



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL
MALTRATO ESCOLAR, EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LAS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS ESTATALES DE CHICLAYO (2009-2011)**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

María Nery Sampén Díaz

Dirigida por:

Dr. Juan Carlos Tójar Hurtado

Dra. María Carmen Aguilar Ramos

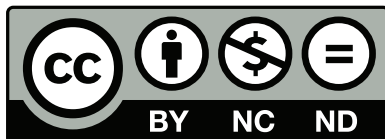
MÁLAGA 2014



**Publicaciones y
Divulgación Científica**

AUTOR: María Neri Sampén Díaz

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

El Dr. D. Juan Carlos Tójar Hurtado, Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, y la Dra. María del Carmen Aguilar Ramos, Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Co-directores de la presente Investigación,

CERTIFICAN:

Que la Tesis Doctoral: EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL MALTRATO ESCOLAR, EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ESTATALES DE CHICLAYO (2009-2011), realizada por D^a María Nery Sampén Díaz, reúne las condiciones científicas y académicas para su presentación.

Málaga, a 11 de febrero de 2014

Fdo. Juan Carlos Tójar Hurtado

Fdo. María Carmen Aguilar Ramos

Co-directores de la Tesis Doctoral

**EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL
MALTRATO ESCOLAR, EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LAS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS ESTATALES DE CHICLAYO (2009-2011)**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

María Nery Sampén Díaz

Dirigida por:

Dr. Juan Carlos Tójar Hurtado

Dra. María Carmen Aguilar Ramos

MÁLAGA 2014

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	19
PRESENTACIÓN.....	21

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Introducción.....	33
1. Pedagogía de la convivencia.....	34
1.1. La convivencia como desafío educativo.....	35
1.2. El sentido pedagógico del aprendizaje de la convivencia.....	37
1.3. Elementos que dificultan el aprendizaje de la convivencia.....	43
1.4. Factores implicados que afectan a la convivencia desde la Perspectiva Ecológica.....	45
1.4.1. Microsistema.....	48
1.4.2. El Mesosistema.....	65
1.4.3. El Exosistema.....	68
1.4.4. El Macrosistema.....	72
1.4.5. Factores individuales.....	77
1.5. Corrientes educativas que alimentan una pedagogía de la convivencia.....	79
1.5.1. La educación intercultural.....	80
1.5.2. La educación moral.....	81
1.5.3. La moral de la normativa interpersonal.....	82
1.5.4. La educación para los derechos humanos y la paz.....	83
1.5.5. La educación desde la perspectiva de género.....	84
1.5.6. La educación para la resolución de conflictos.....	85
1.5.7. La Educación Ciudadana.....	86
1.6. Convivencia Escolar.....	89
1.6.1. Dimensiones de la convivencia.....	89
1.6.2. Ejes de la Convivencia Escolar.....	91
1.6.3. Las Normas en el sistema de convivencia escolar.....	94
1.6.4. Sistema de convivencia.....	94
1.6.5. Valores a desarrollar en la convivencia escolar.....	96
1.7. Modelos de Gestión de la Convivencia.....	102
1.8. Marco legislativo peruano que posibilita una gestión educativa al servicio de la convivencia escolar.....	106
1.8.1. Constitución Política del Perú (1993).....	106
1.8.2. Ley general de Educación 28044102.....	107
1.8.3. Proyecto Educativo Nacional104.....	109
1.8.4. El Diseño Curricular Nacional (2009).....	109
1.8.5. Ley 27337 Nuevo Código de los Niños y Adolescentes... 1.8.6. Ley 29719 que promueve la convivencia sin violencia en la	111

Institución Educativa del Perú.....	111
1.8.7. Reglamento de la Ley 29719 que promueve la convivencia sin violencia en las Instituciones Educativas del Perú....	112

**CAPITULO II
MALTRATO ESCOLAR**

Introducción.....	117
2. Definición conceptual y operacional del maltrato escolar.....	117
2.1. Definición operacional.....	120
2.2. Criterios para definir el maltrato entre escolares.....	122
2.3. Estudios sobre el Maltrato Escolar.....	123
2.3.1. Estudios en el Contexto Internacional.....	123
2.3.2. Estudio en el Contexto Latinoamericano.....	125
2.3.3. Estudios en el contexto nacional.....	126
2.4. Tipos de maltrato escolar.....	127
2.5. Roles sociales en la dinámica del maltrato escolar.....	129
2.5.1. Perfil del estudiante que desempeña la función de agresor.	131
2.5.2. Perfil del estudiante que desempeña la función de Víctima.	133
2.5.3. Perfil del estudiante que desempeña la función de espectador / testigo.....	136
2.6. Consecuencias del maltrato escolar.....	137
2.6.1. Consecuencias en el agresor.....	138
2.6.2. Consecuencias en la víctima.....	138
2.6.3. Consecuencias en los observadores.....	140

**CAPÍTULO III
PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL MALTRATO ENTRE ESCOLARES**

Introducción.....	145
3. Programas de desarrollo de la competencia social.....	145
3.1. Programa de educación social y afectiva.....	145
3.1.1. Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria.....	147
3.1.2. Programa de competencia social “Ser persona y relacionarse”.....	148
3.2. Programa: Desarrollemos la competencia social para convivir en armonía con los demás.....	149
3.2.1. Fundamento antropológico- filosófico.....	149
3.2.2. Fundamento pedagógico.....	151
3.2.3. Formación de la Competencia Social.....	156
3.2.4. Definiciones de competencia social.....	157
3.2.5. Capacidades, habilidades y valores de la competencia Social.....	158
3.2.6. Diseño del Programa “Desarrollemos la competencia social para convivir en armonía con los demás”.....	169

SEGUNDA PARTE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO IV PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción.....	177
4. Alcances de la investigación.....	177
4.1. Objetivos.....	181
4.1.1. Objetivo General.....	181
4.1.2. Objetivos Específicos.....	181
4.2. Diseño metodológico de la investigación.....	182
4.3. Hipótesis.....	188
4.4. Variables de estudio.....	189
4.5. Recogida de datos.....	191
4.5.1. Cuestionario preguntas cerradas.....	191
4.5.2. Cuestionario preguntas abiertas.....	192
4.5.3. Fichas de evaluación.....	192
4.6. Descripción de las poblaciones y muestras.....	193
4.7. Criterios de calidad de los instrumentos.....	194

CAPÍTULO V ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Introducción.....	199
5. Resultados de la Investigación.....	199
5.1. Resultados del análisis cuantitativo.....	199
5.1.1. Del diagnóstico o Pre test.....	200
5.1.2. Resultados del post-test.....	278
5.2. Resultados del análisis cualitativo.....	324
5.2.1. Procedimiento del análisis cualitativo.....	324
5.2.2. Resultados cualitativos.....	326
5.2.3. Resultados cualitativos de la ficha de evaluación.....	339
5.2.4. Resultados de las sesiones de las sesiones de aprendizaje	348
5.2.5. Resultados de la evaluación del programa.....	348

CAPÍTULO VI CONCLUSIONES

Introducción.....	355
6. Conclusiones de la Investigación.....	355
6.1. Conclusiones en relación a los objetivos.....	355
6.2. Conclusiones en relación al programa.....	366
6.3. Limitaciones del estudio.....	368
6.4. Futuras líneas de investigación.....	370
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	372

ANEXOS

ANEXO 01: Programa: “Desarrollemos nuestra competencia social para convivir en armonía con los demás”.....	391
ANEXO 02: Cuestionario (Pre Test) Para Estudiantes Sobre Convivencia Escolar.....	413
ANEXO 03: Cuestionario (Post Test) Para Estudiantes Sobre Convivencia Escolar.....	417
ANEXO 04: Ficha De Evaluación de sesiones.....	421
ANEXO 05: Ficha De Consentimiento Informado.....	423
ANEXO 06: Matriz Descriptiva del Cuestionario preguntas abiertas sobre Integración Familiar y Temática Importante para los estudiantes.....	425
ANEXO 07: Matriz Explicativa De Las Fichas De Evaluación De Las Sesiones Del Programa “Desarrollemos La Competencia Social para Convivir En Armonía Con Los Demás”.....	435
ANEXO 08: Matriz Explicativa de Resultados de Cuestionario Preguntas Abiertas sobre los aprendizajes logrados tras participar en el Programa “Desarrollemos la Competencia Social para convivir en armonía con los demás”, Propuestas de Mejora Personal de los estudiantes participantes en el Ámbito de: Aula, Institución Educativa y Familia.....	451
ANEXO 09-10: Informe Opinión De Expertos: Instrumento Pre-Test.....	471

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO N° 1: Factores de riesgo familiares.....	52
CUADRO N° 2: Factores de Riesgo Escolares.....	61
CUADRO N° 3: Corrientes Educativas.....	88
CUADRO N° 4: Ejes de la Convivencia Escolar.....	93
CUADRO N° 5: Modelos de Gestión de la Convivencia Escolar.....	103
CUADRO N° 6: Modelo Integrado del Tratamiento de Conflictos...	100
CUADRO N° 7: Conductas de maltrato escolar.....	121
CUADRO N° 8: Elementos Comunes que distinguen al Maltrato Escolar.....	122
CUADRO N° 9: Tipos de maltrato escolar.....	128
CUADRO N° 10: Roles en la dinámica del maltrato escolar.....	130
CUADRO N° 11: Esquema del diseño mixto de tipo anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (Hernández y Mendoza 2008).....	184
CUADRO N° 12: Maltrato Escolar.....	190
CUADRO N° 13: Instituciones educativas y total de participantes la investigación.....	194

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1: Percepción de Agresiones Físicas Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.	207
Tabla 1.2: Percepción de Agresiones Físicas Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.	210
Tabla 1.3: Percepción de Agresiones Físicas Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.	212
Tabla 1.4: Percepción de Agresiones Físicas Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.	215
Tabla 1.5: Percepción de Agresiones Físicas Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.	217
Tabla 1. 6: Percepción de Agresiones Físicas Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.	220

Tabla 1.7: Percepción de Agresiones Verbales Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor.	223
Tabla 1.8: Percepción de Agresiones Verbales Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.	226
Tabla 1.9: Percepción de Agresiones Verbales Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.	229
Tabla 1.10: Percepción de Agresiones Verbales Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.	232
Tabla 1.11: Percepción de Agresiones Verbales Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.	235
Tabla 1.12: Percepción de Agresiones Verbales Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.	238

Tabla 1.13: Percepción de Intimidaciones, Chantajes y Amenazas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.....	241
Tabla 1. 14: Percepción de Intimidaciones, Chantajes y Amenazas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.....	244
Tabla 1. 15: Percepción de Intimidaciones, Chantajes y Amenazas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.....	247
Tabla 1. 16: Percepción de Aislamiento y Exclusión Social en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.....	250
Tabla 1. 17: Percepción de Aislamiento y Exclusión Social en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Victima. Chiclayo.....	253
Tabla 1. 18: Percepción de Aislamiento y Exclusión Social en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.....	255

Tabla 1.19: Percepción de Acoso Racial en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.....	258
Tabla 1. 20: Percepción de Acoso Racial en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.....	261
Tabla 1. 21: Percepción de Acoso Racial en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.	263
Tabla 1. 22: Percepción de Agresiones en Contexto Familiar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.....	266
Tabla 1.23: Percepción de Contexto Familiar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.	269
Tabla 1.24: Percepción de Contexto Familiar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.	271
Tabla 1. 25: Percepción de control parental en el Contexto Familiar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Control Parental. Chiclayo.	274

Tabla 1.26: Percepción de Relaciones Interpersonales entre los integrantes de la Institución Educativa e integrantes de su familia en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.276

ÍNDICE DE GRÁFICOS

PRETEST

Gráfico 1. 1: Agresiones Físicas Directas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.....	209
Gráfico 1. 2: Agresiones Físicas Directas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.....	211
Gráfico 1. 3: Agresiones Físicas Directas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador.	214
Gráfico 1. 4: Agresiones Físicas indirectas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.....	217
Gráfico 1. 5: Agresiones Físicas Indirectas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.....	219
Gráfico 1. 6: Agresiones Físicas Indirectas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.....	222
Gráfico 1. 7: Agresiones verbales directas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.....	225
Gráfico 1. 8: Agresiones Verbales Directas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.....	228
Gráfico 1. 9: Agresiones Verbales Directas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.....	230

Gráfico 1. 10: Agresiones verbales indirectas de las instituciones educativas estatales: IIECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.....	234
Gráfico 1. 11: Agresiones Verbales Indirectas de las instituciones educativas estatales: IIECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima.	237
Gráfico 1. 12: Agresiones Verbales Indirectas de las instituciones educativas estatales: IIECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.....	240
Gráfico 1. 13: Intimidaciones, chantajes y amenazas de las instituciones educativas estatales: IIECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.	243
Gráfico 1. 14: Intimidaciones, chantajes y amenazas de las instituciones educativas estatales: IIECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.	246
Gráfico 1. 15: Intimidaciones, chantajes y amenazas de las instituciones educativas estatales: IIECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.	249
Gráfico 1. 16: Aislamiento y Exclusión Social de las instituciones educativas estatales: IIECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.	252
Gráfico 1. 17: Aislamiento y Exclusión Social de las instituciones educativas estatales: IIECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.	254
Gráfico 1. 18: Aislamiento y Exclusión Social de las instituciones educativas estatales: IIECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.	257
Gráfico 1. 19: Acoso Racial de las instituciones educativas estatales: IIECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.	260

Gráfico 1. 20: Acoso Racial de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.	262
Gráfico 1. 21: Acoso Racial de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.	265
Gráfico 1. 22: Contexto Familiar de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.	268
Gráfico 1. 23: Contexto Familiar de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.	270
Gráfico 1. 24: Contexto Familiar de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.	273
Gráfico 1. 25: Contexto Familiar de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Control Parental Chiclayo - 2011	275
Gráfico 1. 26: Percepción de las Relaciones Interpersonales entre los integrantes de la Institución Educativa e integrantes de su Familia en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.....	277

POSTEST

Gráfico 2. 1: Presencia de Agresiones Físicas Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” Rol Agresor. Pre Test y post Test. Chiclayo.	283
---	-----

Gráfico 2. 2: Presencia de Víctimas de Agresiones Físicas Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” Rol Víctima. Pre Test y post Test. Chiclayo.....	285
Gráfico 2. 3: Presencia de Víctimas de Agresiones Físicas Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina”- Rol Observador. Pre Test y post Test. Chiclayo.....	286
Gráfico 2. 4: Presencia de víctimas de Agresiones Físicas Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” Rol Víctima. Pre Test y post Test. Chiclayo.....	289
Gráfico 2. 5: Presencia de víctimas de Agresiones Físicas Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” Rol Observador. Pre Test y post Test. Chiclayo.....	291
Gráfico 2. 6: Presencia de Agresiones Verbales Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” -Rol Agresor. Pre Test y post Test. Chiclayo.	292
Gráfico 2. 7: Presencia de Víctimas Agresiones Verbales Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina”- Rol Víctima. Pre Test y post Test. Chiclayo.....	294

Gráfico 2. 8: Presencia de Víctimas Agresiones Verbales Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina”- Rol Observador. Pre Test y post Test. Chiclayo.	295
Gráfico 2. 9: Presencia de Agresiones Verbales Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Pre Test y post Test. Chiclayo.	297
Gráfico 2. 10: Presencia de Víctimas de Agresiones Verbales Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Pre Test y post Test. Chiclayo.	298
Gráfico 2. 11: Presencia de Víctimas de Agresiones Verbales Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Pre Test y post Test. Chiclayo.	300
Gráfico 2. 12: Presencia de Intimidaciones, Chantajes y Amenazas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Pre Test y post Test. Chiclayo.	302
Gráfico 2. 13: Presencia de Intimidaciones, Chantajes y Amenazas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Pre Test y post Test. Chiclayo.	304

Gráfico 2. 14: Presencia de Intimidaciones, Chantajes y Amenazas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Pre Test y post Test.....	305
Gráfico 2. 15: Presencia de Aislamiento y Exclusión Social en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Pre Test y post Test. Chiclayo.	307
Gráfico 2. 16: Presencia de Aislamiento y Exclusión Social en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Pre Test y post Test. Chiclayo.	309
Gráfico 2. 17: Presencia de Aislamiento y Exclusión Social en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Pre Test y post Test. Chiclayo.	311
Gráfico 2. 18: Presencia de Acoso Racial en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” Rol Agresor. Pre Test y post Test. Chiclayo.	313
Gráfico 2. 19: Presencia de Acoso Racial en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” – Rol Víctima. Pre Test y post Test. Chiclayo.	315
Gráfico 2. 20: Presencia de Acoso Racial en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” – Rol Observador. Pre Test y post Test. Chiclayo.	316

Gráfico 2. 21: Presencia de Agresiones en Contexto Familiar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” Rol Agresor. Pre Test y post Test. Chiclayo.....	318
Gráfico 2. 22: Presencia de Agresiones en Contexto Familiar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina”- Rol Víctima. Pre Test y post Test. Chiclayo.....	320
Gráfico 2. 23: Presencia de Agresiones en Contexto Familiar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina”- Rol Observador. Pre Test y post Test. Chiclayo.....	321
Gráfico 2. 24: Presencia de Relaciones Interpersonales entre los integrantes de la Institución Educativa e integrantes de su familia en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina”. Pre Test y post Test. Chiclayo.	323

AGRADECIMIENTOS

Expreso en estas líneas mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han contribuido y apoyado de una u otra forma en la elaboración de esta tesis.

En primer lugar, agradezco a mis directores de tesis Doctor Juan Carlos Tójar Hurtado y Doctora Mari Carmen Aguilar Ramos por sus valiosos aportes, orientaciones, y sugerencias en la elaboración de este trabajo, y especialmente quiero reconocer la motivación y la confianza permanente que me brindaron para llevar a término este trabajo.

Agradecer su colaboración a los directores y profesores de las Instituciones Educativas por la apertura y las facilidades que me han brindado en la obtención de la información y en el desarrollo del programa.

A Enrique, mi esposo, a mis hijos, Agustín y Milagros, a mi madre Esther, quienes supieron comprender y motivar mis largas horas de estudio para concluir este trabajo.

A la Universidad católica Santo Toribio de Mogrovejo por la oportunidad que me brindaron para realizar estos estudios doctorales, que han contribuido a mejorar mi formación profesional, y personal.

Por último mi más sincero agradecimiento a Angélica mi sobrina, y a Norma González Muro por su ayuda generosa, por resolver mis dudas y motivarme a continuar en esta hermosa tarea de investigar con exigencia y rigor.

PRESENTACIÓN

Uno de los mayores retos que debe afrontar la educación del siglo XXI es el aprendizaje de la convivencia, pues constituye uno de los desafíos más importantes de la actualidad educativa, se trata de un aprendizaje valioso en sí mismo e imprescindible para la construcción de una sociedad más democrática, más solidaria, más cohesionada y más pacífica. Así lo sostiene Delors (1996) al señalar la necesidad de que los estudiantes aprendan, en las Instituciones Educativas a convivir, conociendo mejor a los demás y creando un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes y la solución pacífica e inteligente de los conflictos, planteamientos que conllevan a que la convivencia, en el ámbito mundial, sea vista como un elemento indispensable en todas las sociedades humanas, siendo necesaria una educación para la convivencia y en convivencia, educando a los niños y adolescentes, en aquellas capacidades y habilidades que garanticen el desarrollo personal y social .

En este sentido, desarrollar la competencia social en los estudiantes, constituye una dimensión clave en el proceso educativo de todos los niveles educativos, y el microsistema Institución Educativa –aula, se presenta como el espacio más idóneo para el desarrollo de dichos aprendizajes. Al respecto, Trianes y García (2002) enfatizan que la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal impregnada por fenómenos socio-afectivos-emocionales, estando presente la dimensión social en el proceso de aprendizaje individual y autónomo. Por lo tanto, debe ser el principal instrumento para la construcción de una cultura de paz, ya que, posibilita un aprendizaje de la no violencia mediante el impulso del diálogo, la tolerancia, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos y la búsqueda permanente de la justicia (Campos, 2006).

Sin embargo, las evidencias científicas muestran que en los contextos educativos, lugar donde se producen, durante los procesos de enseñanza aprendizaje, un conjunto de interacciones entre estudiantes - estudiantes y entre estudiantes docentes, existen elementos que obstaculizan el aprendizaje de la convivencia. Así tenemos que, en una sociedad tan compleja, como la actual, aún se privilegia en los procesos de enseñanza y aprendizaje un modelo predominantemente académico. En este modelo, la actuación de los docentes es de meros transmisores de contenidos conceptuales y procedimentales, restando importancia al desarrollo de habilidades, valores y actitudes, que les permite convivir en armonía con los demás.

Por otro lado, la concepción que manejan los docentes sobre disciplina escolar es representada como un conjunto de conductas que los estudiantes hacen o dejan de hacer, no se concibe como un proceso formativo, en el que los educadores pueden realizar acciones para que la disciplina y la convivencia se construyan gradualmente. Además, la coexistencia de visiones sobre disciplina escolar desde modelos autoritarios y permisivos, generan que los docentes, enmarcados en estos modelos, resuelvan los conflictos aplicando sanciones y exigiendo de manera vertical o unilateralmente el cumplimiento de las normas de convivencia, y en otros casos, no se involucran en formar a los estudiantes en las competencias personales y sociales que son determinantes para relacionarse de manera adecuada consigo mismo y con los demás (Goleman 2010).

Por otra parte, la presencia cada vez más acentuada de conflictos en las Instituciones Educativas demanda nuevas estrategias para gestionarlos, y aprovechar su presencia como oportunidades de aprendizaje, ya que como afirma Gaviria (2006), el conflicto es algo natural en las relaciones interpersonales pues resulta inevitable que existan puntos de vista distintos e intereses incompatibles. Sin embargo, en el lenguaje docente, continúa la tendencia de concebir el conflicto como algo negativo y por lo tanto hay que

evitar o eliminarlo para lograr una convivencia democrática, sin considerar sus implicaciones en el desarrollo personal de un gran valor para el desarrollo social. Al respecto Tuvilla (2004) considera al conflicto como el motor del cambio social que si lo gestionamos bien, puede conducir a establecer relaciones cada vez más cooperativas.

