se enlistan, ¿cuáles considera usted que aumentan la posibilidad de que los estudiantes presenten conductas violentas dentro de la escuela? (Puede elegir una o varias).

- () Crianza por parte de la familia
- () Zona en donde vive
- () Video juegos
- () Películas o series
- () Baja regulación emocional
- () Impulsividad
- () Adicciones
- () Poca atención de las autoridades escolares

10. La violencia escolar que sucede dentro de su escuela, en función de la recurrencia con la que se presenta ¿considera usted importante que se atienda?

Sí () No ()

10bis. La atención de la violencia que se presenta dentro de su escuela es responsabilidad de: (Puede elegir una o varias).

- () Directora y subdirectora
- () Prefectos
- () Departamento de Orientación
- () Departamento de trabajo social
- () Profesores
- () Tutores

11. De las siguientes situaciones, señale las que considere pueden ser conductas o acciones violentas. (Puede elegir una o varias).

- () Golpear a un compañero o colega
- () Ignorar
- () Que el alumno no realice la tarea
- () Burlarse
- () Inventar rumores
- () Demeritar el trabajo del otro
- () Quitarle el dinero a un compañero
- () Subir fotografías sin consentimiento
- () Que un alumno interrumpa de manera intencionada la clase
- () Desobedecer las normas de clase
- () Excluir a un compañero o colega
- () Poner apodos
- () Ridiculizar a un alumno en clase

12. ¿La institución cuenta con orientador educativo?

Sí () No ()

12bis. Si su respuesta fue "sí". ¿Durante su estancia dentro de la institución educativa, ha recibido acompañamiento por parte del orientador educativo para intervenir en alguna situación de violencia y el acoso escolar?

Sí () No ()

13. ¿Conoce algún programa que se haya implementado dentro de su escuela para la prevención de la violencia escolar?

Sí () No ()

13bis. Si su respuesta fue "sí", ¿qué programas son los que conoce?

14. Además de los programas oficiales propuestos por la SEP, ¿usted cuenta con otros recursos y materiales para la prevención y la atención de la violencia escolar?

Sí () No ()

14bis. Si su respuesta fue sí, ¿me podría mencionar cuáles? (Puede elegir una o varias).

- () Cursos o talleres brindados por la institución
- () Cursos externos a la institución
- () Lecturas sobre el tema
- () Folletos, infografías, videos
- () Página electrónica de la SEP sobre la violencia y prevención de la violencia

15. ¿Qué acciones o medidas toma en una situación de violencia escolar? (Seleccione las que usted lleva a cabo).

- Canalizar a los alumnos al departamento de Orientación
- Llevarlos a dirección
- Llamar a los padres de familia
- Poner un reporte de conducta
- Hablar con las personas implicadas y tratar de llegar a una solución
- Trabajar junto al departamento de Orientación o Psicología para atender la situación.
- Decirles que ya no lo hagan
- Otra: _____

16. ¿Qué acciones o medidas toma para prevenir situaciones de violencia escolar?
(Seleccione las que usted lleva a cabo).

- Mantiene una comunicación abierta con los alumnos
- Realiza talleres sobre el tema con los alumnos
- Realiza talleres sobre el tema con los padres de familia
- Comparte con sus alumnos el violentometro
- Da el ejemplo de cómo tratar a los otros
- Emplea estrategias de educación emocional
- Trabaja junto al departamento de Orientación o Psicología y las autoridades educativas
- Realiza solo una plática de clase en el ciclo escolar
- Pone normas y reglas para la convivencia
- Otra: _____

17. Dentro de los recursos a los que ha tenido acceso o las acciones que implementa, identifica algunos que trabajen con las emociones como un medio de prevención de las situaciones de violencia.

Sí () No ()

18. ¿Usted ha escuchado hablar de la educación emocional?

Sí () No ()

18bis. Si su respuesta fue "sí" ¿A qué recursos o materiales ha tenido acceso sobre la educación emocional? (Puede elegir una o varias)

- Cursos o talleres brindados por la institución
- Cursos externos a la institución
- Lecturas sobre el tema
- Folletos, infografías, videos
- Diplomados

18ter. Si es así, ¿me podría decir en qué consiste la Educación emocional?