Así mismo, es importante remarcar que los nuevos desafíos de la sociedad del conocimiento demandan centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza, exige adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan conocimientos, habilidades y actitudes que sirvan a los estudiantes para participar activamente en la sociedad como individuos y como ciudadanos. En este sentido, los docentes se encuentran desorientados, con escaso sustento teórico sobre estrategias metodológicas para desarrollar la dimensión socio afectiva de los estudiantes, situaciones que repercuten de modo específico el propósito de alcanzar la formación integral.

Lo expresado justifica la iniciativa de esta investigación, en profundizar en el análisis del fenómeno del maltrato escolar que desde la década del setenta, los diversos estudios y desde diferentes perspectivas tratan de documentar, comprender y explicar por qué se producen estos comportamientos en niños y adolescentes. Sin embargo, pese a la progresiva atención y alarma social en los últimos años, consideramos que se trata de un fenómeno que ha estado siempre presente en el contexto de las instituciones educativas, (públicas y privadas), pero, su prevención, atención y tratamiento no ha tenido la importancia adecuada. En la actualidad, los cambios sociales, las políticas a favor de los derechos humanos, la legislación en atención a los derechos del niño y del adolescente, los aportes de la psicología, por el bienestar socioemocional y sus repercusiones en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, el convencimiento de la sociedad de que la violencia no es una forma civilizada para resolver los problemas,

entre otros, han aumentado la visibilidad del maltrato escolar en las escuelas, fomentando una mayor atención desde la investigación y la acción.

En este sentido, el desarrollo de esta tesis presenta el análisis del maltrato escolar desde un enfoque centrado en el modelo ecológico, donde se asume, que el contexto en el que se desarrolla el adolescente (familia, ambiente escolar) influye en sus conducta, ya sea nutriéndolo de actitudes prosociales, para una adecuada y exitosa, interacción social, como también debilitando o inhibiendo el potencial social que todo ser humano es capaz de desarrollar. Además, asumimos que la prevención es la línea de actuación más adecuada para prevenir o disminuir situaciones de maltrato escolar, desde la base de un conocimiento del estado inicial del problema, hasta la intervención pedagógica. En tal sentido, se diseñó y desarrolló un programa para educar la competencia social de los estudiantes, en el que se trató de desarrollar capacidades, habilidades y actitudes para construir un aprendizaje del saber convivir, actuando en coherencia con lo que somos, seres dotados de inteligencia, y voluntad, creados para ser el bien y buscando siempre el trato cordial, amable, dialógico y de respeto a la dignidad de la persona humana.

El objetivo principal de esta investigación es, por tanto: conocer los efectos de un programa de intervención para prevenir el maltrato escolar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria, a partir del análisis de la realidad de las Instituciones Educativas estatales: 1. Institución Educativa con población estudiantil Mixta CAS (1IECAS) 2. Institución Educativa femenina NSR (2IENSR), 3. Institución Educativa con población estudiantil masculina NLT (3IENLT) de la ciudad de Chiclayo 2009-2011. Este objetivo se concreta en otros más específicos como:

- Determinar el estado del maltrato escolar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las Instituciones Educativas estatales: 1. Institución Educativa con población

estudiantil Mixta CAS (1IECAS), 2. Institución Educativa femenina NSR (2IENSR), 3. Institución Educativa con población estudiantil masculina NLT (3IENLT) de la ciudad de Chiclayo.

- Identificar los problemas más relevantes que afrontan los estudiantes y las necesidades de aprendizaje para convivir y aprender en espacios educativos saludables.
- Explorar que características del sistema ecológico: microsistema, mesosistema inciden en la dinámica del maltrato escolar.
- Diseñar y elaborar el programa “Desarrollemos la competencia social para convivir en armonía con los demás” a través de talleres que permitan prevenir en los estudiantes situaciones de maltrato escolar.
- Evaluar comparativamente los logros alcanzados en la disminución del maltrato escolar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria, de las instituciones educativas estatales: institución educativa con población estudiantil mixta (1IECAS), institución educativa femenina NSR (2IENSR), institución educativa con población estudiantil masculina (3IENLT) de la ciudad de Chiclayo.

En base a estos objetivos que pretendemos alcanzar, hemos elaborado instrumentos de recogida de datos, tanto cuantitativos, cuestionarios de preguntas cerradas, como cualitativos, cuestionarios de preguntas abiertas, para conocer las opiniones de los estudiantes sobre necesidades e intereses de aprendizaje, y las fichas de evaluación, para conocer sus percepciones y opiniones sobre la pertinencia de la temática, la metodología utilizada y los aprendizajes desarrollados en las diferentes sesiones de aprendizaje.

El trabajo se ha organizado en dos grandes apartados : El marco teórico en el que se presenta el análisis conceptual y los fundamentos teóricos de la convivencia escolar, maltrato escolar y programas de

prevención, y el marco metodológico que incluye el diseño de la investigación, el análisis de los resultados de los instrumentos de recogida de datos y las conclusiones.

En cuanto al lenguaje en la redacción de la tesis, el uso de masculino genérico tiene siempre en cuenta la referencia conjunta a hombres y mujeres, salvo cuando se especifica la diferencia de género.

El marco teórico se ha dividido en tres capítulos. En el capítulo primero se intenta fundamentar la pedagogía de la convivencia, con sus diversas corrientes que la nutren, así como sus dimensiones, ejes y el marco legislativo peruano que posibilita una gestión al servicio de la convivencia escolar.

En el capítulo segundo, se propone a partir de la literatura existente la delimitación conceptual del maltrato escolar, y los estudios más relevantes desarrollados en los ámbitos internacional, latinoamericano y nacional. Así mismo, se aborda los tipos, roles sociales y consecuencias del maltrato escolar.

El capítulo tercero, centrado en los programas de prevención del maltrato escolar desarrollados en diferentes contextos, y que sirvieron de sustento para diseñar el programa “Desarrollemos la competencia social para convivir en armonía con los demás”. Asimismo presentamos el programa en mención, con los fundamentos antropológicos - filosóficos y pedagógicos y la descripción de las diferentes capacidades, objetivos, contenidos y estrategias.

La parte empírica de la investigación se desarrolla en el marco metodológico que consta de tres capítulos:

En el capítulo cuarto se plantea el problema, los objetivos de investigación y se explica el diseño, en el que se incluye las variables de estudio, los instrumentos de recogida de datos, la descripción de la población y muestra y los criterios de calidad de los instrumentos.

El capítulo quinto está dedicado al análisis y a la interpretación de los resultados obtenidos de los datos cuantitativos recogidos en los cuestionarios y tratados con procedimientos estadísticos (SPSS18.0), y el análisis de los datos cualitativos que se presentan en matrices descriptivas y explicativas.

El último capítulo presenta las conclusiones de nuestra investigación, las recomendaciones y las líneas futuras de investigación.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEORICOS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Introducción

Dada la importancia del tema de investigación sobre el maltrato escolar, fenómeno que en la actualidad, las instituciones educativas afrontan con dificultades su prevención y tratamiento, es relevante iniciar este estudio con los fundamentos teóricos de la convivencia escolar, dado que su aprendizaje representa una tarea nuclear que involucra a la familia, comunidad educativa, estado y sociedad en general.

El capítulo se ha estructurado en una serie de apartados que facilitan el entendimiento de este tema. Se hace mención de una manera resumida a la convivencia como desafío educativo, el sentido pedagógico del aprendizaje y los elementos que obstaculizan la convivencia.

Otro de los apartados que contiene este capítulo hace referencia a los factores implicados que afectan la convivencia desde la perspectiva ecológica, en donde se enfatiza que la conducta violenta es multicausal, es decir, el resultado de la acción recíproca y compleja de factores individuales, relacionales, sociales, culturales y ambientales. En este sentido, se propone que toda acción preventiva a favor de la convivencia escolar debe ser global y sistémica, iniciando las acciones de aprendizaje en la familia, continuando en las instituciones educativas y fortalecidas por los ámbitos sociocomunitario.

En el quinto apartado de este capítulo se revisan las principales corrientes educativas que desde diferentes perspectivas han ido construyendo y alimentando lenguajes pedagógicos pertinentes para aprender a convivir, buscando el reconocimiento y respeto a la dignidad de la persona.

Así mismo, se realiza una aproximación del concepto, dimensiones y ejes de la convivencia escolar, así como los valores y los modelos de gestión que promueven una adecuada convivencia.

Y en el último apartado de este capítulo se dedica a la revisión del marco legislativo peruano que posibilita una gestión educativa al servicio de la convivencia escolar, en donde se resalta el interés superior del niño y adolescente en todo el quehacer pedagógico, para potenciar y desarrollar competencias que le permitan construir espacios sociales de responsabilidad y autorregulación dentro de un marco de consenso y respeto a las normas establecidas.

1. Pedagogía de la convivencia.

La pedagogía es considerada como la ciencia que permite dirigir científicamente la formación de los ciudadanos. En este sentido, cuando hablamos de la pedagogía de la convivencia nos referimos al proceso educativo orientado a desarrollar en los estudiantes aquellos aprendizajes ineludibles como: solidaridad, diálogo, cooperación, tolerancia, habilidades sociales, gestión de conflictos interpersonales, que les permitan una mejor interacción entre sus pares, disfrutando de una convivencia no exenta de conflictos y problemas, sino de unas relaciones interpersonales que contribuyen a generar un clima positivo en la que, la resolución de los problemas permitan avanzar a las personas y a la institución (Martín, del Barrio y Echeita, 2003). Asimismo, consideramos que en esta actividad educadora, del enseñar a aprender a convivir, se debe tener en cuenta a la persona del educando en su total dimensión, y este conocer tiene como efecto el saber respetar al ser humano en su dignidad, en sus potencialidades y más aún en sus debilidades, de modo que la actuación docente signifique siempre una ayuda y una motivación en el estudiante para que sea consciente y capaz de gestionar elementos importantes desde su propia personalidad y también en las relaciones interpersonales.

1.1. La convivencia como desafío educativo

Los cambios profundos de una diversidad emergente de formas sociales, modelos culturales, sistemas económicos, tecnológicos y políticos, crean nuevos retos y contextos, que la educación debe afrontar y asumir. Y, es importante reconocer que directamente desde la educación se puede garantizar cualquier proyecto de futuro, para afrontar con éxito los constantes cambios que se viven en la actualidad y que indudablemente afectan las condiciones de vida de las personas, las familias y la sociedad en general.

En este contexto, creemos que si la educación prepara al ser humano para integrarse en la sociedad, es necesario que el punto de partida para esta formación, sean los derechos humanos, instrumento universal, eficaz y útil para valorar la bondad de cualquier propuesta educativa. Esto exige potenciar en los estudiantes la adquisición y construcción de valores, actitudes y conocimientos fundados en el respeto de los derechos humanos, para asegurar la convivencia en los actuales ambientes caracterizados por la pluralidad y la diversidad cultural.

Por otro lado, la modernidad ofrece a los niños, adolescentes y jóvenes tiempos instantáneos, descomprometidos, evasivos, manteniendo los nexos preferentemente con lo económico como altamente significativo, en tanto, se diluye los vínculos de reciprocidad, solidaridad y mutua responsabilidad y muchos seres humanos entran en el violento espiral de exclusión de los diferentes sistemas: educativo, salud, productivo, y del ejercicio de los derechos humanos, de la previsión social y de la seguridad.

En este sentido, la convivencia escolar constituye uno de los desafíos de futuro más importantes de la actualidad educativa, se trata de un aprendizaje valioso en sí mismo e imprescindible para la construcción de una sociedad más democrática, más solidaria, más cohesionada y más pacífica.

Así lo sostiene Delors (1996) al señalar la necesidad de que los estudiantes aprendan, en las Instituciones Educativas a convivir, conociendo mejor a los demás y creando un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes y la solución pacífica e inteligente de los conflictos, planteamientos que conllevan a que la convivencia, en el ámbito mundial, sea vista como un elemento indispensable en todas las sociedades humanas, siendo necesaria una educación para la convivencia y en convivencia, educando a los niños y adolescentes, en valores fundamentales: solidaridad, tolerancia, respeto, diálogo, el respeto a las diferencias, la aceptación del otro, la colaboración, paz, justicia, responsabilidad individual y social y la defensa de los derechos humanos, temáticas imprescindibles que todo educador debe abordar desde un enfoque integral.

El aprender a convivir juntos representa una tarea nuclear de la acción educativa y para fomentar este aprendizaje la institución educativa se presenta como el espacio más idóneo. Al respecto, Trianes y García (2002) enfatiza que la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal impregnada por fenómenos socioafectivos-emocionales, estando presente la dimensión social en el proceso de aprendizaje individual y autónomo.

En esta misma línea de pensamiento, Frontado (2003) enfatiza la urgente necesidad de intensificar la acción educativa como condición necesaria para lograr una auténtica convivencia basada en valores.

De lo manifestado se deriva que la institución educativa además de transmitir determinados contenidos científicos y culturales, debe manifestar un especial interés en educar para la convivencia, teniendo en cuenta que la educación en valores ha de constituir un elemento de peso en el currículo de las diversas etapas educativas (Ortega y Del Rey 2007).

Estas reflexiones introductorias sobre la necesidad de fomentar el aprendizaje de la convivencia desde las instituciones educativas, conlleva a

centrarnos en el sentido pedagógico que tiene la convivencia escolar, y para ello, recogemos los aportes de los distintos intelectuales y educadores que desde diferentes perspectivas coinciden en la necesaria búsqueda de posibilidades pedagógicas con el fin de caminar hacia el logro de una adecuada convivencia en los contextos educativos.

1.2. El sentido pedagógico del aprendizaje de la convivencia

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación constituyen uno de los factores más importantes de las condiciones sociales de la humanidad. Las diversas posibilidades de información están modificando el modo de pensar del hombre, pero, además se están transformando profundamente las relaciones sociales. En el escenario de las relaciones humanas, el desarrollo rápido de las comunicaciones posibilita, y en ocasiones impone, un aumento de las relaciones, al mismo tiempo que tiende a hacerlas más superficiales.

Al respecto, García (1994) afirma que el hombre tendrá en el futuro más conocidos y, probablemente, menos amigos.

Sin duda, al hombre de este tiempo se le abren extraordinarias posibilidades técnicas, y el privilegio de acumular más conocimientos, pero también corre el riesgo de despersonalizarse entre la variedad de estímulos y bienes materiales. Para evitar caer en la superficialidad, el ser humano tiene una gran necesidad de educar las habilidades para la convivencia ya que la generación de las relaciones humanas no es espontánea, precisa de un aprendizaje.

Y, teniendo en cuenta que, los seres humanos no nacen con el bagaje de conocimientos, actitudes y valores necesarios para vivir una vida personal plena y desenvolverse en una sociedad, es necesario facilitarles al máximo su consecución, por medio de la acción educativa. De ahí deriva la

importancia de la función docente, que tiene como meta la formación integral de los estudiantes como seres individuales y sociales.

Estas consideraciones vislumbran a considerar que, la educación tendrá que asumir, como una de sus principales tareas, la promoción y refuerzo de las competencias sociales, pues el hombre precisa estar en relación, especialmente, con los demás seres humanos, por ello, necesita educar su dimensión social. En este sentido, la convivencia implica la participación, y en la medida que la tendencia a convivir es un factor de la vida humana, se transforma en un factor de la misma educación. Las relaciones interpersonales apuntan a los actos en que un ser humano entra en contacto con otro ser humano, en estas relaciones se enlazan conocimientos, sentimientos, actitudes convicciones, creencias, hábitos, en todo cuanto el hombre posee y de cuanto dispone en un momento determinado (García, 1986).

Estas reflexiones, relacionadas a la necesidad de proporcionar al ser humano una educación para la convivencia, conllevan a profundizar el significado de la palabra convivencia, desde su raíz etimológica, y posteriormente profundizaremos su aprendizaje desde el contexto escolar.

El Diccionario de la Real Academia Española (2001, 22ª ed.) indica que convivencia procede del latín *convivere* que significa acción de convivir, y define convivir a su vez como vivir en compañía de otro u otros. Estas acepciones conllevan a representar el aprendizaje de la convivencia como la adquisición de capacidades y estrategias que nos permiten vivir en compañía y en armonía con otro u otros. Esta inicial aproximación al concepto nos sirve para introducir el tema del estudio del aprendizaje de la convivencia desde el contexto escolar.

Según Delors (1996) fomentar la convivencia debe ser uno de los aspectos nucleares de la tarea del siglo XXI, y que es la escuela el contexto

en el que se originan continuas interacciones y en la cual los estudiantes pasan gran parte de su tiempo y por tanto es el ámbito social idóneo para aprender a vivir juntos.

Además, enfatiza una concepción de la educación en torno a cuatro pilares “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”. Asimismo subraya el aprender a vivir juntos como la base de la educación. Entendiendo el aprender a vivir juntos como el conocer mejor a los demás, es decir, su historia, tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse a la realización de proyectos comunes o a la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos.

Esta concepción de educación que enfatiza Delors vislumbra la necesidad de una formación integral a los estudiantes de todos los niveles educativos, teniendo en cuenta que a la unidad de la persona debe corresponder la unidad de la educación. En este sentido, consideramos oportuno proporcionar al ciudadano una formación integral, que le permita desarrollar su bienestar personal y social.

Este nuevo desafío es lo que ha propiciado que, cada vez, sean más las voces que defiendan la necesidad de una formación cívica, entendiéndola como el componente que permite al individuo asumir responsablemente no sólo unos derechos, sino también unos deberes, con lo cual es capaz de participar y vivir con los demás en una sociedad plural y democrática, respetando las normas de convivencia pública.

Al respecto Chaux (2012) propone el desarrollo de las competencias ciudadanas, y las define como aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad.

Esta propuesta parte de la idea de que al vivir en sociedad necesariamente tendremos diferencias y conflictos y que lo importante es saber manejarlos de manera constructiva, evitando el daño, el maltrato y los abusos de poder.

Otros autores como Tuvilla (2004), remarca que la calidad de la convivencia escolar es un elemento decisivo de la configuración de la convivencia social, ya que la comunidad educativa representa un espacio único y privilegiado de formación y ejercicio de la ciudadanía democrática

En esta misma línea de pensamiento el Ministerio de Educación (2009) en el Diseño Curricular Nacional, considera que el área de Formación Ciudadana y Cívica favorece el desarrollo de procesos cognitivos y socio-afectivos en el estudiante, para orientar su conciencia y actuación cívico-ciudadana en un marco de conocimiento y respeto a las normas que rigen la convivencia y la afirmación de la identidad.

Además, dicha área está orientada a potenciar y fortalecer el desarrollo de la democracia no solo como sistema político, sino también, como el estilo de vida que favorece una convivencia social justa y armónica. En este sentido, educar para la democracia implica favorecer el desarrollo de la capacidad de actuar cívicamente sobre la base de valores como la justicia, la libertad, la honestidad, el respeto, la responsabilidad y la tolerancia.

Remarcando la necesaria formación para la convivencia, De Puelles (2004) afirma que aprender a vivir juntos significa hacer efectiva una de las principales tareas de la educación en una sociedad democrática: formar ciudadanos. Sin duda las buenas prácticas de convivencia son la base del futuro ciudadano y por ello debemos apostar por una educación para la convivencia.

Así pues, y atendiendo a estos aportes anteriormente mencionados, podemos señalar que la convivencia es un indicador de bienestar personal y social y que desde las instituciones educativas se debe contribuir a formar conductas personales y sociales responsables que promuevan el respeto a los derechos fundamentales del hombre, así como a estimular a los estudiantes a que compartan un conjunto de experiencias orientadas a su participación activa y crítica en los diversos contextos ya sea en el ámbito local, regional, nacional y mundial.

Se aspira a formar, entonces, ciudadanos conscientes, reflexivos, identificados y comprometidos como miembros de una sociedad diversa, pero a la vez unida por elementos que favorecen la afirmación de su identidad preparados para vivir en una sociedad multicultural.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la convivencia constituye un reto educativo, pues la formación integral de la persona como ser individual y social no sólo abarca dotarlos de un cúmulo de conocimientos de los avances científicos y culturales, sino que además requiere de potenciar y desarrollar habilidades, actitudes y valores para integrarse constructivamente en el centro escolar y posteriormente en el campo laboral.

Mas este aprendizaje de la convivencia precisa de enfoques integrados y requiere la contribución de todos los miembros de una comunidad educativa. Sin embargo, la figura del educador juega un rol preponderante, ya que, es precisamente desde los espacios educativos, donde se tiene la oportunidad de formar al ser humano, desde la perspectiva individual y social, en el área de los valores éticos. Es decir, la formación desde el punto de vista pedagógico consistirá en generar disposiciones en el estudiante para la realización de lo positivamente valioso. Al respecto, Pérez (2000) manifiesta la importancia de desarrollar aquella actitud profunda por la que el estudiante busque siempre hacer lo justo.

Tiana (2011) destacando el estilo de actuación que debe caracterizar a un buen profesional de la educación, en el marco del Código Deontológico de la Profesión Docente, considera que la convivencia escolar es un excelente aprendizaje para la convivencia social, por lo que los docentes cultivarán los principios de solidaridad y responsabilidad social, con vistas a la formación de ciudadanos activos, responsables autónomos y críticos.

Sin duda, que este esfuerzo personal del educador para fomentar y desarrollar una convivencia adecuada en sus estudiantes tiende a debilitarse, si no se cuenta con el apoyo decidido de las familias y, en este sentido, representa una exigencia esencial para el educador, trabajar de manera integrada con las familias y los diferentes entornos educativos, pues la escuela debe fortalecerse como espacio democrático que propicie la participación de las familias y de la comunidad, favoreciendo la cultura de la cooperación, el diálogo y contribuir a la construcción de espacios que permitan el estudio, análisis y reflexión de todos los integrantes de la escuela y el entorno (Junta de Extremadura, 2007).

En definitiva, con estas primeras páginas hemos tratado de expresar que el aprendizaje de la convivencia representa uno de los retos más significativos con el que se enfrenta la sociedad del siglo XXI así opinan los diferentes especialistas en esta temática. De la misma manera, creemos que la capacidad de convivir juntos en una sociedad pluralista exige cultivar actitudes de apertura, un interés positivo por las diferencias y el respeto a la diversidad. El diálogo y la comunicación se consideran como herramientas indispensables para favorecer la convivencia. Se trata pues, como afirma Esteve (2004), de aprender nuevas formas de vivir y convivir en una nueva realidad educativa más compleja, más plural y más viva.

Sin embargo, la convivencia escolar se ve amenazada por diversos factores que a continuación analizaremos.

1.3. Elementos que dificultan el aprendizaje de la convivencia.

Para explicar los elementos que obstaculizan el aprendizaje de la convivencia, precisamos relevar los fines que persigue nuestro sistema educativo nacional del Perú en la Ley General de Educación (2003) en donde se destaca la formación de personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad del conocimiento. Asimismo, enfatiza que la educación debe contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y formadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado.

Estos propósitos educativos, muy bien formulados, precisan ser abordados desde la perspectiva curricular. Sin embargo, los docentes encuentran serias dificultades a la hora de ponerlos en práctica, pues en una sociedad tan compleja, como la actual, aún se privilegian en los procesos de enseñanza y aprendizaje un modelo predominantemente académico. En este modelo, la actuación de los docentes es de meros transmisores de contenidos conceptuales y procedimentales, restando importancia al desarrollo de valores y actitudes, misión irrenunciable de todo educador, ya que una educación de calidad, no puede consistir sólo en la transmisión de saberes, sino, que debe coadyuvar para que los estudiantes descubran por sí mismos los valores y las herramientas que le permitan poner en práctica esos conocimientos. En este sentido, el aprendizaje de la convivencia escolar resulta ser un componente fundamental de la educación integral y que pocas

Instituciones Educativas se encuentran construyendo alternativas democráticas orientadas a fortalecer una adecuada convivencia escolar donde los estudiantes se sientan valorados, protegidos y queridos (Ministerio de Educación del Perú, 2009).

Por otro lado, la concepción que manejan los docentes sobre disciplina escolar es representada como un conjunto de conductas que los estudiantes hacen o dejan de hacer, no se concibe como un proceso formativo en el que los educadores pueden realizar acciones para que la disciplina y la convivencia se construya gradualmente. Además, la coexistencia de visiones sobre disciplina escolar, desde modelos autoritarios y permisivos, generan que los docentes enmarcados en estos modelos resuelvan los conflictos aplicando sanciones y exigiendo de manera vertical o unilateralmente el cumplimiento de las normas de convivencia, y en otros casos, no se involucran en formar a los estudiantes en las competencias personales y sociales que son determinantes para relacionarse de manera adecuada consigo mismo y con los demás (Goleman, 2010).

Por otra parte, la presencia cada vez más acentuada de conflictos en las Instituciones Educativas, demanda nuevas estrategias para gestionarlos, y aprovechar su presencia como oportunidades de aprendizaje, ya que, como afirma Gaviria (2006), el conflicto es algo natural en las relaciones interpersonales, pues resulta inevitable que existan puntos de vista distintos e intereses incompatibles. Sin embargo, en el lenguaje docente continúa la tendencia de concebir el conflicto como algo negativo y por lo tanto como algo que hay que evitar o eliminar para lograr una convivencia democrática, sin considerar sus implicaciones en el desarrollo personal y un gran valor para el desarrollo social. Al respecto, Tuvilla (2004) considera al conflicto como el motor del cambio social ya que sí lo gestionamos bien, puede conducir a establecer relaciones cada vez más cooperativas.

Asimismo, es importante remarcar que los nuevos desafíos de la sociedad del conocimiento demandan centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje, más que en la enseñanza, exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan conocimientos, habilidades y actitudes que sirvan a los estudiantes para participar activamente en la sociedad como individuos y como ciudadanos. En este sentido, los docentes se encuentran desorientados, con escaso sustento teórico sobre estrategias metodológicas para desarrollar la dimensión socio afectiva de los estudiantes, situaciones que repercuten de modo específico el propósito de alcanzar la formación integral.

Lo expresado justifica la necesidad de ser críticos y reflexivos respecto a nuestras culturas y prácticas pedagógicas y avanzar hacia la formación de ciudadanos democráticos que requieren aprender una serie de habilidades, y estrategias para el aprendizaje de la convivencia, entendida como un hecho propiamente humano y que funciona como catalizador de los aprendizajes, ayudando o no a que estos ocurran.

Luego de haber analizado algunos elementos o circunstancias que dificultan el aprendizaje de la convivencia en el contexto escolar examinaremos las diversas causas e influencias que deterioran la convivencia, considerando el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979).

1.4. Factores implicados que afectan la convivencia desde la perspectiva ecológica.

En el contexto escolar tienen lugar diferentes comportamientos, como, disrupción, indisciplina, agresividad, violencia, Bullying o maltrato escolar que afectan a la convivencia escolar, y que no pueden ser explicados a causa de un único factor ni en base a influencias unidireccionales. Por el contrario, como han puesto de manifiesto los estudios desarrollados, estas

conductas deben entenderse como resultado de varios factores que interactuando entre sí, acrecientan o reducen el riesgo de su aparición (Perkins y Borden, 2003). En la actualidad, existe consenso en entender que ningún factor por sí solo puede explicar la aparición de estas conductas, sino que es la combinación de factores, lo que admite explicar y predecir de manera fiable estos comportamientos.

A lo largo de la historia, han sido numerosos los modelos y teorías que han tratado de explicar el por qué de las manifestaciones de conductas agresivas en los seres humanos. Estos modelos nos ofrecen argumentos biológicos, psicológicos y socio culturales que, partiendo de supuestos teóricos diferentes, han aportado una mejor comprensión de estos fenómenos. Sin embargo, sin negar la importancia de estos modelos teóricos desarrollados, en esta investigación, defenderemos la relevancia del modelo ecológico, considerado como el más adecuado para comprender el complejo juego de variables relacionadas con la interacción que desarrolla el individuo consigo mismo, con los demás y con los diferentes contextos que influyen en su proceso de socialización. Es decir, este modelo abarca el mayor número de variables que inciden de alguna manera en el fenómeno del maltrato escolar.

Al respecto, Díaz (2002) manifiesta que estos fenómenos deben ser analizados en términos de la interacción entre los individuos, y los contextos en los que se produce, a distintos niveles, incluyendo por ejemplo, la relación que establecen en cada uno de los escenarios, en los que se desarrollan, y la influencia que, sobre ellos, ejercen otros sistemas sociales y el conjunto de creencias y valores de la sociedad, de las que los niveles anteriores son manifestaciones concretas.

Del mismo modo, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) en el Informe Mundial sobre la Violencia, indica que ningún factor por sí solo explica por qué algunos individuos tienen comportamientos

violentos hacia otros o por qué la violencia es más prevalente en algunas comunidades que otras. La violencia es el resultado de la acción recíproca y compleja de factores individuales, relacionales, sociales, culturales y ambientales.

Desde un enfoque de acción preventiva, Tuvilla (2004) también defiende este modelo ecológico, al referirse a la violencia escolar, explicando que si queremos conseguir resultados duraderos, toda acción preventiva debe fundamentarse en una perspectiva ecológica, que sea global y sistémica, iniciando las acciones en la familia, continuando con los centros escolares y estando apoyada por acciones en el ámbito socio comunitario.

Asimismo, varias investigaciones de alcance mundial, como las citadas en los párrafos anteriores, proponen el modelo ecológico para explicar las causas de la violencia y como paradigma integral de prevención.

Los planteamientos ecológicos en psicología son producto de las contribuciones de Bronfenbrenner, a finales de los años 70. Este autor plantea como novedad las interconexiones ambientales de los sistemas: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema, y el impacto que estos pueden tener sobre la persona y su desarrollo psicológico.

Las ventajas que nos ofrece, esta perspectiva ecológica, en su aplicación al fenómeno del maltrato escolar, es que considera a la persona, en el caso de esta investigación estudiantes de segundo grado de educación secundaria, en progresiva acomodación a sus entornos inmediatos (igualmente cambiantes) familia, Institución Educativa, aula de clase, amigos, profesores, directivos, etc., e influenciadas por las relaciones que se establecen entre otros contextos y otros de mayor calibre en la que está inmersa (cultura, ideología, sociedad).

A continuación describiremos cada uno de los sistemas propuestos por Bronfenbrenner y su aplicación al fenómeno del maltrato escolar.

1.4.1. Microsistema

Constituye el nivel más directo y cercano a la persona e incluye los comportamientos, roles y relaciones de los contextos cotidianos, es decir, es el lugar en el que la persona puede actuar cara a cara y con considerable facilidad. Estos contextos en el tema investigado son: la familia, los compañeros de clase, los profesores, variables que se analizarán y evaluarán en qué medida afectan o modifican los comportamientos de maltrato escolar.

a. El microsistema familiar.

Antes de introducirnos en este tópico, nos gustaría relevar el rol fundamental que tiene la familia en la formación de la persona humana, y lo hacemos desde los aportes de Juan Pablo II (como se citó en Melendo, 2009, p.12) donde manifiesta que: “El hombre, por encima de toda actividad intelectual o social por alta que sea, encuentra su desarrollo pleno, realización integral y riqueza insustituible en la familia. Aquí realmente, más que en todo otro campo de su vida, se juega el destino del hombre”.

Estas expresiones nos ayudan a visualizar a la familia como la primera y fundamental escuela de desarrollo de la sociabilidad, afectividad y fuente de aprendizaje de habilidades, conocimientos, actitudes, valores y virtudes humanas. En este sentido, es evidente que la vida familiar, es la que deja una huella más profunda en la vida de sus integrantes.

Por otro lado, la Ley General de Educación del Perú 28044 (2003) en su artículo 54 señala, que la familia es el núcleo fundamental de la sociedad, responsable en primer lugar de la educación integral de los hijos

proporcionándoles en el hogar un trato respetuoso de sus derechos como persona y participa y colabora en el proceso educativo de sus hijos.

Sin embargo, este ideal de familia se ve influenciada, desde la sociedad postmoderna y globalizada, por corrientes individualistas, materialistas, relativistas y hedonistas que generan confusiones y dificultades para la transmisión de los valores esenciales en la vida familiar como: amor, diálogo, libertad, respeto, gratitud, compasión por el otro, tolerancia y disciplina; aspectos que contribuyen a elevar el vigor educativo de la familia y así contrarrestar el influjo de otras fuerzas sociales que pretenden debilitar las potencialidades de ésta, en la formación de la persona.

Con lo descrito se comprende el rol trascendental que debe desempeñar la familia en la formación de los hijos, es decir, el contexto familiar como microsistema, tiene una importancia fundamental para el aprendizaje de las formas de relación interpersonal (Defensor del Pueblo, 2000). Sin embargo, conviene precisar que, cuando la interacción entre sus integrantes no es de calidad puede representar un escenario que predisponga a sus miembros a aprender comportamientos inadecuados.

Al respecto, Díaz (2006) señala que, para comprender la importancia que tiene la familia en la prevención de cualquier tipo de violencia se requieren tres condiciones fundamentales y que están relacionadas con el afecto atención y disciplina consistente:

- Una relación afectiva cálida, que proporcione seguridad sin proteger en exceso.
- Un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que experimentan con la edad.
- Una disciplina consistente, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que ayude a respetar ciertos límites

Remarca además, esta autora, que estas condiciones son básicas para aprender que somos personas únicas y dignas de ser amadas, para desarrollar la empatía y la confianza, los fundamentos de la personalidad y de los valores democráticos con los que se identifica la sociedad.

Por otro lado, Smith (2007) señala que dos de los factores más importantes para el desarrollo de una conducta agresiva es la existencia de conflictos en el núcleo familiar (entre padres, padres e hijos o entre hermanos), y la falta de calor paterno.

En relación con lo expresado, existen estudios científicos que aportan evidencia empírica para explicar la influencia que pueden ejercer los miembros de la familia en el desarrollo de comportamientos agresivos, destacamos el trabajo desarrollado, por Espelage, Bosworth y Simon (2000, cit Díaz, 2006) sobre el perfil de niños y adolescentes con conductas agresivas en la escuela, en cuyos resultados se detecta como principales antecedentes la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, así como la manifestación de actitudes negativas, escasa disponibilidad para atender al niño, y fuertes dificultades para enseñarles a respetar límites, combinando la permisividad ante la violencia, con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico.

Otro estudio interesante, sobre este tema, nos muestra Pérez y Casanova (2002) quienes han investigado sobre los valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia, y subrayan la importancia del estilo educativo de los padres para transmitir valores, actitudes y normas de conducta. Manifiestan además entre sus resultados que el 57.83% de los padres se sienten responsables y comprometidos con la educación de sus hijos, y muestran una buena interacción familiar con actitudes dialogantes, democráticas y afectivas y sobre todo poseen ideas claras acerca de esta

etapa. Sin embargo, el 42,17%, se muestran desorientados en esta tarea educativa, expresando impotencia ante los cambios propios de esta etapa.

Así mismo, en el contexto latinoamericano encontramos estudios realizados por Santander, Zubarew, Santelices, Argollo, Cerda y Bórquez (2008) sobre la influencia de la familia como factor protector de conductas de riesgo, en escolares chilenos, en donde se revela que el 66.5% de los estudiantes percibe que sus familias son disfuncionales. Casi la mitad de los escolares implicados en este estudio manifiesta que sus padres no dedican el tiempo adecuado para conversar con ellos, no conocen las actividades de sus hijos, carecen de reglas claras en la casa, y de actividades conjuntas.

Por otro lado, Duke, Pettingell, McMorris y Borowsky (como se citaron en Chaux, 2012) encontraron en su investigación, referente a la perpetración de la violencia en adolescentes, que quienes fueron maltratados físicamente en su niñez tienen un riesgo sustancialmente más alto de involucrarse, durante la adolescencia, en delincuencia, peleas físicas, intimidación escolar y violencia en el noviazgo.

Todas estas investigaciones acerca de esta temática conlleva a reflexionar y formular la interrogante ¿Qué hace la familia para contribuir al desarrollo o inhibición de comportamientos violentos en los estudiantes? Los aportes de Díaz (2006) y Patterson (como se citó en Mendoza, 2012) nos ayudan a tener una mayor claridad sobre esta problemática; al estudiar los antecedentes familiares de la conducta del maltrato encontraron una importante continuidad en el comportamiento agresivo y antisocial, es decir, se considera que, si los miembros de una familia están expuestos a un esquema de relación coercitiva, con modelos relacionales de dominio-sumisión, tienden a provocar una escalada de la coerción, en la que los padres y los hijos se dirigen mutuamente con conductas de carácter cada vez más de aversión, escalada que si no se detienen directamente o se cambian las condiciones que la desencadenan pueden llegar al maltrato. Estos aportes

significativos nos ayudan a afirmar que una disciplina extremadamente coercitiva y con ausencia de interacciones positivas, constructivas, generan generalmente conductas agresivas.

A continuación, precisaremos en el presente cuadro algunos factores de riesgo familiares que elevan la probabilidad de que un adolescente sea maltratado o desarrolle perfil de agresor.

CUADRO N° 1
Factores de riesgo familiares

FACTORES DE RIESGO FAMILIARES QUE CONTRIBUYE A QUE UN ADOLESCENTE SE CONVIERTA EN VICTIMA	FACTORES DE RIESGO FAMILIARES QUE CONTRIBUYEN A QUE UN ADOLESCENTE SE CONVIERTA EN AGRESOR
<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de estilos de crianza familiar inadecuadas: autoritarias, negligentes o permisivas. • Sobreprotección familiar. • Familia disfuncional. • Escasa comunicación familiar. • Uso inadecuado de estrategias para afrontar los conflictos: golpes y gritos. • Predominio relacional de modelo dominio sumisión. • Padres intrusivos (Olweus, 2004). • Falta de apoyo parental a los hijos cuando lo necesitan. • Falta de habilidades educativas en los padres (Díaz 2006). • Escasa calidad de vida y dificultades educativas (Díaz 2006). 	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de habilidades alternativas para enseñar a respetar límites (Strauss y Yodanis, 1997; Oliver et al, 1994 cit Díaz 2006) • Estilos de crianza inadecuados: autoritarias, negligentes, punitivos o totalmente laxas (Mendoza 2012) • Violencia intrafamiliar. • Familias disfuncionales. • Abandono emocional de los hijos. • Escasos canales de comunicación. • Hostilidad en la interacción familiar. • Carencia de figura paterna o materna. • Afrontamientos de conflictos con conductas desafiantes o de evitación

Fuente: Elaboración propia

Todos estos aportes científicos referentes a la influencia del microsistema familiar, en la promoción de comportamientos agresivos permiten reflexionar desde nuestra misión de educadores en la necesidad de formar y educar a las familias, como parte de nuestra labor pedagógica. Por ello, cualquier intervención educativa relacionada a mejorar la convivencia, sería inútil sino consideramos a las familias para que juntos enseñemos a

convivir mejor con los demás, construyendo de esta manera escuelas y familias saludables en un marco de respeto a la persona humana.

b. El microsistema escolar

Luego de haber analizado y reflexionado sobre la importancia y el rol trascendental que desempeña el contexto familiar en la educación de la convivencia, hablaremos del contexto escolar, considerando a la escuela como uno de los escenarios sociales donde el niño y el adolescente establecen y experimentan relaciones de amistad, desarrolla su capacidad de comunicación, aprende a respetar normas y a percibir formas diferentes de pensar y actuar, de cada uno de sus integrantes.

Si tenemos en cuenta, que la escuela constituye el espacio social, creado para el desarrollo y transmisión de conocimientos, la formación de habilidades y la adquisición de valores, virtudes y actitudes, tendremos que prestar especial atención a las relaciones interpersonales que se dan al interior de este contexto, ya que la manera, según la cual, el estudiante entienda y perciba su vida escolar va a condicionar en gran parte, su integración socio-afectiva, su éxito escolar, sus relaciones con los iguales o su propia identidad personal.

Al respecto Fernández (2003) manifiesta que la sociedad confiere a la escuela una función socializadora ejemplar al someter a todo estudiante hasta los dieciséis años a su influjo y obligatoriedad; por ello, le exige que guíe el desarrollo tanto personal y moral, como de las facultades intelectuales.

Por otro lado, Ortega y del Rey (2007) manifiestan que la escuela es, además de un escenario de instrucción, un ámbito de convivencia y que sus efectos no deben ceñirse a saberes concretos, sino, que hay que visualizar

sus efectos en la formación general de la personalidad individual y social de sus protagonistas y agentes.

En este sentido, valoramos el rol pedagógico que deben desempeñar las Instituciones Educativas. Sin embargo, como ya los hemos mencionado en líneas anteriores, los desajustes de comportamientos, de valores y de respeto hacia el otro son frutos multicausales. Por ello, analizaremos a continuación a los diversos actores que interactúan en el contexto escolar y que tienen influencia en el aprendizaje de conductas de maltrato escolar.

b.1. El rol de los compañeros

Los grupos de iguales se presentan como una de las estructuras sociales de participación más importantes a la hora de estudiar y comprender los problemas de convivencia en las instituciones educativas (IIEE), ya que son agentes socializadores, y constructores de actitudes y capacidades de relación.

Al respecto Ortega y del Rey (2007) consideran que la reciprocidad afectiva y la responsabilidad sobre los actos propios son conductas que la mayoría de los escolares aprenden en el ámbito de las relaciones con sus pares. Además añade que se aprende, en el acontecer de las relaciones con los otros, a comprender y ejercitar las actitudes de solidaridad, amistad, y el respeto al otro. Sin embargo, una significativa minoría no sólo no aprende a ser cordial y solidario con sus compañeros sino que puede estar aprendiendo a ser grosero, ofensivo o injustificadamente cruel con sus iguales.

Por otro lado, las investigaciones realizadas por Salmivalli (1998), Cowie (2000), Pellegrini, Bartini y Brooks (1999) nos ofrecen una interesante y útil perspectiva relacionada con el comportamiento de los compañeros como observadores en las situaciones de violencia.

En este sentido, resulta fundamental destacar las reacciones de los observadores en una situación de maltrato escolar, ya que ofrecen, un soporte de primera magnitud a la formación y especialmente al mantenimiento de la dinámica del Bullying (Pinero 2010).

Smith y Thompson (1991) describen las diferentes reacciones que los estudiantes pueden tener como observadores de situaciones de acoso. Sus actitudes se sitúan desde la aceptación hasta el rechazo al agresor o hacia la víctima y, además, pueden ser observadores activos y pasivos. Así pues, desde una actitud activa se pueden aprobar o desaprobar las situaciones de agresión y victimización generalmente movidos por la amistad hacia uno de los sujetos. Por el contrario, una postura pasiva trata de no implicarse en el tema.

Los motivos de una u otra conducta suelen estar asociados al miedo, a la escasa consideración de los problemas de los demás, y especialmente a los mecanismos de interacción que se derivan de las situaciones socio-afectivas.

Los estudios desarrollados por Avilés y Monjas (2005) y Olweus (2004), refieren que a pesar de que la mayoría de los espectadores de situaciones de violencia desaprueban la agresión y simpatizan con las víctimas, algunos de ellos rechazan intervenir o informar a los adultos y en ocasiones se unen o animan a los agresores.

Un aspecto relevante a considerar en la influencia que ejercen los compañeros en las situaciones de maltrato, es el análisis, de las motivaciones que llevan a permanecer en un rol o en otro, destacando diversos estudios, que el hecho de que exista una relación de amistad con la víctima es uno de los importantes factores que explica la reacción de ayuda y los intentos de detener las agresiones (Almeida, Causel y Machado, 2006).