19. ¿Considera que las emociones y los estados de ánimo pueden influir en la configuración de situaciones de violencia escolar?

Sí () No ()

19bis. ¿Por qué?

20. Durante el día, ¿con qué frecuencia se pregunta cómo se siente?

Nunca Pocas veces Casi siempre Siempre

20bis. Cuando se encuentra en alguna situación que tiene que resolver, ¿puede reconocer con facilidad las emociones que experimenta?

Nunca Pocas veces Casi siempre Siempre

21. ¿Con qué frecuencia pregunta a sus alumnos cómo se sienten?

- Nunca Pocas veces Casi siempre Siempre

21bis. ¿Con qué facilidad reconoce el clima emocional que se presenta en el aula durante sus clases?

- No lo reconozco Se me dificulta Muy fácil Totalmente fácil

22. Ante una situación que le provoque emociones desagradables (por ejemplo, tristeza, ira) usted... (Puede elegir una o varias).

- Pelea con las personas a su alrededor
 Reprime lo que siente y no habla con nadie
 Actúa bruscamente
 Expresa lo que siente con calma
 Piensa en la situación de una manera que le ayude a mantenerse con calma

23. Si un alumno lo agrede verbalmente o se burla, usted... (Puede elegir una o varias).

- Grita
 Responde de la misma forma
 Mantiene la calma y no responde de manera impulsiva
 Lo ignora
 Expresa lo que siente ante la acción del alumno
 Lo envía de inmediato al departamento de Orientación Educativa

23bis. Si un colega lo agrede verbalmente, se burla o le grita, usted... (Puede elegir una o varias)

- Grita también
- Responde de la misma forma.
- Mantiene la calma y no responde de manera impulsiva.
- Lo ignora.
- Le expresa lo que siente ante su acción.

24. Con que frecuencia, cuando se equivoca ante sus compañeros de trabajo, admite sus propios errores y asume su responsabilidad.

- Nunca Pocas veces Casi siempre Siempre

25bis. Si en una clase comete una equivocación y un alumno se lo señala, usted... (Puede elegir una o varias)

- Lo acepta con calma
- Se ríe con el grupo
- Le incomoda, pero se mantiene tranquilo
- Se molesta por un momento
- Niega su error
- La situación lo molesta todo el día

26. Si un colega o alumno tiene una opinión diferente a la suya usted... (Puede elegir una o varias)

- Le da la razón para evitar conflictos
- Se enoja
- Lo ignora
- Defiende su postura con respeto hacía la idea del otro y mantiene un diálogo
- Se siente atacado
- Mantiene su postura sin dar oportunidad al diálogo

27. ¿Con qué facilidad identifica cuando un estudiante presenta una problemática que afecta su aprendizaje?

No lo identifico Se me dificulta Muy fácil Totalmente fácil

27bis. Si un alumno le cuenta un problema usted... (Puede seleccionar una o varias)

- Lo escucha
- Intenta entender su situación desde la perspectiva del alumno
- Le dice que mejor vaya a Orientación
- Le da un consejo desde lo que usted haría en esa situación.

28. Imagine que usted va caminado por el patio en la hora de receso y a lo lejos ve a dos alumnos (qué no son de su grupo) peleando. ¿Qué hace? (Puede seleccionar una o varias)

- Interviene y los separa
- Se aleja de la situación
- Observa la situación a lo lejos
- Interviene y trata de averiguar cómo se dieron las cosas
- Se aleja y notifica a alguien más del personal
- Interviene y busca una manera de solucionar el conflicto
- Interviene y los lleva a orientación

28.bis ¿Con que frecuencia durante el ciclo escolar, realiza actividades con sus alumnos que les permita desarrollar habilidades sociales y valores para una convivencia con los demás?

Nunca Pocas veces Casi siempre Siempre

29. ¿Con que frecuencia, cuando nota que sus alumnos están enojados, tristes o demasiado dispersos utiliza alguna estrategia para mejorar el clima escolar?

Nunca Pocas veces Casi siempre Siempre

30. ¿Considera usted que la educación emocional puede ayudar a la prevención o a disminuir la violencia escolar?

Nada de acuerdo Poco de acuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

**Muchas gracias por su disposición y su tiempo
para responder este cuestionario.**