Al respecto, Díaz (2007) refiere que una de las características de la víctima es estar frecuentemente aislada, sin amigos, y ser bastante impopular pues le cuesta relacionarse y pedir ayuda. Es decir, la falta de amigos se presenta como un factor de riesgo para el inicio de la victimización.

La investigación desarrollada por Salmivalli y colaboradores (como se citaron en Díaz – Aguado, 2006), con estudiantes de once escuelas finlandesas, encuentra que los compañeros que se atreven a defender a las víctimas suelen ser muy populares, y con elevado estatus socio-métrico.

Otro estudio interesante, referente a los roles de los compañeros y compañeras en las situaciones de maltrato escolar es el desarrollado por Díaz, Martínez y Seoane (2004), con estudiantes de educación secundaria en Madrid, donde hallaron que en un 70% los estudiantes intervienen tratando de cortar la situación cuando hay una relación de amistad con la víctima, un 45% lo intenta aunque no exista dicha relación, 37% pide ayuda a una persona distinta a los profesores y un 17% no hace nada aunque cree que deba hacerlo y un 15% no hace nada por que no es su problema.

Todas estas evidencias empíricas, ponen de manifiesto que los roles de los compañeros y compañeras con actitudes ya sean de formas activas y pasivas son vividas con una elevada frecuencia en el contexto de las instituciones educativas. Asimismo, refuerzan la necesidad de intervenir con programas educativos orientados a desarrollar y fortalecer, en los estudiantes, actitudes de cooperación, amistad, empatía, asertividad y desarrollo moral, para prevenir situaciones de violencia escolar y construir una cultura que tenga como base el respeto a la dignidad de la persona humana.

b.2. El rol de los profesores.

Antes de analizar el rol del docente como uno de los actores del microsistema escolar de mayor relevancia, para la prevención, detección, e intervención del fenómeno del maltrato escolar, conviene tener en cuenta el ideal de la profesión docente según la Ley de la Reforma Magisterial peruana (2012) enfatiza en el artículo tercero que:

La profesión docente se ejerce en nombre de la sociedad para el desarrollo de la persona y en el marco del compromiso ético y ciudadano de formar integralmente al educando. Enfatiza que la responsabilidad ética exige al profesor idoneidad profesional, comportamiento moral y compromiso personal en el aprendizaje de cada alumno.

Este marco legal, nos ayuda a reflexionar sobre la gran responsabilidad que tiene el docente para formar de manera integral a los estudiantes, pues no es suficiente, el dominio científico del área curricular que desarrolla, la capacidad de indagación e investigación, el uso de metodologías adecuadas, la habilidad para diseñar, planificar y gestionar el currículo, sino que, junto a todos estos aspectos, es necesario, el desarrollo de competencias éticas, emocionales o afectivas.

Las competencias éticas, en todos los docentes, desempeñan un rol de primera magnitud, ya que, como lo señala Delors (1996), el papel que profesores ejercen como transmisores de valores y actitudes es a través de su forma de estar con los estudiantes. Por ello, es necesario tener claridad que el desarrollo personal de los estudiantes, involucra un crecimiento integral, en el que lo cognitivo, emocional y moral se alimentan y se complementan, en tal sentido, el profesor como artista más observado e imitado por sus estudiantes debe cuidar estos aspectos, en su quehacer pedagógico.

En relación a las competencias emocionales personales, se refieren, por una parte, a las capacidades relativas a la mejora personal, tales como el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol, la motivación, la creatividad, la capacidad para el cambio o para la toma de decisiones, y por otro lado, aquellas referentes a la relación con los demás, entre las que subrayan como cualidades indispensables para favorecer la comunicación, la empatía, el reconocimiento y el manejo de emociones, la asertividad, facilidad para el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

Por otro lado, Monereo y Pozo (2003) destacan la importancia de la auto-motivación de los alumnos y alumnas basada en la autoestima y la percepción de las altas expectativas que se tiene sobre ellos. En este delicado terreno de las relaciones personales es incuestionable que las cualidades personales del educador tienen una repercusión de enorme importancia, tal y como lo señala Zabalza (2006), que las distintas facetas de la personalidad de los docentes, sus actitudes, creencias y valores afectan la enseñanza.

Todos estos aportes, coinciden en relevar el rol pedagógico del docente, pues en el contexto de la llamada sociedad de la información, los problemas sociales, afectivos y emocionales se entrecruzan en el acontecer de la vida de las Instituciones Educativas y de las aulas y es urgente que el docente no sólo busque en sus estudiantes, el desarrollo cognitivo, sino particularmente el desarrollo emocional, afectivo, social y moral, aprendiendo a crecer como persona a reconocerse y reconocer al otro, a aceptarse en medio de las diferencias y tolerar dichas diferencias, a amar y controlar sus emociones, a convivir pacíficamente y a resolver los conflictos de manera constructiva.

En este contexto de exigencias para el desarrollo de la tarea docentes, surge la siguiente pregunta ¿Los docentes están cumpliendo con esta pregonada formación integral de los estudiantes, que las familias y la

sociedad han puesto en sus manos?

Bien sabemos que la realidad actual, dista de lo que se espera de los docentes, pues la falta de preparación del profesorado promueve la aparición y desarrollo del Bullying, al crear un ambiente de injusticias, fortaleciendo de esta manera al alumnado que participa como agresor, (Mendoza 2012).

Cowie (como se citó en Díaz, 2006) también refiere que el profesorado se mantiene reacio a participar en programas destinados a prevenir la violencia entre escolares, resistencia que suele ser mucho más frecuente entre los hombres que entre las mujeres.

Otro estudio, desarrollado en España por el Defensor del Pueblo (2000), sobre la violencia en la Educación Secundaria Obligatoria, muestra que los profesores atribuyen dicho problema sobre todo a causas personales o familiares de los alumnos, que están por tanto fuera de su control. Representación que obstaculiza la adopción de medidas destinadas a prevenirlo desde la escuela.

La investigación, realizada por Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martínez Seoane (2004), manifiesta a través de lo que expresan los adolescentes, que los profesores intentan ayudar, pero a veces no se enteran o no saben impedir la violencia entre iguales que se producen en las escuelas.

Estas investigaciones, reflejan que la tendencia a la indiferencia frente a la violencia entre iguales manifestada en la escuela tradicional no parece haberse superado, y se produce más por falta de recursos del profesorado para resolverla con eficacia que por falta de interés. Es decir, es evidente que los docentes, responsables del desarrollo cognitivo, afectivo, social y moral de los estudiantes en su mayoría no cumplen a

cabalidad y de manera responsable y eficiente su rol de ejemplares formadores, por lo que compromete realizar programas de capacitación y actualización docente, para que realmente el discurso teórico de la ideal formación integral de los estudiantes, se evidencie en la práctica pedagógica y en el modo de convivir de los estudiantes en las aulas.

A continuación, analizaremos algunos factores relacionados con el estilo docente, que pueden facilitar o inhibir comportamientos de maltrato escolar en las aulas.

Al referirnos al estilo educativo, asumimos que es la forma con el que un docente desarrolla su clase, privilegia por un lado, el cuidado en las relaciones, que incluye, entre otros aspectos, la preocupación mutua por el bienestar del otro, la calidez y el afecto en las relaciones, la comunicación serena y abierta, la cohesión del grupo, el manejo constructivo de los conflictos y el apoyo a quien lo necesite. Y por otro, la estructura de la clase que representa al establecimiento de normas y a su aplicación consistente, al orden en la clase y al seguimiento de instrucciones.

Los estilos que a continuación se presentan son propuestos por Chau (2012), y que coincidimos desde la experiencia pedagógica que, en la actualidad, existen docentes que guían su tarea docente con algunas características propuestas por el autor en cada estilo.

b.2.1. Estilo autoritario

Un docente con estilo autoritario, privilegia que la clase esté en orden, que se sigan y se cumplan sus instrucciones; los estudiantes trabajan generalmente de manera individual, cada uno en su lugar, y con ciertos temores, porque saben que pueden ser sancionados por cualquier acto de indisciplina, con frecuencia el docente define, modifica y aplica normas de manera arbitraria.

Al respecto, Mendoza (2012) considera como factor de riesgo escolar, y que facilita la aparición del Bullying, a los sistemas de disciplina punitivos y desarrollados sin la opinión de los estudiantes.

Este estilo puede promover maltrato en los estudiantes y el abuso del poder, ya que resulta complicado, en este clima de aula, que los estudiantes desarrollen comportamientos asertivos, frente a actitudes por parte del docente injustas, porque tienen temor de recibir como respuesta una fuerte demostración del poder de aquél. También es difícil que los estudiantes generen empatía con sus compañeros porque no observan que esto sea valorado explícitamente por el docente. Además, si respetan las normas lo hacen por temor, más no porque hayan comprendido su importancia para la vida en sociedad, lo cual puede ocasionar que los estudiantes rompan las normas a escondidas de quien represente la autoridad.

b.2.2. Estilo permisivo

Los docentes en este estilo usualmente son exageradamente afectivos con los estudiantes y superficialmente se observa cierta reciprocidad en la relación. Sin embargo, en el desarrollo de sus actividades curriculares se puede evidenciar un clima de clase desordenado, en donde todos quieren hablar al mismo tiempo, no se fijan ni se respetan normas, o en algunos casos se delimitan normas, pero no se exige su cumplimiento. Asimismo, existe un escaso seguimiento de instrucciones y los estudiantes, en su presencia suelen insultarse y en el peor de los casos agredirse físicamente. Estas actitudes afectan no solamente el aprendizaje y el desarrollo uniforme de las áreas curriculares, sino el desarrollo de las competencias ciudadanas. Por otro lado, pasar por alto o tolerar comportamientos agresivos entre los estudiantes envía un mensaje indirecto de aceptación, lo cual puede terminar justificando estos comportamientos.

Al respecto, Fernández (2006) remarca que el profesor con estilo permisivo pasivo permite que se realicen acciones indebidas en el aula y actúa como si no se diera cuenta. Intenta ganarse la amistad de los alumnos sin enfrentarse, al conflicto. Puede producirse caos, desorden, irritación, falta de respeto, claro cansancio y sensación de impotencia. Las personas se distancian, no hay normas y se enquistan los conflictos.

Con este estilo docente los estudiantes pueden desaprovechar la oportunidad de comprender el sentido y la importancia de las normas para la vida personal y social, dado que su aplicación no es evidente.

b.2.3. Estilo negligente

En este estilo no existen demostraciones explícitas de afecto, pero tampoco hay normas ni límites aplicados consistentemente. Con frecuencia pareciera haber una desconexión entre docente y estudiantes, generalmente el docente se retira del aula y deja solos a los estudiantes, y en otros casos realiza otras actividades, como por ejemplo leer el periódico, corregir exámenes, conversar con otro docente, etc., los estudiantes están completamente desatendidos. Estas situaciones llegan incluso a que los estudiantes se agreden físicamente a pocos metros de distancia del profesor y éste no reacciona. En este estilo tampoco ocurren los aprendizajes que se esperan en las áreas curriculares y en las competencias ciudadanas.

b.2.4. Estilo democrático - asertivo

En este estilo el docente otorga mucha importancia tanto en el cuidado de las relaciones, así como, en la estructura de la clase. Los docentes que favorecen este estilo logran una relación afectuosa y cuidadosa con sus estudiantes, con muy buena comunicación, al mismo tiempo que definen y aplican consistentemente normas para el funcionamiento de la clase. Por lo general, estas normas son definidas con

la participación de todos, así que los estudiantes conocen muy bien los límites existentes y razonan su sentido.

Asimismo, se genera un clima de aula propicio para proponer y ejecutar soluciones creativas a los problemas de índole académico, social o de relaciones interpersonales. Los estudiantes presentan sus posiciones frente a un dilema moral, de manera asertiva, desarrollan la capacidad de la escucha activa, generan empatía con sus compañeros y ponen en práctica su pensamiento crítico.

Además, favorece la autorregulación en los estudiantes, es decir, requieren cada vez menos una autoridad externa que controle su disciplina. Éste es el estilo ideal para el desarrollo de competencias ciudadanas. Por un lado, en este estilo usualmente se logra desarrollar una sesión de aprendizaje sin tantas interrupciones por razones de disciplina, lo cual hace que el tiempo real para los aprendizajes sea alto. Por otro, los estudiantes pueden participar con libertad y ser escuchados y sus opiniones se tienen en cuenta.

Los problemas de agresión o disciplina son tomados como oportunidades para el aprendizaje de formas pacíficas de relacionarse. En relación a este estilo, Fernández, (2006) refiriéndose a las respuestas a comportamientos disruptivos de los estudiantes, manifiesta que el profesor expresa su descontento con firmeza, utiliza estrategias de comunicación, variadas y respetuosas. La autoridad del profesor es asumida por el alumnado en base a su participación en la creación de normas y la aplicación de sus consecuencias. Exige firmeza para proponer y mantener las consecuencias.

Hemos descrito de forma resumida los estilos docentes que de una u otra manera condicionan el comportamiento de los estudiantes, sin embargo, existen otros factores relacionados con el microsistema escolar

que tienen una gran incidencia en la provocación de conductas de maltrato escolar en los estudiantes.

En las siguientes tablas apreciamos de manera específica los factores escolares que facilitan que los estudiantes participen en situaciones de maltrato escolar.

CUADRO N° 2
Factores de riesgo escolar

FACTORES DE RIESGO ESCOLAR QUE FACILITAN LA APARICIÓN DEL MALTRATO ESCOLAR- AGRESOR	FACTORES QUE ACENTÚAN LA VULNERABILIDAD DE LA VÍCTIMA
<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de prácticas de disciplina consistentes ante conductas violentas de los estudiantes que maltratan a otros, (Mendoza, 2012). • Existencia de código de conducta sin la participación y opinión del alumnado. • Instituciones Educativas con poblaciones numerosas y presencia de conflictos entre docentes y directivos. • Escuelas donde se da una marcada diferencia de género. • Falta de atención a la diversidad cultural, social o económica. • Los contenidos académicos no están conectados con la vida cotidiana de los estudiantes. • Profesores vulnerables. Sienten que no son respetados y por ello no pueden controlar la clase. • Ausencia de reconocimiento social respecto al trabajo del profesorado, (Serrano e Iborra, 2005) • Ambiente escolar permisible ante la violencia. • Escuelas ubicadas en zonas marginales desfavorecidas. • Sistemas de disciplinas correctivos, con reglas poco claras. • Falta de planificación didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Ley del silencio”, en la cual ni la víctima ni los espectadores comunican los hechos por miedo. • Falta de integración de los estudiantes dentro de un grupo -clase. • Falta de monitoreo y observación permanente a los estudiantes en la hora de recreo. • La comunicación y confianza entre profesores y alumnos es escasa. • El profesor se muestra indiferente ante los abusos que se cometen con el estudiante. • Constante abandono de del grupo-clase por parte del profesor. • Profesores que observan que en el aula se dan actos violentos y no hacen nada por solucionarlo. • Exclusión de algunos estudiantes, y escasas acciones por parte de los docentes para integrarlos en el grupo-clase.

Fuente: Elaboración propia.

Finalizamos este análisis, respecto al contexto escolar, considerado un contexto clave dentro del microsistema, asumiendo que las causas que incrementan o reducen el riesgo de que surja el maltrato escolar son múltiples y complejas y que dependen de la interacción de los estudiantes con los diversos contextos, sin embargo, consideramos a los dos microsistemas (escolar y familiar), como los más relevantes y significativos, ya que son los escenarios de mayor y decisiva influencia en el desarrollo socio-afectivo, cognitivo y moral de los estudiantes. Por lo tanto, son los espacios donde los niños y adolescentes deben estar a salvo de comportamientos y actitudes violentas.

1.4.2. El Mesosistema

Se define como la interacción entre dos o más microsistemas, en los que se desarrolla el niño, y adolescente siendo para la presente investigación, la relación familia-escuela la más relevante, dado que el potencial evolutivo de los dos microsistemas aumenta al establecerse una comunicación entre ellos (Díaz-Aguado, 2002).

Al respecto, Bronfenbrenner (1979) remarca que el potencial evolutivo de los diversos contextos que forman parte del mesosistema durante la infancia y la adolescencia aumenta cuando existe una comunicación recíproca y de calidad entre ellos.

A continuación, analizaremos la importancia de desarrollar la comunicación, colaboración y participación de las familias con la escuela, para prevenir situaciones de maltrato escolar.

a. La relación entre la escuela y la familia

Existe una relación indisociable entre la función educativa de la familia y la de la escuela, y el entendimiento entre ambas es necesario y

urgente por ser los dos ámbitos educativos de mayor influencia en la formación y desarrollo de la personalidad de educando. Por ello, es importante que los padres de familia encuentren en la Institución Educativa (IE) donde sus hijos se forman, esa colaboración oportuna, cordial y comprensiva para complementar la formación de sus hijos y de la misma manera los maestros requieren la participación activa, respetuosa y coherente de las familias para el logro de los objetivos educativos.

Al respecto, Aguilar (2002) considera que las familias necesitan un marco de referencia para guiar, orientar y educar a sus hijos, porque este mundo cambiante, de inestabilidad e incertidumbre fomenta inseguridad, miedo y confusión en los padres, ya que las viejas creencias, los valores vividos y la educación recibida parecen no servir para educar a la generación actual.

Por su parte, Hernández y López, (2006) subrayan que la participación de las familias en las escuelas no sólo supone un mayor rendimiento académico de sus hijos sino el desarrollo de actitudes y comportamientos positivos y más seguros, de modo que el riesgo de verse implicados en fenómenos violentos disminuye. En este sentido los hijos perciben la continuidad existente entre los objetivos educativos que proponen los padres y los que propone la Institución Educativa.

En esta misma línea de pensamiento, Debarbieux y Blaya (2010) manifiestan la necesidad de que los padres encuentren un sentido a la escuela, que se establezca un sentimiento de pertenencia al centro escolar, una relación de cooperación entre padres y docentes, puesto que así se creará un contexto de protección contra las manifestaciones de la violencia escolar.

Estos planteamientos son reforzados por el Ministerio de Educación (2010) en un Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación

Secundaria Obligatoria en España, en donde se refleja la necesidad de promover una colaboración más estrecha y continuada entre la escuela y las familias, que permita actuar desde una perspectiva proactiva, antes de que surjan los problemas, para prevenirlos.

Por otro lado, desde la perspectiva de los docentes, se encontró que el principal obstáculo para la convivencia escolar es la falta de disciplina y de implicación en las familias.

Asimismo, las familias subrayaron claves relevantes para mejorar la cooperación entre la escuela y familia:

- Formación al profesorado sobre cómo colaborar con las familias en la prevención y resolución de los conflictos.
- Formación a las familias sobre cómo colaborar con la escuela en la prevención y resolución de los conflictos.
- Proyectos compartidos, con encuentros programados, en los que las familias y el profesorado colaboren periódicamente.
- Horario de las reuniones que se convocan desde el centro adaptado a las posibilidades de las familias.
- Trasmitir a las familias las ventajas de la participación, los resultados que ha dado o puede dar.

Estos datos científicos apoyan la necesidad de potenciar y promover desde las Instituciones Educativas la comunicación, formación, y colaboración de las familias en el proceso de formación de sus hijos, para que juntos institución educativa y padres de familia contribuyan a la mejora continua del clima escolar y en consecuencia un mejor ambiente de aprendizaje.

Por otro lado, surge la necesidad de mejorar las actitudes de los docentes hacia los padres de familia, y de los padres de familia hacia los

profesores ya que en algunas ocasiones se observa trato ofensivo y descortés en las relaciones interpersonales, aspectos que constituyen inconsistencias educativas para una adecuada formación integral de los estudiantes.

1.4.3. El Exosistema

Siguiendo con el planteamiento de Bronfenbrenner (1979) considera que éste comprende uno o más entornos, que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan o se ven afectados, por lo que ocurre en ese entorno.

Los contextos que analizaremos dentro del exosistema son el papel de las Tecnologías de Información y Comunicación y la influencia del barrio, contextos difíciles de evaluar e intervenir, pero necesarios para entender de manera integral las causas del maltrato escolar.

A. El rol de las tecnologías de comunicación e información

El acceso a las tecnologías de información y comunicación (TIC) es cada día muy alto en la población escolar, niños y adolescentes viven y crecen en un entorno digital. Al respecto, señala Bringué y Sádaba (como se citó en Chaux, 2012) en un estudio realizado para la Fundación Telefónica en siete países de América Latina que, el 80% de los niños entre seis y nueve años de edad tiene acceso fácil a internet principalmente en sus casas y escuelas. Para los escolares entre diez y dieciocho años, el acceso sube al 95%.

Estos datos reflejan la tendencia a que las TIC adquieran un mayor protagonismo en nuestra sociedad, y que un mayor acceso, implica más posibilidades para el uso escolar o académico, es decir para el uso constructivo de estos medios por parte de los estudiantes. Sin embargo, en la

actualidad docentes y padres de familia enfrentamos una serie de riesgos, por las diversas formas en que los medios electrónicos son usados para agredir sistemáticamente a los estudiantes.

Según Chaux (2012), señala que existen por lo menos siete formas en la que los medios electrónicos son usados para agredir: Correos electrónicos ofensivos, páginas web creadas o usadas para hablar mal de otras personas, como grupos de redes virtuales (tipo facebook), salas de chat, mensajes de texto insultantes enviados por teléfonos celulares, mensajes insultantes instantáneos enviados por sistemas como Messenger, suplantación de identidades, fotos o videoclips humillantes o comprometedores divulgados a través de la red.

En relación al uso de estos medios con fines destructivos, tenemos el estudio realizado por del Río, Bringué, Sádaba y González (como se citó en Chaux, 2012), con estudiantes de Argentina, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela donde se encontró que el 13% de los estudiantes admiten haber utilizado el celular para ofender a alguien.

Asimismo, el estudio realizado por la Empresa líder en la industria de telecomunicaciones Vía Transradio (VTR) (2010) con estudiantes de 32 colegios de la región metropolitana de Santiago (Chile), reportó que el 6 % mencionó que había sido víctima de agresión por envío de fotos vía celular y el 4% reportó haber sufrido intimidación por medio de mensajes de texto.

Por otro lado, Díaz-Aguado (2006) refiriéndose de forma específica a los medios de comunicación, manifiesta que nos ponen en contacto casi permanente con la violencia que existe en nuestra sociedad y además con aquella violencia creada específicamente con personajes imaginarios que desorientan y desensibilizan a niños y adolescentes sobre los efectos nocivos de la violencia. Probablemente por eso son considerados con

frecuencia como una de las principales causas que originan la violencia en los niños y en los jóvenes.

La autora además, remarca que los estudios científicos realizados en torno a este tema permiten extraer algunas afirmaciones relacionadas con las consecuencias en el tiempo, tanto para los niños como para los jóvenes al exponerse de manera continuada a los medios de comunicación, y de forma específica señala a la televisión. Así, considera que a corto plazo, se ha comprobado que los comportamientos que los niños observan en la televisión, tanto de tipo positivo como de tipo negativo, tienden a imitarse inmediatamente después de haber observado algún programa, y en el largo plazo, se ha descubierto que hay una relación significativa entre la cantidad de violencia televisiva vista durante la infancia y la cantidad de violencia ejercida en la edad adulta. Relación que cabe atribuir tanto a la influencia negativa de lo observado en la televisión como al hecho de que los niños con más dificultades sociales y emocionales suelen pasar por más tiempo frente a las pantallas, ya que carecen de modelos alternativos a la violencia y otras condiciones de protección frente a ella, y son mucho más vulnerables a los efectos de la violencia televisiva que otros. Por otro lado, señala que la repetida exposición a la violencia a través de los medios de comunicación puede producir cierta habituación y falta de empatía, es decir, se puede llegar a considerar a la violencia como algo normal, inevitable y generar una especie de insensibilidad con las víctimas de la violencia.

Hernández, Sarabia y Casares (2002) desde otro ángulo de la violencia, manifiestan que el nivel de violencia contra las mujeres que se exhibe en los medios de comunicación y el impacto que tiene en nuestros adolescentes, influye en la interiorización de la violencia machista, como algo cotidiano y normal.

Todos estos estudios científicos muestran la necesidad de potenciar la intervención orientadora y educativa para proteger a los niños y

adolescentes en el buen uso de estos recursos, ya que representan uno de los mecanismos más importantes en el proceso de socialización y, que de alguna manera, ejercen influencia en determinar los gustos, normas, conductas y pautas de comportamiento, que cautivan, convencen, entretienen culturizan e informan, pero también manipulan, por lo que hace imprescindible una responsabilidad compartida entre docentes y padres de familia.

B. Influencia del barrio

La sociedad actual y su estructura social con altos índices de pobreza y desempleo favorecen contextos sociales donde es más favorable el ambiente de agresividad y actitudes antisociales. En este sentido, consideramos que las variables socioeconómicas conforman otro factor de riesgo en el desarrollo del maltrato escolar.

Al respecto Debarbieux y Blaya (2010) manifiestan que, en las escuelas de barrios desfavorecidos o clases sociales bajas, la percepción de la violencia aumenta con las dificultades sociales, tanto en términos de un mayor número de agresiones como en una mayor reiteración y gravedad de las mismas.

Asimismo, Frías, López y Díaz (2003) destacan que en los barrios con una elevada pobreza en los hogares, escasos centros de recreo y servicios para el desarrollo de los menores, la venta de drogas, el acceso a las armas y con una cultura de no respeto a las leyes, se reúnen las condiciones que generan un ambiente propicio para la violencia y conductas antisociales y delictivas en los menores.

1.4.4. El Macrosistema

Finalmente, nos ubicamos en el plano más distante, pero potencialmente muy importante en la configuración de la cultura en la que se desenvuelve la persona, en nuestro caso los estudiantes. Por ello, al analizar la influencia del macrosistema en los comportamientos de maltrato escolar conviene hacer referencia, por un lado, al marco legal del sistema educativo peruano, donde se privilegia el reconocimiento de la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo y, además, se evidencia la necesidad de cultivar en los estudiantes los valores, actitudes y normas para una adecuada convivencia. Y, por otro lado, las estructuras, las creencias, los valores y los mitos existentes en nuestra sociedad que afectan de manera indirecta pero sustantiva en la formación integral de los estudiantes.

Refiriéndonos a la educación peruana en el artículo 9° de la Ley General de Educación (2003), N° 28044 se establece como fines de la educación peruana:

Inciso a) formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima, y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de la ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo, y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

Inciso b) contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, prospera tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y

fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado.

De igual manera, el Consejo Nacional de Educación (2007) en el Proyecto Educativo Nacional del Perú al 2021 se establece en el Objetivo estratégico N° 02, que los estudiantes de Educación Básica realicen y desarrollen un aprendizaje efectivo y desplieguen las competencias que requieren para formarse como personas.

El Diseño Curricular Nacional del Perú (DCN) (Ministerio de Educación, 2009) considera que los temas transversales constituyen una respuesta a los problemas actuales de trascendencia, que afectan a la sociedad y que demandan a la educación una atención prioritaria. En este sentido, propone trabajar en las diferentes áreas del currículo: la educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía, la educación en y para los derechos humanos y la educación en valores y formación ética, como temas transversales que responden a los problemas nacionales y de alcance mundial.

Por otro lado el citado Diseño Curricular Nacional del Perú (DCN) resalta que los estudiantes al concluir la Educación Básica Regular (EBR) deben evidenciar logros educativos como:

Comunica asertiva y creativamente sus ideas, sentimientos, emociones preferencia e inquietudes, mediante diversas formas de interacción y expresión oral y escrita y en diversos lenguajes, demostrando capacidad para resolver problemas, escuchar llegar a acuerdos, construir consensos.

Pone en práctica un estilo de vida democrática, en pleno ejercicio de sus deberes y derechos, desarrollando actitudes de tolerancia, empatía y

respeto a las diferencias, rechazando todo tipo de discriminación y aportando en la construcción de un país unido, a partir de la diversidad.

Demuestra seguridad, dominio personal y confianza en la toma de decisiones para resolver situaciones cotidianas y de conflicto, anteponiendo el diálogo y la concertación actuando con decisión y autonomía sobre su futuro y el de los demás.

Valora el trabajo individual y en equipo como parte de su desarrollo personal y social.

Aprende a aprender, reflexionando y analizando sus procesos cognitivos, socioafectivos y metacognitivos, construyendo conocimiento, innovando e investigando de forma permanente.

Además, el Diseño Curricular Nacional (DCN) del Perú plantea como primer propósito educativo el desarrollo de la identidad personal, social y cultural en el marco de una sociedad democrática, intercultural y ética en el Perú.

En lo referente a las normas legales, el Ministerio de Educación del Perú (MED) en el 2007 plantea Normas para el fortalecimiento de la Disciplina y Convivencia escolar y específica que es necesario promover la convivencia y la disciplina escolar, el respeto a las normas, el uso adecuado del tiempo y la formación ciudadana, cívica y patriótica en las instituciones educativas, garantizando el respeto entre los miembros de la comunidad educativa, así como el orden necesario para el desarrollo de los diferentes procesos pedagógicos.

También, enfatiza el MED que en el área de Tutoría y Orientación Educativa se desarrollen acciones educativas y de orientación con el apoyo de los padres, psicólogos y otros profesionales para regular el

comportamiento de los estudiantes y contribuir a fortalecer el respeto mutuo, la tolerancia, las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, la solidaridad, el respeto a la propiedad pública y privada, que se sustente en una conciencia ético-moral, en un contexto formativo y preventivo.

Este marco legal descrito, encuentra antagonismo u oposición sustancial en el momento de aplicarlo en los procesos pedagógicos, debido a que en nuestra sociedad aún existen ciertas creencias, valores y mitos que obstaculizan que las acciones educativas se orienten a la formación integral de los estudiantes.

Así tenemos que, la creencia cultural, sobre el mundo de las emociones y los sentimientos de los estudiantes, es considerada más como obstáculo para el rendimiento intelectual que como un estímulo para el esfuerzo cognitivo (Ortega y del Rey, 2007). Estas creencias, producto de juicios y evaluaciones subjetivas, bloquean y confunden a padres de familia y docentes para asumir el importante papel de la vida afectiva, no sólo en el bienestar de los individuos, sino también como condición previa y necesaria en el afrontamiento de las tareas académicas y actividades.

Por otro lado, se observa contradicciones entre lo que se pretende enseñar y formar en los estudiantes desde la teoría y lo que en la práctica pedagógica se desarrolla. Es decir que, aunque explícitamente se espera que la Institución Educativa sea un recurso para prevenir los problemas sociales, como es el caso del maltrato escolar, con frecuencia se convierte en el escenario en el que se reproducen las estructuras y deficiencias que existen fuera de ella. En este sentido, la eficacia del profesorado se reduce al desempeñar su tarea docente y especialmente para educar en valores a los adolescentes, cuyo nivel de pensamiento formal le permite captar de manera más crítica y reactiva estas contradicciones (Díaz 2007).

Los resultados de la investigación, en centros de Educación Secundaria de Madrid desarrollada por Díaz-Aguado, Arias, y Seoane (como se citó en Díaz – Aguado, 2007), señalan que las creencias intolerantes y de justificación de la violencia están estrechamente relacionadas con la participación en situaciones de violencia como agresor, tanto en la escuela como en el ocio, resultado que confirma la necesidad de combatir dichas creencias, todavía existentes en el conjunto del macrosistema social.

Y desde las familias también se percibe y se vive fuertes contradicciones entre lo que se pretende enseñar, en teoría, y lo que se enseña en la práctica. Es decir, cuando al niño o adolescente le enseñamos, desde el discurso verbal, que la mejor forma de resolver los conflictos es utilizando el dialogo y la comunicación, y que la violencia genera más violencia, sin embargo, observan en sus hogares que la violencia, de tipo físico, verbal, así como las amenazas o los gritos, es la forma más usual y rápida de resolver los conflictos. Por otro lado, los estereotipos sexistas, es decir la discriminación de personas de un sexo por considerarlo inferior al otro, y especialmente de la asociación de la violencia con valores masculinos y la sumisión e indefensión con valores femeninos (Díaz – Aguado, 2007).

Al respecto, Hernández, Sarabia y Casares (2002) al referirse a los valores culturales que imperan en la sociedad, consideran el denominado machismo hegemónico. Se trata de la creencia de la superioridad del hombre por el tema de género y en admitir que el hombre puede imponer a la fuerza su voluntad. Esto conlleva la sumisión de la mujer y la resolución de conflictos interpersonales a través de la violencia

El Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú (INEI) (2006), afirmó que el tratamiento del fenómeno de la violencia familiar ha estado sesgado por prejuicios, mitos, creencias sin fundamento ni rigor

científico, considerándose como un problema de estricta competencia familiar. En nuestro contexto nacional, el Perú, en la década de 1980, el tema de la violencia contra la mujer se incorpora en la agenda de las políticas sociales, dejando de ser un asunto privado y pasando a ser reconocido como responsabilidad del estado.

Este reconocimiento se evidencia en la Ley Nacional de Salud del Perú (1997) permitiendo la visibilidad del fenómeno de la violencia contra la mujer como un problema de salud física y mental.

Finalmente, luego del análisis de los diferentes ambientes ecológicos en el cual acontece la vida de los estudiantes, y en donde participan en interacciones afectivas de manera activa y protagónica, conviene resaltar que la educación se proyecta mucho más allá de la escuela y que es necesario articular e integrar la influencia educativa desde los microsistemas (escuela, familias, compañeros) al macrosistema con el objetivo de entender, modificar, y erradicar fenómenos sociales, como el maltrato escolar en todas sus formas.

Por tanto, podemos afirmar que la educación de todos los estudiantes es una responsabilidad de la sociedad en su conjunto. En palabras de Ortega (2004) el fenómeno social de la violencia es mucho más extenso que el problema institucional de la violencia en el centro educativo; la violencia está en la calle, en la vida doméstica, en el ámbito económico, político y social en general. Lo que sucede en los centros escolares no es más que un reflejo de lo que pasa en la vida pública y privada en todos sus aspectos.

1.4.5. Factores individuales

Efectivamente, se conoce que el modelo ecológico en su etapa originaria estuvo marcado por la importante relevancia del ambiente; posteriormente, en un intento de recuperar la importancia en el desarrollo

de las propias características personales, Belski (1980), complementó a la estructura planteada por Bronfenbrenner (1979) introduciendo un contexto individual denominado ontosistema, en el cual quedarían recogidas las características del individuo, sus estados de ánimo y todos aquellos aspectos relacionados con su historia personal (Banda y Frías 2006).

Considerando estos aportes de la teoría ecológica, analizaremos desde esta perspectiva las causas individuales del maltrato escolar.

Desde este punto de vista, se pretende identificar los principales factores individuales asociados al comportamiento de una persona, y que incluyen elementos biológicos, genéticos, psicológicos e historia personal.

Por un lado, cuando hablamos de factores genéticos y biológicos, nos referimos a la influencia de la información genética transmitida por los padres en el desarrollo de ciertas características o peculiaridades en los hijos.

Al respecto, las investigaciones desarrolladas por Arranz y Oliva (como se citó en Estévez, 2005) afirman la inexistencia de un determinismo genético, impermeable al ambiente relativo a las características psicológicas y conductuales de la persona y abogan por una perspectiva más interactiva entre la genética y las características ambientales que rodean a la persona. Por otro lado, entre los factores psicológicos, más estrechamente relacionados con los problemas de conducta en la adolescencia, se encuentra la tendencia a la impulsividad, la falta de empatía, irritabilidad y el mal humor, así como la actitud positiva hacia la violencia.

Trianes (2000) profundiza en los factores psicológicos, relacionados con las conductas agresivas y específicas, como causales de estas conductas a la impulsividad, empatía y locus de control.

La impulsividad se define como una falta de control del impulso que lleva a actuar y decir cosas sin pensar, con lo cual dificulta el dominio sobre el propio control de la agresividad en la interacción con otros niños.

La empatía consiste en la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Las personas que tienen menos desarrollo de esta capacidad suelen ser más agresivas que las personas empáticas.

Locus de control, es una atribución de causalidad; las personas establecemos una relación de causalidad entre la conducta y sus consecuencias. El locus interno supone atribuir el éxito o fracaso a causas internas o personales, el locus externo a causas relativas al azar, la acción de otros, etc. Investigaciones han demostrado que los sujetos en los que predomina un control interno muestran menos conducta agresiva que aquellos que predomina un control externo.

Es indudable que cada estudiante tiene unas características individuales que deben tenerse presente, a la hora de analizar las posibles causas que desencadenan los problemas de convivencia, que pueden clasificarse en causas afectivas (inseguridad, falta de cariño, rechazo), causas de adaptación (dificultad de integración en el grupo clase, aislamiento agresividad, no aceptar los valores educativos), marginación y causas académicas (dificultades de aprendizaje, rendimiento bajo, fracaso escolar continuado).

1.5. Corrientes educativas que alimentan una pedagogía de la convivencia.

El desarrollo teórico y valórico de diversas corrientes educativas han ido construyendo lenguajes pedagógicos pertinentes para el aprender a convivir en medio de los procesos educativos, y, desde ángulos particulares, promueven reflexiones y prácticas que buscan el

reconocimiento del otro, respeto a su dignidad de persona, la tolerancia, la integración, la cooperación, la responsabilidad, y otros valores propios del aprender a vivir con los demás en un mundo de semejantes y diferentes (Ortega, 2000).

1.5.1. La educación intercultural

Esta corriente está orientada a promover una mayor conciencia de los conflictos culturales, la crisis de la modernidad y la globalización mundial. En este contexto, Díaz- Aguado (2006) considera que la educación intercultural es una forma nueva de construir la cultura y adaptar la educación a los distintos tipos de diversidad que existen en las Instituciones Educativas.

La interculturalidad, como principio de la educación peruana, se orienta a lograr una relación equitativa y de respeto en un contexto democrático (Ministerio de Educación, 2009).

Al respecto, Zúñiga y Ansión (1997) proponen los siguientes objetivos que sirven de base para estructurar la educación intercultural:

- La construcción, definición y valoración de la propia identidad, personal y cultural, como base para relacionarse con otras identidades, individuales y sociales.
- La formación en valores de alto contenido democrático, como el respeto mutuo, la tolerancia, la igualdad, la justicia y la paz.
- La gestación de actitudes favorables a las personas y expresiones de las diversas culturas de la sociedad nacional y mundial, actitudes que se fundamentan en el conocimiento, comprensión respeto y valoración de las mismas. Estas actitudes contribuirán a superar comportamientos discriminatorios que afectan la vida nacional.

- El desarrollo de capacidades de comunicación e interacción con personas de culturas diferentes a la propia, lo que ayudará a la construcción constante de nuevos conocimientos, la conciencia de los deberes y derechos de uno y de los otros, pareja a la conciencia de nuestra interdependencia.
- El acceso a un bagaje de conocimientos que permita un desarrollo intelectual que, unido a la práctica de valores democráticos, contribuirá a la formación de personas con capacidad de liderazgo en una sociedad justa.
- La estimulación de la creatividad, la imaginación y la sensibilidad plasmada tanto en actividades socio-económicas que contribuyan al desarrollo sostenible, como en diferentes formas de expresión artística.

Para llevar a la práctica estos objetivos de la educación intercultural es necesario trabajar explícitamente los valores de respeto, tolerancia, cooperación, diálogo, a través de la participación democrática, la resolución pacífica de los conflictos, y los derechos humanos, por medio de programas y reflexiones que contribuyan a prevenir y rechazar desde las aulas toda forma de violencia, intolerancia racismo y exclusión (Díaz, 2004).

1.5.2. La educación moral.

Una inquietud creciente de esta corriente ha sido el fundamentar y buscar formas de introducir su perspectiva en el currículo escolar. Sus fuentes de elaboración conceptual provienen del campo de la psicología. Al respecto, manifiesta Segura (2004) que, en la dimensión de cómo educar los valores morales, Piaget y su discípulo Kohlberg hicieron una trascendente contribución.

Kohlberg retomó el legado de Piaget para proponer seis niveles de estadios del desarrollo moral, enfatizando que toda persona sigue un

crecimiento moral en línea ascendente, que no se pueden subir de dos en dos, pero que, a veces, se puede volver hacia abajo. Estos estadios son: Heteronimia, individualismo, expectativas interpersonales, sistema social y conciencia, contrato social y principios éticos universales.

En la misma línea de preocupación por introducir la educación moral en la escuela, Villegas (como se citó en Sime, 2004) subraya la idea que ésta debe ser incorporada en el currículo explícito, contrariamente a la idea de la formación en valores a través del currículo oculto. Propone, además, que la meta de esta educación sea la formación de un sentido de responsabilidad, tanto a nivel individual como ciudadano. La responsabilidad debe entenderse como el compromiso o la necesidad de actuar que una persona siente como consecuencia de su propio razonamiento moral. Por lo tanto, el concepto de responsabilidad implica un aspecto cognoscitivo, afectivo y otro conductual.

En nuestro trabajo se abordará el estadio tres de Kohlberg (1992) referente a las expectativas interpersonales, dado que el grupo de estudiantes de la presente investigación están ubicados, según su edad, en este escalón

1.5.3. La moral de la normativa interpersonal

Este estadio permite superar el individualismo instrumental y construir un conjunto de normas o expectativas morales compartidas que se espera cumplan todos. Estas normas o expectativas morales son la base para establecer relaciones de confianza mutua que trascienden los intereses y situaciones particulares.

En este sentido, el estudiante está especialmente preocupado por las relaciones y sentimientos interpersonales, por mantener la confianza y la aprobación social. Las obligaciones morales se basan en lo que esperan los

demás, y ello significa tener buenas intenciones mostrando consideración hacia los otros, anteponer las expectativas y sentimientos de los demás a los propios intereses. El pensamiento formal, que comienza a desarrollarse en esta edad, proporciona una herramienta intelectual que permite una gran independencia del contenido concreto sobre el que se aplica. Y dicho pensamiento representa una condición necesaria, aunque no suficiente.

Segura (2004) manifiesta que la peor tormenta que se vive en este estadio es el conflicto de expectativas, cuando, por ejemplo, los padres esperan de un adolescente una cosa y los amigos la contraria. También son muchos los adultos que se quedan en este estadio. Son gente agradable que se hace querer, pero que se deja llevar demasiado por los demás: en las modas, en el consumismo, en los valores que imponen los medios de comunicación. Es todavía un estadio heterónimo.

1.5.4. La educación para los derechos humanos y la paz.

Esta corriente ha sido potentemente estimulada por un discurso internacional, en la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948) cuyo referente central ha sido y es la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En ella se propone que:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Art. 26.2).

Para nuestra realidad pluricultural es esencial que la acción docente considere la formación en valores en el marco de estos derechos.

1.5.5. La educación desde la perspectiva de género.

Los movimientos de reivindicación de la mujer, durante la década de los años 60 y 70, cuestionaron a la escuela por su carácter excluyente y reproductor de desigualdades que perjudicaban a la mujer. A ella se fueron sumando los trabajos de investigadores de género, especialmente, desde las ciencias sociales que suministraron elementos comprensivos sobre cómo se reproduce el sexismo en las escuelas, y cómo la educación ha consolidado en su cultura un modelo masculino.

Al respecto, Edwards, Micheli y Cid (como se citaron en Sime, 2004) señalan que, pese a la activa participación de las alumnas en clase, el profesor adopta un trato preferencial con los alumnos varones, a ellos se les estimula y tolera un mayor protagonismo en las aulas.

Por otro lado, la perspectiva de género ha constituido un referente sustancial para investigar los textos escolares y proponer recomendaciones para ellos. Así tenemos que Anderson (1986) manifiesta que los libros de texto reproducen los estereotipos sexuales, las mujeres tienen una menor presencia general y aparecen dedicadas a las tareas tradicionales femeninas, en especial, los quehaceres domésticos.

En el Foro Mundial sobre la educación (2000), celebrada en Dakar, el Perú presentó un diagnóstico en el que se mostraba que no se había avanzado en el tema de género, es decir, se continuaba priorizando la educación de los niños en desmedro de la atención a las niñas. Posteriormente, en la ley general de educación 28044, el tema de género, es incluido en el principio de equidad, el cual es entendido como la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación. También, la ley de fomento a la educación de la niña y adolescente rural reflejan el interés a una igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Todas estas reflexiones contribuyen a asumir un compromiso docente de fortalecer la convivencia democrática para hacer de las Instituciones Educativas lo que la sociedad desea que sea, el lugar en el que se construye la igualdad y se erradica el sexismo y la intolerancia. Es desde esta perspectiva que, Díaz- Aguado (2006) considera que el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos facilita un contexto en el que se supera la división sexista del mundo.

1.5.6. La educación para la resolución de conflictos.

El surgimiento de esta corriente ha sido suscitado por los avances que, desde diferentes disciplinas: ciencias sociales, psicología social, derecho, y las ciencias biológicas, ha venido efectuando en torno al tema de la resolución de conflictos. Históricamente, esta corriente recoge el legado de las filosofías de la no violencia y de la paz que diversos personajes han encarnado como, Ghandi, Luther King y otros. Asimismo, en las últimas décadas, la agudización de problemas de violencia y agresión al interior de las Instituciones Educativas ha sido un motivo de búsqueda de alternativas entre educadores y autoridades para garantizar condiciones más seguras de convivencia en las aulas.

Al respecto, Trahtemberg (1998) expresa que, uno de los países donde se ha expandido esta corriente es sin duda los Estados Unidos, estimándose unos cinco mil programas para prevenir la violencia en las escuelas norteamericanas, ya que es un problema creciente y difícil de enfrentar.

Esta propuesta educativa mantiene un discurso creativo y abierto, sobre el conflicto, al considerar que la relación con los otros supone la existencia de oposición de opiniones, intereses, valores o necesidades, porque cada persona es única y diferente a las otras personas con las que se relaciona. El conflicto es, pues, un hecho natural que surge cuando existen

diferentes posiciones ante una situación, necesidad, objeto o intención. La clave del conflicto está en como la persona es capaz de gestionarlo y resolverlo; si la resolución se hace de manera cooperativa, se limita su impacto negativo y el conflicto no es más que un proceso de cambio con consecuencias positivas. En este sentido, Girard y Koch (1997) manifiestan que el conflicto nos rodea continuamente, y ofrece ricas oportunidades para aprender acerca de nuestra cultura, valores, necesidades e intereses, así como la de los otros.

García y Ugarte (1997) consideran que existe un potencial educativo del conflicto en la medida que su manejo constructivo pueda brindar beneficios, como: enseñar nuevas habilidades y mejores caminos para responder a los problemas; construir mejores relaciones y más duraderas; aprender más acerca de nosotros y de los demás; desarrollar nuestra creatividad; respetar y valorar las diferencias; y desarrollar el pensamiento reflexivo.

Estos aportes proporcionan una variedad de estrategias: Cascón (2001) señala la formación de mediadores escolares; Vallés (2001) propone mecanismos de negociación, conciliación y programas para el afrontamiento de la conflictividad escolar. Este conjunto de estrategias están orientadas a crear en las Instituciones Educativas una calidad en la convivencia y en los aprendizajes de los estudiantes.

1.5.7. La Educación Ciudadana

La valorización de la democracia, no solamente como sistema de gobierno sino como cultura democrática, y el papel de las instituciones, han ido contribuyendo a demandar de la educación una preocupación mayor por aquellos aprendizajes que se necesita para la formación de los ciudadanos.

Para González y Sime (1996) los objetivos de una educación ciudadana deben apuntar a la integración y promoción de cuatro ejes fundamentales: dignidad, participación, bienestar, justicia, y convivencia.

Por otro lado, Estevez (1998) expresa que la educación ciudadana debe producir sus cambios más sostenibles en el nivel cultural, es decir, en los modelos de comportamiento social que se encuentran internalizados en la conciencia de las personas regulando sus conductas. La educación ciudadana debiera asumir un sentido emancipador cuando tales modelos normativos operan para sostener los patrones culturales de la desigualdad, la opresión y las discriminaciones. Armoniza esta perspectiva Palacios (1998) al considerar el papel cultural de la educación ciudadana, en la medida que ella se ubica ante la incoherencia de extender una educación democrática desde una cultura que aún es autoritaria. De allí, la dificultad, no obstante, presente para aprender a relacionarnos con el conocimiento de una manera menos autoritaria y más libre y creativa a pesar de una mayor presencia de un discurso constructivista en la educación.

Se han presentado distintas corrientes educativas que alimentan, desde sus aportes propios, una reflexión crítica sobre el aprender a vivir junto a otros. Por tanto, se hace necesario que las Instituciones Educativas desarrollen programas orientados a la formación de personas que sean capaces de asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos, dentro de los principios democráticos de la convivencia, entendida como la relación que se establece entre los miembros de la comunidad educativa, y que implica el respeto mutuo, la aceptación de normas comunes, la tolerancia de otras opiniones y estilos de vida, y la resolución, por medios no violentos, de las tensiones que se generan en todo proceso de comunicación entre personas.

Por todo lo expuesto, la pedagogía de la convivencia demanda un esfuerzo de diálogo que implica la integración de diferentes disciplinas que

contribuyan a afianzar el aprendizaje de la convivencia. En este sentido cobra especial relevancia la comunicación, las habilidades sociales, el diálogo, el ambiente escolar, con el propósito de lograr el mejoramiento de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar.

Cabe anotar además, que se requiere desarrollar valores y actitudes como el respeto, la tolerancia, la cooperación y solidaridad.

Esta pedagogía exige que el docente desde su saber científico y su testimonio de vida personal, motive al estudiante a cultivar y desarrollar la capacidad de reflexión, el sentido crítico, la vivencia de las virtudes sociales, para asumir compromisos concretos y mejorar la convivencia en las instituciones educativas.

En el siguiente cuadro, se presentan las corrientes educativas que alimentan una pedagogía de la convivencia, y sus ideas fundamentales.

CUADRO N° 3
Corrientes Educativas

CORRIENTES EDUCATIVAS	IDEAS- FUERZA
Educación Moral	Comprende la perspectiva del otro, empatía.
La educación intercultural	Construir nuevas síntesis culturales
La educación para los derechos humanos y la paz	Fortalecer a las personas en sus derechos y responsabilidades.
La educación desde la perspectiva del género	Promover igualdad de oportunidades en hombres y mujeres.
La educación para la resolución de conflictos	Fomentar cultura de participación: mediación, conciliación y diálogo.
La educación ciudadana y democrática	Alentar participación y corresponsabilidad.
La educación inclusiva	Generar integración y evitar segregación.

Fuente: Elaboración propia.

1.6. Convivencia Escolar

Las Instituciones Educativas son espacios de aprendizaje y convivencia, en este sentido, la convivencia escolar es considerada como la relación que se constituye entre los integrantes de la comunidad educativa. Esta relación debe superar la simple coexistencia o tolerancia del otro e involucra el respeto mutuo, la aceptación de normas comunes consensuadas, la admisión de otras opiniones y estilos de vida, y la resolución, por medios no violentos, de las tensiones que se produzcan en las relaciones interpersonales.

Para Lanni (como se citó en Sime, 2004), la convivencia escolar alude, fundamentalmente, a uno de los temas básicos de la pedagogía: el aprendizaje, es decir, el proceso por el cual un estudiante adquiere o desarrolla una nueva conciencia y conocimiento, que le proporcionan nuevos significados. Para que el aprendizaje sea posible los intercambios entre todos los actores, de la Institución Educativa, que comparten actividades y que conforman esa red de vínculos interpersonales, que se denomina convivencia, deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores. Sólo cuando en una institución Educativa se privilegian los valores, como el respeto mutuo, el diálogo, la participación, colaboración y tolerancia, recién entonces, se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje, es por eso que puede afirmarse que los comportamientos humanos se aprenden, y dependen en gran medida de las influencias ambientales.

1.6.1. Dimensiones de la convivencia

Para la aproximación de las dimensiones de la convivencia se han revisado las aportaciones teóricas de diversos autores permitiendo establecer nueve dimensiones, que a continuación se detallan:

- **Autoconocimiento:** capacidad que permite una clarificación de la propia manera de ser, pensar, sentir, de los puntos de vista y valores personales, posibilitando un progresivo conocimiento de sí mismo, una valoración de la propia persona y en niveles superiores, la autoconciencia del yo.
- **Autonomía y autorregulación:** orientada a promover la autonomía de la voluntad, el autocontrol de los sentimientos y una mayor conciencia y coherencia de la acción personal.
- **Razonamiento moral:** capacidad cognitiva que permite reflexionar sobre los conflictos personales e interpersonales, teniendo en cuenta los valores universales y actuar de acuerdo con ellos.
- **Capacidad de diálogo:** para tener un comportamiento social de respeto a las ideas de los otros y huir de ideas o posturas individualistas y utilizar el dialogo como herramienta en la resolución de conflictos.
- **Capacidad para transformar el entorno:** que contribuya a la formulación de normas y proyectos innovadores que garanticen la implicación y el compromiso de la comunidad educativa para construir entornos de aprendizaje saludables y de crecimiento personal y social.
- **Comprensión crítica:** implica el desarrollo de capacidades orientadas a la adquisición de la información moralmente relevante en torno a la realidad y el compromiso para mejorarla.
- **Empatía y perspectiva social:** que posibilite el conocimiento y la comprensión de las razones, los sentimientos y los valores de las otras personas, interiorizando valores como la cooperación tolerancia y la solidaridad.
- **Competencia Social:** en los diferentes ámbitos de relación que facilite la coherencia entre los criterios personales y las normas y principios sociales.

- **Resolución pacífica de conflictos:** entendiendo el conflicto como parte de la naturaleza social humana que puede ofrecer una oportunidad de desarrollo y crecimiento personal y social.

Desarrollar todas estas dimensiones en los estudiantes, requiere una mirada sistémica y global de la comunidad educativa, donde todos los actores: directivos, profesores, estudiantes, personal administrativo, y padres de familia, asuman un proceso dinámico de mejora continua en las relaciones interpersonales, basada fundamentalmente en el respeto a la dignidad de la persona y en el ejercicio democrático de sus deberes y derechos. Aspectos que generan un clima escolar adecuado para el aprendizaje de convivencia.

Sin embargo, junto a estos aspectos, consideramos que la motivación y formación en estas capacidades, propuestas en la dimensiones de la convivencia, de todos los integrantes de la comunidad educativa son aspectos claves para gestionar una mejora continua de la convivencia escolar. En este sentido, sería muy legítimo calificar a las instituciones educativas como escenarios de aprendizajes de la convivencia.

1.6.2. Ejes de la Convivencia Escolar

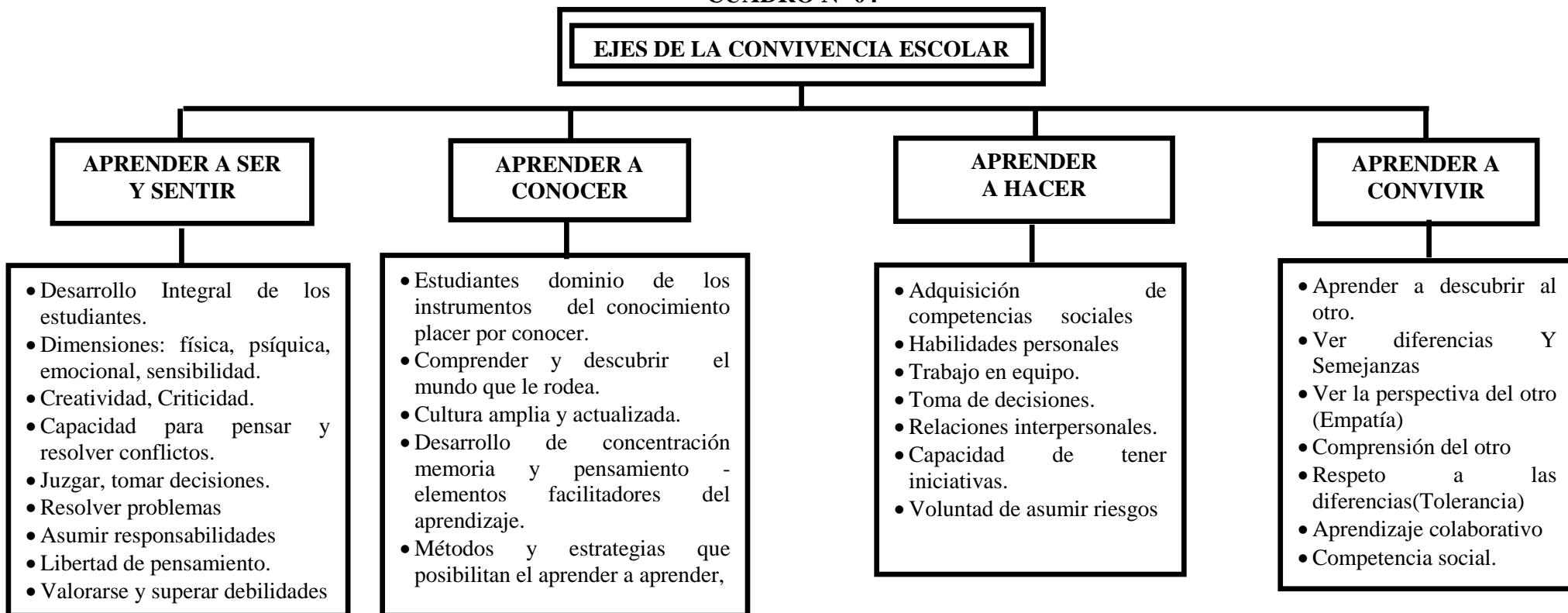
Delors (1996) en el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional, sobre la educación para el siglo XXI, como ya se ha mencionado, determinó aprendizajes fundamentales o pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer aprender a ser, aprender a convivir.

En esta misma perspectiva, Segura (2004) considera que para enseñar a convivir hay que tener en cuenta cuatro factores: enseñar a pensar, educar las emociones y los sentimientos, los valores morales y el aprendizaje de las habilidades sociales. Por ello, en esta investigación,

recogiendo estos aportes se han considerado estos cuatro ejes de la convivencia escolar, o líneas de acción, que se visualizan en el siguiente cuadro.

CUADRO N° 4
Ejes de la Convivencia Escolar

CUADRO N° 04



Fuente: *Elaboración propia*

1.6.3. Las Normas en el sistema de convivencia escolar

Las Instituciones Educativas esperan de sus actores una serie de comportamientos adecuados a los valores que inspira el proyecto Educativo Institucional, pero, para ello deben incorporarse normas básicas para el funcionamiento institucional, que sean producto del consenso para que puedan ser aceptadas por todos los participantes-actores, y que se comprenda que son necesarias para organizar la vida institucional.

Es importante enfatizar que, para desarrollar valores, es necesario que se trabaje desde las Instituciones Educativas y la familia normas de conducta, entendiéndose por éstas, aquellas pautas que establecen cómo comportarse en determinadas situaciones, las cuales se aceptan como válidas al darle sentido a la vida, y permitiendo poder convivir en paz y armonía con los grupos a los que se pertenece.

Se puede concluir afirmando que las normas son aquellas reglas que orientan y regulan las relaciones en la búsqueda de alcanzar un fin determinado, y están compuestas por límites que son los que regulan ese comportamiento, por lo tanto, ayudan al niño y al adolescente a controlar aquellos aspectos de su conducta que él no puede dominar por sí mismo.

1.6.4. Sistema de convivencia

Consideramos que la convivencia como expresión de vivir, es vivir con valores aceptados, compartidos, y puestos en práctica para la obtención de objetivos comunes, en este sentido, Saussure (2003) expresa que, un sistema de convivencia son elementos imprescindibles en todas las sociedades humanas para que éstas obtengan las metas que se han propuesto.

Al respecto, Serrano (2005) considera que, la posibilidad de ir proyectando una sociedad, cada vez mejor, se relaciona fuertemente con lo que se puede adquirir dentro del ámbito escolar. La solidaridad, la cooperación, el dialogo, la responsabilidad individual y social, y la defensa de los derechos humanos constituyen responsabilidades que los alumnos deben asumir con el resto de los miembros de la comunidad.

Además, este autor considera que los valores se deben vivir, desde la práctica cotidiana, teniendo en cuenta que los conceptos de autoridad y libertad no se oponen sino se integran a través de límites claros, conocidos y razonables. Para promover un orden, que regule la convivencia, es necesario que se interese en coincidir en esos valores, tanto la Institución Educativa como la familia, porque se comparte la educación de quienes tendrán en sus manos la continuidad de esta sociedad.

Por lo expresado, se puede afirmar que el sistema de convivencia tiene sus raíces en la promoción, desarrollo y fortalecimiento de valores básicos de convivencia en los estudiantes, fundamentalmente en el respeto, solidaridad, tolerancia, amistad, cooperación, que estamos incidiendo en este trabajo y representa una necesidad su desarrollo desde la familia, la escuela y la sociedad. Así mismo promover la autonomía para el ejercicio de sus deberes y derechos, como ciudadano, así como el respeto a las normas de convivencia y el asumir las consecuencias de sus actos.

Por lo expresado, se puede afirmar que en un sistema de convivencia convergen diversos aspectos, de los cuales, la adquisición y desarrollo de valores, orientados a potenciar la libertad y autonomía de los estudiantes son fundamentales. Así mismo, los procesos de participación, los estilos comunicativos y el establecimiento de pautas de conducta en un ambiente de reciprocidad moral, representan el sustrato necesario para la mejora de la convivencia y un factor de protección valioso para prevenir y reducir el maltrato escolar.

1.6.5. Valores a desarrollar en la convivencia escolar

En la última década, señala Fernández (2003) se ha brindado un cúmulo de oportunidades para profundizar sobre los valores, actitudes y normas dentro del currículum en las diferentes áreas. Así, la transversalidad aporta un marco idóneo para trabajar los valores, si bien, formula problemas metodológicos y promulga la necesidad de la interdisciplinariedad, que no siempre se ha sabido abordar desde la práctica pedagógica.

Martínez (2005) considera que la educación en valores es una responsabilidad de la familia, de la escuela y de la sociedad en su conjunto. Sabemos que los padres de familia son los primeros y principales responsables directos de la educación de sus hijos y, por tanto, de transmitirles una educación en valores. Sin embargo, se observa, desde distintos ámbitos, la incapacidad de muchas familias para abordar una educación en valores, así como la pasividad que muestran al ceder esta responsabilidad a las Instituciones Educativas.

Potencialmente, las Instituciones Educativas tienen una gran responsabilidad en la promoción de los valores, en la medida que, debe ser promotora de una ciudadanía activa y de cohesión social, así como, del ejercicio de los principios democráticos en función de lo cual se promueve una educación para la paz. Sin embargo, la mayoría de las Instituciones Educativas no responde a este compromiso de articular, en su práctica diaria, la educación en valores como parte fundamental de una educación integral.

Educación en valores, hoy, supone desarrollar una capacidad crítica para ejercer la libertad, el respeto y la solidaridad, en el contexto de una sociedad diversa e intercultural, es, también, formar personas con autonomía, responsables y capaces de tomar sus propias decisiones.

A continuación, se describen los valores que se han desarrollado en la presente investigación y que han contribuido de alguna manera a mejorar algunas actitudes y en consecuencia a disminuir las conductas de malos tratos en las aulas.

a. Cooperación

Actualmente, el trabajo en equipo, el intercambio entre iguales y la cooperación se encuentra en la base de cualquier enfoque educativo innovador.

En el ámbito educativo, Fernández (2003) considera que, para que los adolescentes se relacionen de manera positiva y constructiva, no basta ubicarlos unos junto a otros y permitirles que interactúen, sino que se necesita la aplicación de técnicas, procedimientos y estrategias que potencien el desarrollo de las relaciones interpersonales. En tal sentido, conviene tener en cuenta que la cooperación garantiza un proceso de aprendizaje y enseñanza más creativo, sólido y enriquecedor, y requiere un lento aprendizaje, una concepción pedagógica y una organización en el aula e institución educativa que permita oportunidades para formarse en el diálogo, el intercambio, y el respeto a la diversidad y sobre todo el espíritu de ayuda recíproca, en un contexto de interdependencia positiva.

Asimismo, Díaz (2004) manifiesta que la eficacia de la cooperación, como valor para adaptar la educación a las exigencias de los retos que vivimos hoy, requiere un cambio importante en el papel del profesor y en la interacción que establece con los estudiantes. Se tiene que, el control de las actividades deja de estar centrado en él y pasa a ser compartido por toda la clase. Este cambio hace que el profesor pueda y deba realizar actividades nuevas, además de las que habitualmente lleva a cabo en otras formas de aprendizaje que contribuyen a mejorar la calidad educativa, como por ejemplo: enseñar a cooperar de forma positiva ; observar lo que sucede en

cada grupo y con cada estudiante; prestar atención a cada equipo para resolver los problemas que puedan surgir ; y proporcionar reconocimiento y oportunidad de comprobar su propio progreso a todos los estudiantes, de allí la necesidad de trabajar en equipos.

b. El aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos

Las investigaciones y experiencias llevadas a cabo en los últimos años, sobre este tema, permiten identificar al aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos como un procedimiento clave para adaptar la educación a los actuales cambios sociales, mejorando con ello la convivencia escolar y la prevención de la violencia. Las razones que explican esta efectividad, según Díaz (2002), son: la adaptación a la diversidad, permitiendo mejorar el rendimiento, la motivación por el aprendizaje, el sentido de responsabilidad, la tolerancia, especialmente, para desarrollar la capacidad de cooperación y mejorar las relaciones entre los alumnos en contextos heterogéneos.

La interdependencia positiva, motivación y aprendizaje que admite crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo; lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo que exige sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando la motivación general, así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente;

Las condiciones del contacto intergrupal, integración y tolerancia facilitan que los integrantes, de los distintos grupos, tengan un estatus similar y cooperen en la consecución de objetivos compartidos.

La cooperación y construcción de la solidaridad desarrollan habilidades de gran relevancia, como pedir y proporcionar ayuda,

mejorando con ello el repertorio social de los estudiantes, y sus oportunidades de aprendizaje.

Finalmente, la realización compartida de actividades completas y activación de la zona de construcción del conocimiento, de acuerdo con los principios de la psicología de la actividad, inspirada en los aportes de Vygotsky (como se citó en Díaz-Aguado, 2006), enfatiza que uno de los principales requisitos del diseño educativo es crear sistemas de interacción social que proporcionen zonas de desarrollo próximo, teniendo en cuenta para ello como condiciones necesarias: que la persona que enseña tenga la capacidad de resolver independientemente el problema, y que se establezca una tarea compartida, que favorezca la participación del que aprende. El aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos puede proporcionar así una excelente oportunidad para activar la zona de construcción del conocimiento.

c. El respeto

El respeto exige un trato amable y cortés, dado que, es la esencia de las relaciones humanas, de la vida en comunidad, del trabajo en equipo, de la vida en familia, y de cualquier relación interpersonal. Por lo tanto, crea ambiente de confianza y cordialidad, y permite la aceptación de las limitaciones ajenas y el reconocimiento de las virtudes de los demás. Desarrollar el valor del respeto frena las ofensas y las ironías; no permite que la violencia se convierta en el medio para resolver los conflictos interpersonales o imponer criterios desde una postura egoísta e individualista. Conlleva a respetar al otro en virtud de la dignidad de toda persona humana.

Sánchez (2005) enfatiza que, todos sentimos que poseemos el derecho a ser respetados por los demás en nuestra forma de ser, de proceder

y de expresarnos. Esto, demanda el deber de respetar a todas las personas sin distinción alguna.

En este sentido, el respeto, como valor, faculta al ser humano para el reconocimiento, aprecio y valoración de las cualidades de los demás y sus derechos, ya sea por su conocimiento, experiencia o valor como personas, es decir, es el reconocimiento del valor inherente y los derechos de los individuos y de la sociedad.

Por otro lado, Salas y Sabaduche (2004) enfatiza que el respeto empieza en la propia persona, y el estado original del respeto está basado en el reconocimiento del propio ser como una unidad única, con cuerpo y alma, y con esta comprensión del propio ser se experimenta el verdadero auto-respeto.

En este contexto, el valor del respeto en la formación de las estudiantes debe orientarse a lograr capacidades como: Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad; reconocer, respetar y defender la igualdad de los derechos esenciales de todas las personas. Así como el crecimiento y autoafirmación personal.

Concluimos afirmando que el desarrollo de este valor, desde edades muy tempranas representa, sin duda, un factor de protección muy valioso para construir relaciones interpersonales sanas y constructivas, acorde con nuestra dignidad humana.

d. La tolerancia

En concordancia con el valor del respeto, Cerezo (2009) afirma que tolerar es la forma de respetar al otro, reconociéndolo en su dignidad racional propia. Por ello educar la tolerancia implica, desarrollar en los estudiantes la capacidad de reflexionar para saber reconocer en el otro el

derecho a ser diferente en sus diversas formas de realización personal, tanto en sus creencias, opiniones, valores, formas de pensar y actuar.

La educación para la tolerancia implica, por otra parte, la adquisición de competencias o habilidades sociales que faciliten la comunicación y el diálogo, ponerse en el lugar del otro, y asumir las diferencias como un hecho normal en una sociedad compleja y diversa. Ya que no nacemos tolerantes, nos vamos haciendo tolerantes. Al respecto, Benedicto XVI (2008) considera que la educación de una tolerancia que no supiese distinguir el bien del mal sería caótica y autodestructiva. Por tanto, la apropiación de unos valores o cultura que hace del diálogo y el respeto a los otros un modelo de vida es una necesidad impostergable. Ello obliga a introducir en los procesos educativos, como actividad fundamental, el diálogo interpersonal crítico, y a impulsar actitudes de colaboración entre los estudiantes, haciendo del diálogo y la cooperación recursos básicos de la enseñanza (Olaya, 2006).

Somos conscientes que la tolerancia sólo es posible en el contexto de una sociedad democrática. Por tanto, la construcción de un clima de tolerancia en el aula, está condicionada por los niveles de tolerancia en el marco de la sociedad. Pero también es verdad que las Instituciones Educativas pueden contribuir, desde sus propuestas y estilos democráticos de la convivencia, a generar y hacer posible la cultura del diálogo y el consenso como formas de resolver el conflicto.

e. Solidaridad

¿Por qué educar en la solidaridad? Si partimos de esta reflexión desde su sentido etimológico (Solidus = fuerte, consolidado, de la misma raíz que soldar) significa fuerza, unión, cuyo principio dinámico más radical en el hombre es el amor, cuyo objeto propio es la unión con los otros. La solidaridad nace del amor mismo y se refuerza en la experiencia de que

muchas aspiraciones humanas sólo pueden alcanzar su adecuado cumplimiento en relación con los demás hombres.

En relación a este valor, Castillo (como se citó en Galeano, 2005) manifiesta que la solidaridad es un valor muy relacionado con la generosidad. Ser solidario es saber compartir con quienes lo necesiten los bienes materiales y espirituales que uno posee. Es el valor social por excelencia y muy necesario para la convivencia en cuanto que hace posible salir de la propia individualidad para ilusionarse por los proyectos buenos de los demás a favor del bien común.

La solidaridad lleva a dar y darse, no significa simplemente despojarse de cosas, sino que es más profundo: es enriquecer al otro con la acogida personal y con los propios valores. No hay un don auténtico, sí éste no va acompañado de nosotros mismos, es decir de nuestro afecto y aprecio personales.

1.7. Modelos de gestión de la convivencia

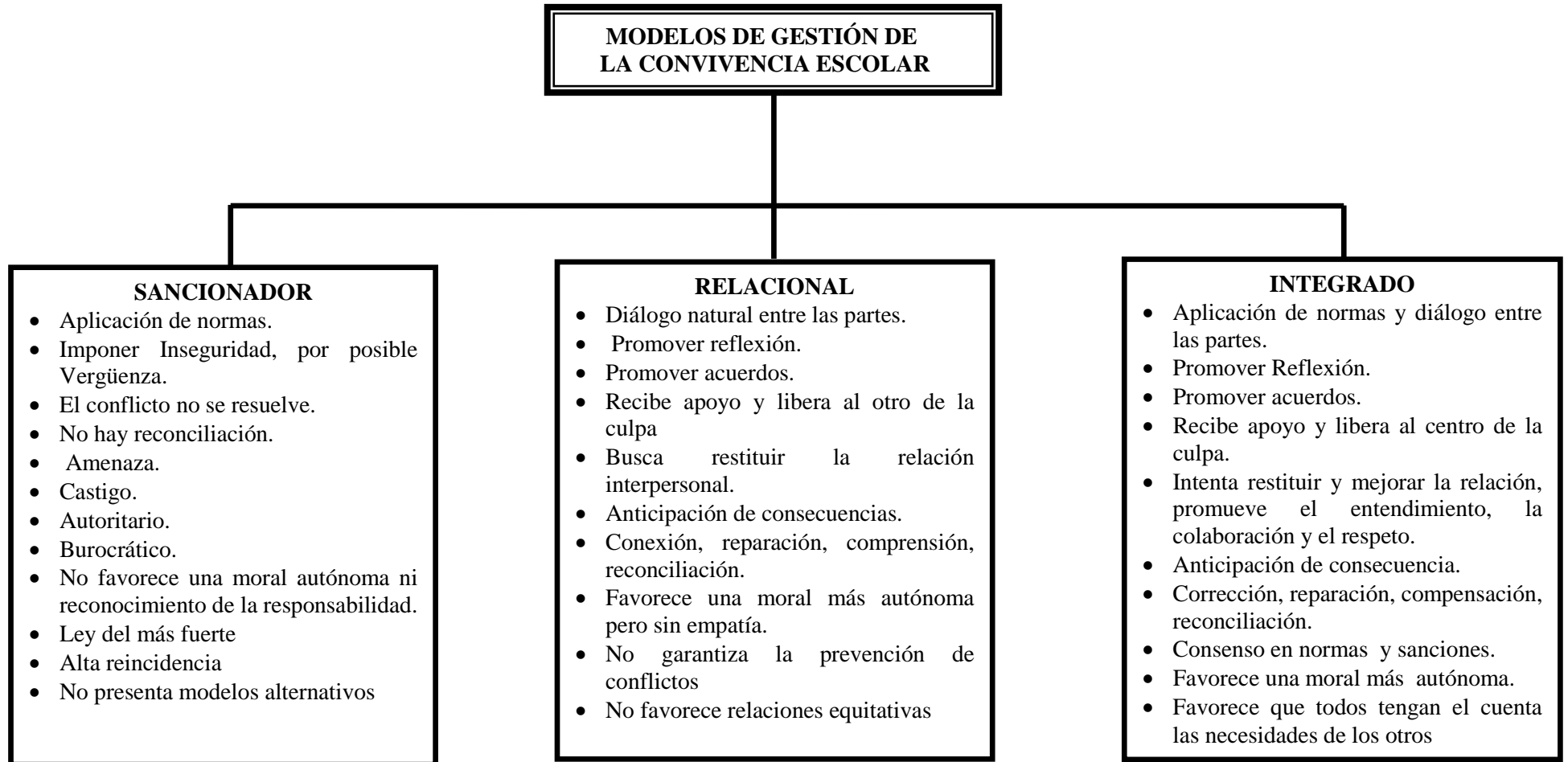
El modelo de tratamiento de la convivencia se define como: un conjunto integrado de planteamientos de índole educativa que tratan de argumentar y de justificar una serie de comportamientos y de actuaciones concretas, que se adoptan normalmente desde una perspectiva de centro para prevenir y hacer frente a los problemas de disciplina.

En las Instituciones Educativas existen estilos preferentes de abordaje de los conflictos, líneas de solución habituales a los mismos, y un contexto de mayor o menor regulación formal de las decisiones que afectan a la convivencia. Recogiendo los aportes de Torrego (2006) presentamos en el siguiente cuadro tres modelos de actuación ante los conflictos de convivencia: el modelo punitivo, el relacional y el integrado.

CUADRO N° 5

Modelos de Gestión de la Convivencia Escolar

Cuadro N° 5



Fuente: Elaboración propia.

En esta investigación se ha optado por utilizar el modelo integrado, en la resolución de los conflictos en el aula, considerando las siguientes ventajas:

Reparación: Con respecto a la persona (o personas) que ha sufrido el daño favorece una reparación directa a la víctima.

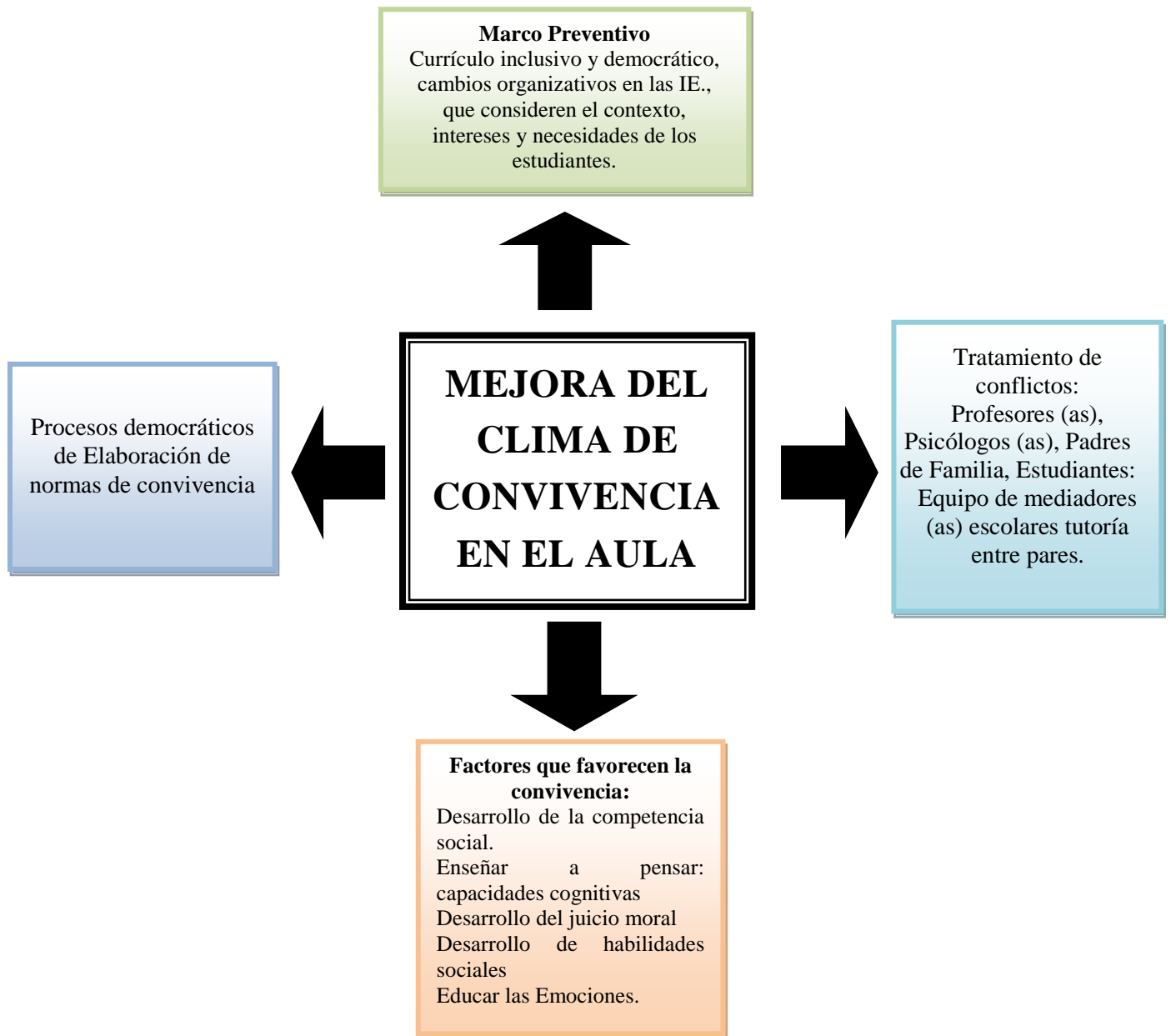
Reconciliación: Dedicar atención a la mejora de la relación entre las partes. El diálogo es una herramienta básica en este modelo.

Resolución: Plantea un diálogo sincero para que los conflictos puedan ser escuchados y por tanto atendidos y resueltos (conflicto de intereses, necesidades, valores o de relación) dentro de una búsqueda del acuerdo.

Además, apostar educativamente por un modelo integrado requiere una actuación en tres aspectos:

- Contar con normas de convivencia en el aula, elaboradas con la participación activa de las estudiantes y asumidas como pactos de convivencia, en los que no sólo quede explícito lo deseable sino también las consecuencias derivadas de su incumplimiento.
- Tener sistemas de diálogo y de tratamiento de conflictos, dentro de la organización del aula, para prevenir o atender los conflictos, por ejemplo, Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos, organización de espacios comunes, uso de apoyos y refuerzos.
- Estos dos aspectos constituyen un apoyo dentro de un marco preventivo del conflicto, trabajando de manera integrada sobre algunos elementos que afectan a los comportamientos antisociales y a los conflictos de disciplina. Todo ello influye en el currículo escolar haciéndolo más inclusivo y democrático, favoreciendo la integración y colaboración de las familias con la Institución Educativa para tomar medidas que afronten la influencia del contexto social cercano de los estudiantes, revisar el clima y las interacciones del aula.

CUADRO N° 6
Modelo Integrado del Tratamiento de Conflictos



Fuente: *Elaboración propia*

1.8. Marco legislativo peruano que posibilita una gestión educativa al servicio de la convivencia escolar.

Luego de haber abordado los modelos de gestión en el tratamiento de los conflictos de convivencia, y haber asumido al modelo integrado propuesto por Torrego, como el que más se ajusta, a promover una convivencia democrática, conviene precisar y saber cuál es el marco jurídico peruano que viabiliza una gestión educativa a favor de la convivencia democrática.

Iniciamos este análisis con la Constitución Política del Perú, base del sistema jurídico peruano y pilar fundamental para controlar, regular y defender los derechos y libertades de los ciudadanos.

1.8.1. Constitución Política del Perú (1993)

El artículo 1º considera que la defensa de la persona humana y el respeto de su dignidad son el fin supremo de la sociedad y del estado. Asimismo en el artículo 2º, literales 1 y 2 establecen que toda persona tiene derecho a la vida e integridad moral, psíquica y física y a su libre desarrollo y bienestar, la igualdad ante la ley, por lo que nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza o sexo, idioma, religión, opinión, condición económica, o de cualquier otra índole.

En relación a los derechos sociales y económicos, establece en el artículo 13º y 14º que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana... Prepara para la vida y fomenta la solidaridad y la formación ética y cívica.

Estos artículos delegan a la educación responsabilidades particulares con respecto a la formación para la convivencia, orientados a educar ciudadanos respetuosos de la diversidad y diferencias y capaces de resolver

los conflictos sin recurrir a la violencia, considerando el respeto a la dignidad de la persona humana.

1.8.2. Ley General de Educación 28044.

La Ley General de Educación del Perú establece en el artículo 6° que la formación ética y cívica es obligatoria en todo proceso educativo; prepara a los educandos para cumplir sus obligaciones personales, familiares y patrióticas y para ejercer sus deberes y derechos ciudadanos.

Asimismo, en el artículo 8° considera que La educación peruana tiene a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo. Se sustenta en los siguientes principios:

- a) **La ética**, que inspira una educación promotora de los valores de paz, solidaridad, justicia, libertad, honestidad, tolerancia, responsabilidad, trabajo, verdad y pleno respeto a las normas de convivencia; que fortalece la conciencia moral individual y hace posible una sociedad basada en el ejercicio permanente de la responsabilidad ciudadana.

- b) **La equidad**, que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad.

- c) **La inclusión**, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.

- d) **La calidad**, que asegura condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente.

e) La democracia, que promueve el respeto irrestricto a los derechos humanos, la libertad de conciencia, pensamiento y opinión, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el reconocimiento de la voluntad popular; y que contribuye a la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas y entre mayorías y minorías así como al fortalecimiento del Estado de Derecho.

f) La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo.

g) La conciencia ambiental, que motiva el respeto, cuidado y conservación del entorno natural como garantía para el desenvolvimiento de la vida.

h) La creatividad y la innovación, que promueven la producción de nuevos conocimientos en todos los campos del saber, el arte y la cultura.

Así también , en el artículo 9º enfatiza como fines de la educación peruana la formación de personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad del conocimiento. Así mismo, destaca que la educación debe contribuir a formar una sociedad

democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado.

1.8.3. Proyecto Educativo Nacional.

El Consejo Nacional de Educación (2007) en el Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú, se establece en el Objetivo estratégico N° 02, que los estudiantes de Educación Básica realizan un aprendizaje efectivo y despliegan las competencias que requieren para formarse como personas.

1.8.4. El Diseño Curricular Nacional (2009)

En relación a los logros educativos para el nivel de educación secundaria considera que el estudiante se reconoce como persona en pleno proceso de cambios biológicos y psicológicos y fortalece su identidad y autoestima afirmando sus intereses y aspiraciones de orden personal, familiar, social y cultural actuando coherentemente a partir de una sólida escala de valores.

Comunica asertiva y creativamente sus ideas, sentimientos, emociones, preferencias e inquietudes, mediante diversas formas de interacción y expresión oral, escrita y en diversos lenguajes, demostrando capacidad para resolver dilemas, escuchar, llegar a acuerdos, construir consensos.

Pone en práctica un estilo de vida democrático, en pleno ejercicio de sus deberes y derechos, desarrollando actitudes de tolerancia, empatía y

respeto a las diferencias, rechazando todo tipo de discriminación y aportando en la construcción de un país unido, a partir de la diversidad.

Demuestra seguridad, dominio personal y confianza en la toma de decisiones para resolver situaciones cotidianas y de conflicto, anteponiendo el dialogo y la concertación actuando con decisión y autonomía sobre su futuro y de los demás.

Valora el trabajo individual y en equipo como parte de su desarrollo personal y social, demuestra actitud emprendedora para el mundo laboral, aplicando sus capacidades y conocimientos en la formulación y ejecución de proyectos productivos. Se interesa por los avances de la ciencia y la tecnología.

Valora y practica un estilo de vida saludable y es responsable de su propia integridad, se interesa por el cuidado del medio ambiente.

Demuestra sus potencialidades, enfatizando su capacidad creativa y crítica, para el cuidado de su entorno natural y social, construyendo su proyecto de vida y país.

Aprende a aprender reflexionando y analizando sus procesos cognitivos, socio-afectivos y meta-cognitivos, construyendo conocimientos, innovando e investigando de forma permanente.

Así mismo, propone temas transversales que responden a los problemas nacionales y de alcance mundial como: Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía, educación en y para los derechos humanos, educación en valores o formación ética y la educación para la equidad de género.

1.8.5. Ley 27337 Nuevo Código de los Niños y Adolescentes.

En el capítulo II referente a los derechos sociales se establece en el artículo 14° que el niño (considerado desde su concepción hasta cumplir los doce años de edad), y del adolescente (considerado desde los doce hasta cumplir los dieciocho años), tienen derecho a la educación, cultura deporte y recreación. Ningún niño o adolescente debe ser discriminado en un centro educativo, por su condición de discapacidad, ni por causa del estado civil de sus padres.

El artículo 15° se refiere al derecho que tiene el niño y adolescente a la educación básica y comprende el desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física hasta su máximo potencial, la preparación para una vida responsable, con espíritu de solidaridad, comprensión, paz, tolerancia, igualdad entre los sexos, amistad entre los pueblos y grupos étnicos, la formación del espíritu democrático y el ejercicio responsable de los derechos y obligaciones; y el desarrollo de un pensamiento autónomo, crítico y creativo.

1.8.6. Ley 29719 que promueve la convivencia sin violencia en la Institución Educativa del Perú

Esta ley, representa una política específica del estado, en relación al tema del maltrato escolar en las Instituciones Educativas y representa las bases, para una actuación responsable en el diagnóstico, prevención y tratamiento del este fenómeno social, así mismo contribuye a promover e incrementar la concientización de todos los actores educativos sobre este tema.

El artículo 1° se refiere al objeto de la ley, de establecer los mecanismos para diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar y erradicar la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acto considerado

como acoso entre alumnos de las Instituciones Educativas. Así mismo, en el artículo 4º asigna al Consejo Educativo Institucional (CONEI) acciones para diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar y erradicar la violencia, el hostigamiento y la intimidación entre escolares en cualquiera de sus manifestaciones y acuerdan las sanciones que correspondan, y elabora un plan de sana convivencia y disciplina escolar que recoja y concrete los valores, objetivos y prioridades de actuación que oriente y guíe el mutuo respeto y la solución pacífica de conflictos.

También especifica en el artículo 6º las obligaciones de los docentes y los miembros del personal auxiliar de denunciar de inmediato ante el CONEI los hechos de violencia, intimidación, hostigamiento, discriminación, difamación y cualquier otra manifestación que constituya acosos entre los estudiantes, incluyendo aquellos que se cometan por medios telefónicos, electrónicos o informáticos, sobre los que hayan sido testigos o hayan sido informados.

1.8.7. Reglamento de la Ley 29719 que promueve la convivencia sin violencia en las Instituciones Educativas del Perú.

El artículo 1º especifica el objeto del presente reglamento, de regular la aplicación de la ley 29719, para garantizar las condiciones adecuadas de convivencia democrática entre los miembros de la comunidad educativa en especial de las y los estudiantes, estableciendo medidas y procedimientos de protección y atención integral ante casos de violencia y acoso entre estudiantes, y teniendo en cuenta los diversos contextos culturales.

Establece en el artículo 4º los principios que sustentan al reglamento teniendo especial relevancia el interés superior del niño y del adolescente, la dignidad y defensa de la integridad personal, la igualdad de oportunidades para todos y la reserva, confidencialidad y derechos a la privacidad.

Además, en el artículo 6º especifica orientaciones para construir la convivencia democrática en la Institución Educativa, caracterizadas por promover el trato respetuoso y el diálogo intercultural entre la diversidad de los integrantes de la comunidad educativa, favorecer la participación democrática, así como la identidad y el sentido de pertenencia institucional y local.

Luego de haber analizado el tratamiento legislativo peruano, que posibilita una gestión educativa al servicio de la convivencia democrática, conviene reflexionar, que tenemos mucho por hacer, ya que la tarea de educar para el aprendizaje de la convivencia está en sus inicios, y se percibe una gran distancia entre las declaraciones de los diferentes documentos analizados con la práctica pedagógica concreta.

Además, como hemos puesto de manifiesto en párrafos anteriores que el aprender a vivir juntos es uno de los retos de la escuela del siglo XXI, por ello, urge ir en busca de una educación de calidad con equidad, porque sólo así garantizaremos que las Instituciones educativas sean verdaderos escenarios donde se construye la convivencia para la vida personal y para la vida en sociedad.

CAPÍTULO II

MALTRATO ESCOLAR

CAPÍTULO II

MALTRATO ESCOLAR

Introducción

En este capítulo de la investigación revisaremos las aportaciones realizadas por las diferentes investigaciones sobre el maltrato escolar, fenómeno social que afecta a niños y adolescentes de los diferentes ámbitos escolares y que en la actualidad constituye una preocupación cada vez más emergente su atención y prevención, por parte de los maestros, padres de familia y comunidad en general.

El primer apartado de este capítulo se ha dedicado a realizar una aproximación al concepto de maltrato escolar desde diferentes perspectivas, pero que en general ponen de manifiesto que estos comportamientos constituyen un atentado contra la dignidad de la persona y una falta de respeto a los derechos humanos. En el segundo apartado se presenta una exposición de los criterios para definir conductas de maltrato escolar, así se ha realizado un recorrido de los principales estudiosos del tema para extraer coincidencias y discrepancias en sus aportaciones. En tercer lugar en otro bloque de conocimientos se presenta algunos estudios internacionales, latinoamericanos y nacionales que abordan esta problemática. Y finalmente presentamos los tipos, roles y consecuencias del maltrato escolar, en donde se enfatiza la necesidad de intervenir pedagógicamente, desde un enfoque preventivo con todos los estudiantes involucrados en la dinámica del maltrato escolar.

2. Definición conceptual y operacional del maltrato escolar

Iniciamos este capítulo recogiendo los diversos aportes científicos que, desde principios de la década de los setenta, se han realizado, observándose importantes avances en la definición y que han supuesto la transformación progresiva en la conceptualización de este tipo de conducta.

Así tenemos que las primeras aproximaciones a la definición se le atribuyen al médico sueco Heinemam (como se citó en Defensor del Pueblo, 2000), quién especificó el problema con el término *mobbing* y lo describió como la agresión de un grupo de alumnos contra uno de sus miembros que interrumpe las actividades ordinarias del grupo. Cuando la agresión termina, los miembros del grupo vuelven a sus actividades cotidianas. Como podemos analizar en este primer intento de definición, la incidencia en el carácter grupal del fenómeno y la presencia de sólo dos elementos en la dinámica: agresores y víctima.

Posteriormente, se le atribuye a Olweus (1976), como el autor que más ha profundizado sobre esta temática y en cuya definición enfatiza que un estudiante está siendo intimidado cuando un estudiante o grupo de estudiantes dice cosas mezquinas o desagradables, se ríe de él o ella o él llama por nombres molestos o hirientes. Le ignora completamente, le excluye de su grupo de amigos o le retira de actividades a propósito. Golpea pateo o empuja, o le amenaza. Cuenta mentiras o falsos rumores sobre él, le envía notas hirientes y trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él. Esta definición constituye un gran aporte al campo científico y es considerada como una de las más aceptadas y destacadas, Piñero (2010), ya que engloba un conjunto de comportamientos que al ser reiterativos y con la intencionalidad de causar daño son considerados como maltrato escolar.

Además Olweus (2004), en la Reunión Internacional de Violencia Escolar, organizado por el Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia, señaló que la traducción de bullying al castellano es acoso escolar, sin embargo, pueden emplearse ambas palabras para referirse a este fenómeno.

En España se han realizado diversos estudios que utilizan diferente terminología para referirse al mismo fenómeno empleando conceptos

como acoso escolar, maltrato escolar, intimidación, victimización (Lucena, 2005, Benítez y Justicia, 2006, Defensor del Pueblo 2007, Avilés, 2006 y Díaz Aguado, 2007).

Otras definiciones, que consideramos importante tenerlas en cuenta son la que propone Díaz- Aguado (2007) en que manifiesta que “el acoso escolar es un tipo específico de violencia, que se diferencia de otras conductas violentas que puntualmente un alumno puede sufrir o ejercer en un determinado momento, por formar parte de un proceso con cuatro características que incrementan su gravedad” (p.3). La autora se refiere en primer lugar, que el acoso escolar suele implicar diversos tipos de conducta: burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos y en segundo lugar, destaca que no se limita a un acontecimiento aislado, sino que se repite y prolonga durante cierto tiempo, y en tercer lugar afirma que el acosos es provocado por un individuo, apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación, finalmente enfatiza que el acoso escolar se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente. En esta definición de incluye un elemento fundamental en la dinámica del maltrato escolar, conocida en el lenguaje científico como los espectadores, ya que en la dinámica del maltrato escolar siempre están presentes los tres roles: agresor, víctima y espectadores, elementos considerados en el análisis empírico del presente trabajo.

En esta misma línea de pensamiento, Cerezo (2009) define al bullying como una forma de maltrato normalmente intencionada, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación, dinámica en que la víctima es incapaz de salir, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento.

Todas estas definiciones que independientemente de la terminología que se utilice, muestran comportamientos que constituyen un atentado contra la dignidad de la persona y una falta de respeto a los derechos humanos y que sin lugar a dudas afecta al desarrollo psicológico y social de todos los actores involucrados en esta dinámica (agresores, víctimas y observadores). Sin embargo, generalmente se piensa en las víctimas como las únicas personas que tienen secuelas, pero no son menos preocupantes los efectos para los agresores y para los observadores, sin olvidar las indeseables consecuencias que tienen para el clima escolar y el trabajo docente (Piñero, 2010).

2.1. Definición operacional

A continuación se presenta en el presente cuadro las acciones consideradas como maltrato escolar, operacionalmente definidas por los principales estudiosos sobre el tema, (Mendoza, 2012), y que han sido consideradas en los diferentes ítems del instrumento pre test y post test del presente trabajo y que conviene identificarlas para facilitar la comprensión prevención e intervención del fenómeno.

CUADRO N° 7

Conductas de maltrato escolar

MALTRATO FÍSICO	MALTRATO VERBAL	MALTRATO PSICOLÓGICO	CIBERBULLYING
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Empujar: Hacer fuerza contra un estudiante para provocarle una caída. ❖ Pellizcar: Sujetar entre los dedos una parte de la piel de un estudiante y apretarla hasta causar dolor. ❖ Escupir: Arrojar saliva con la boca hacia una persona. ❖ Robar: Tomar dinero o pertenencias de otros sin autorización. ❖ Esconder cosas: Guardar las pertenencias de la víctima, sin que ésta sepa. ❖ Romper cosas: Destrozar las pertenencias de un estudiante de forma no accidental. ❖ Agredir: Con patadas y puñetes por todo el cuerpo, hasta dejarlo tirado en el piso. ❖ Golpear con objetos: coger cualquier objeto y tirarle para causarle dolor. ❖ Amenazar con armas: Mostrar armas para intimidar a alguien. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Amedrentar: Utilizar palabras para producir miedo, atemorizar e intimidar. ❖ Denigrar: Emplear palabras para humillar, poner apodos, que describan algún rasgo de la persona. ❖ Burlarse: Usar palabras para describir alguna característica de la persona, con el objetivo de avergonzarla. ❖ Insultar: Hacer uso de alguna palabra para ofender o maltratar a otra persona. ❖ Hablar mal de otros: Expresar opiniones negativas de alguien, cuando no está presente. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ignorar: No dirigir la palabra, o no tomar en cuenta la presencia de una persona. ❖ No dejar participar: Se da cuando un estudiante quiere participar y se le niega la oportunidad de hacerlo. ❖ Aislar o marginar: Cuando un estudiante o grupo de estudiantes dejan de lado a un compañero (a) para que no pueda participar en alguna actividad de la escuela. ❖ Desprestigiar o difamar: Puede darse cuando se expresan opiniones negativas de una persona, sin que esto sea cierto, o bien esparcir rumores. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Hostigamiento: Difusión y envío de mensajes ofensivos, maliciosos y vulgares. ❖ Persecución: Envío de mensajes amenazantes. ❖ Denigración: Propagación de rumores sobre la víctima. ❖ Violación de la intimidad: Divulgación de secretos e imágenes. ❖ Exclusión social: Excepción deliberada de la víctima de grupos de la red. ❖ Suplantación de la identidad: Enviar mensajes negativos a personas haciéndose pasar por la víctima.

Fuente: Elaboración propia

Luego de haber conocido las diferentes definiciones del fenómeno que es materia de estudio en esta investigación, es importante presentar de manera resumida los criterios que distinguen al maltrato escolar, considerando los diversos aportes de los científicos expertos en esta temática.

2.2. Criterios para definir el maltrato entre escolares.

En la siguiente tabla se puede visualizar los elementos comunes o las palabras clave que distinguen al maltrato escolar, según los expertos en este tema.

CUADRO N° 8

Elementos Comunes que distinguen al Maltrato Escolar

AUTORES	CRITERIOS	COINCIDENCIAS
Olweus (1986,1993)	La víctima está expuesta de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Existencia de una relación asimétrica, la víctima tiene dificultades para defenderse	Olweus, Smith y Col, Ortega, Sullivan, Sanmartín y Mendoza admiten que el acoso escolar, se da de manera reiterada. Es decir la intimidación debe darse varias veces Por otro lado, Sullivan, K., Cleary y Sullivan, G. al igual que Smith y Col y Mendoza coinciden, en lo que se refiere al acosador, quien es el que tiene más poder sobre el acosado.
Smith y col (1989-1993)	<ul style="list-style-type: none"> • El ataque no es provocado por la víctima. • Las intimidaciones se deben producir repentinamente. • El intimidador está en una posición de fuerza y la víctima en posición de debilidad. 	
Ortega (2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidad de agredir al otro. • Duración de la agresión y desequilibrio de poder social. • Subjetividad y frecuencia, valiéndose de autoinformes elaborados por los propios estudiantes. 	
Sullivan, K., Cleary y Sullivan, G. (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • La persona que acosa tiene más poder que la persona acosada. • La intimidación suele ser organizada, sistemática y oculta. • La intimidación puede ser oportunista, pero una vez que empieza, suele continuar. • Se produce a lo largo de un período aunque también pueden ser incidentes aislados. • Una víctima puede sufrir daños físicos, emocionales o psicológicos. • Todos los actos de intimidación tienen una dimensión emocional o psicológica 	
Sanmartín (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Ha de ocurrir entre compañeros. • Ha de reiterarse. • Tiene que ser intimidatorio, siendo éste determinante. 	
Mendoza (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Existe un desequilibrio de poder, económico, social o físico entre el agresor y la víctima. • La agresión es sistemática, deliberada y repetida. 	

Fuente: Elaboración propia

2.3. Estudios sobre el Maltrato Escolar

En la literatura científica existente, encontramos diversos estudios que desde diferentes perspectivas (biológicas, psicológicas y socioculturales) han tratado de documentar, comprender y explicar el por qué se producen estos comportamientos en niños y adolescentes, sin embargo, pese a la progresiva atención y alarma social en los últimos años, consideramos que se trata de un fenómeno que ha estado siempre presente en el contexto de las Instituciones Educativas, pero que su prevención, atención y tratamiento no ha tenido la importancia adecuada. En la actualidad los cambios sociales han aumentado la visibilidad del maltrato escolar en las escuelas, fomentando una mayor atención desde la investigación y la acción.

Con la intención de brindar una visión panorámica de las investigaciones que se han desarrollado sobre el maltrato escolar, revisaremos en primer orden las desarrolladas en el ámbito internacional y luego referiremos algunos estudios efectuados en el ámbito del contexto latinoamericano y finalmente los estudios del contexto nacional peruano.

2.3.1. Estudios en el Contexto Internacional

En este contexto, iniciaremos revisando el estudio pionero, realizado por Olweus (1993) a escala nacional en Noruega, en el que se muestran que la violencia entre escolares afecta directamente al 15% de los estudiantes (entre 7 y 16 años), en Educación Primaria y Secundaria: el 9% se reconoce como víctima, el 7% como agresor y el 1.6% en ambos roles. En dicho informe también se subraya que las agresiones, suelen producirse con mayor frecuencia dentro de la escuela y sobre todo en los escenarios del recreo, donde la presencia de los adultos es escasa. Además, se observó que los estudiantes víctimas del maltrato decrecían conforme progresaban

en edad y en el grado de estudios. Finalmente, enfatiza que los maltratos escolares es una conducta con mayor incidencia en el género masculino.

Así mismo, el Estudio Nacional de mayor relevancia realizado por primera vez en 1999 (Defensor del Pueblo, 2000) y posteriormente en el año 2006 (Defensor del Pueblo, 2007), con el propósito de determinar las principales magnitudes del fenómeno del maltrato escolar entre iguales en el contexto de la enseñanza secundaria obligatoria en España, reportó en el último informe que la agresión físicas directa que supone la conducta de pegar es sufrida “a veces” por un 3,9 % , las amenazas para meter miedo son producidas por un 6,4% y en la categoría exclusión social el 10,5% declara ser ignorados, en relación a las agresiones verbales expresa haber sufrido en un 26,7%, los insultos representan el 27,1 %, y la modalidad más frecuente de agresión es el hablar mal de él o ella 31,6%.

Por otro lado, el informe señala que un 0,5% de estudiantes son objeto de chantajes y un 0,4% son amenazados con armas con relativa frecuencia. Asimismo, un 5,5% se reconocen víctimas de abusos por las nuevas Tecnologías de información y Comunicación.

El informe también reporta resultados por género, donde los estudiantes del sexo masculino tienden a tener comportamientos más maltratadores que las mujeres. Sin embargo, en el tipo de malos tratos, me ignoran, y hablan mal de mí, el 11,0% y el 37,7% respectivamente son efectuados por estudiantes del sexo femenino.

Además, el referido informe considera que el escenario donde más se producen los maltratos es en la sala de clase y el patio.

Por otro lado, la investigación desarrollada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2003) sobre análisis de comportamiento relacionado con la salud de jóvenes en edad escolar ejecutado en 27 países,

se encontró, en veinticuatro países que entre el veinte y el sesenta por ciento de los muchachos de trece años de edad habían llevado a cabo actos de intimidación en contra de sus compañeros al menos por un tiempo.

2.3.2. Estudio en el Contexto Latinoamericano

En este escenario consideraremos las investigaciones nacionales, que reportan información relevante sobre esta temática. Así tenemos, el estudio nacional de violencia escolar realizada por el Ministerio del Interior de Chile (como se citó en Valdivieso, 2009), donde los estudiantes y docentes reportan en un 34% y 51, 2% respectivamente, que la frecuencia de agresiones es alta.

Por otro lado, también se afirma en este estudio que los estudiantes de los colegios públicos perciben una mayor violencia. Además, se señala en esta investigación que el tipo de violencia que predomina según la percepción de estudiantes y docentes es la agresión psicológica, con un 96%, seguido de las agresiones físicas con un 83,3% y un 61.1%, respectivamente.

En relación a las razones para agredir, los estudiantes, declaran en un 73,9% de que las agresiones se producen por rivalidad o presión del grupo.

En el contexto de México, el estudio denominado Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas de educación primaria y secundaria, realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (como se citó en Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007), muestran que el 43.6% de los estudiantes han sido víctimas de robo dentro de la propia escuela, mientras que sólo el 1.3% declara haber participado en estas situaciones, el 14.1% refiere haber sido lastimado físicamente, el 13.6% sufre burlas y el 13.1% recibe amenazas, en general se reporta que el 18.2% de estudiantes de educación secundaria han sufrido violencia.

Además en este informe se indica que en las escuelas de educación primaria, el promedio de participación en actos de violencia es claramente más alto entre los hombres que en las mujeres (12.7% y 4.9% respectivamente), así mismo se observa esta diferencia, en las escuelas de educación secundaria donde el promedio estimado de participación en estos actos es de 8.3% en los hombres y 3.3% para las mujeres.

2.3.3. Estudios en el contexto nacional

En nuestra realidad nacional, el Perú, se han desarrollado algunas investigaciones relacionadas con el tema de investigación. Así tenemos que la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (2007) desarrolló una investigación con una muestra de 65041 estudiantes de 516 colegios (416 públicos y 100 privados), y se encontró entre algunos de los resultados relacionados al bullying que el 15,3% ha sido víctima de una o más agresiones físicas en lo que va de su vida escolar. El agresor o los agresores fueron compañeros de clase, El 20,2% reconoce haber agredido a algún compañero de clase.

Oliveros y Barrientos (2007) desarrollaron una investigación con 185 estudiantes comprendidos entre el cuarto grado de educación primaria y quinto grado de educación secundaria de un colegio particular de Lima y entre los principales resultados revelaron que el 54.7% de los estudiantes habían sufrido bullying, la intimidación verbal era el tipo de maltrato de mayor incidencia 38.7%. El 84,3% de alumnos no habían defendido a sus compañeros. El tipo de agresión más frecuente fue poner apodosos o sobrenombres.

Oliveros et al. (2009) efectuaron un estudio con el objetivo de conocer la frecuencia de intimidación en colegios nacionales donde ha existido violencia política y determinar los factores de riesgo asociados. La

muestra fue de 1, 633 estudiantes de educación secundaria de cinco departamentos del país: Ayacucho (Huamanga), Cusco (Sicuani), Junín (Satipo), Huancavelica y Lima (Ñaña). En los resultados se encontró que la incidencia de intimidación tuvo un promedio de 50,7%. Las variables asociadas significativamente con intimidación en la regresión logística fueron apodos, golpes, falta de comunicación, llamar homosexual, defectos físicos, escupir, obligar a hacer cosas que no se quiere, discriminación e insulto por correo electrónico. Los autores concluyeron que la intimidación tiene origen multicausal, ocasiona problemas en la salud, fobia escolar, y el pronóstico a largo plazo para víctimas y agresores es negativo, pudiendo verse envueltos en problemas con la ley.

La evidencia empírica mostrada en las investigaciones realizadas desde los diferentes ámbitos, son indicadores de la necesidad de educar al estudiante en sus diferentes dimensiones: intelectual o cognitiva, socio-afectivo, ética y moral.

2.4. Tipos de maltrato escolar.

Según la literatura científica revisada sobre el tema, existen varias categorías para designar los tipos de maltrato escolar, así tenemos que Smith (2004) considera a los golpes como la forma más característica de violencia física, los insultos y bromas hirientes como las expresiones más frecuente de agresión verbal; la propagación de rumores como prototipo de agresión indirecta y la exclusión social como modelo de agresividad relacional o social.

Coincide con esta tipología Collell y Escudé (2003) y agrega que el maltrato físico puede darse de forma directa (pegar, amenazar) y de forma indirecta (esconder, romper, robar objetos), lo mismo, considera, el maltrato verbal directo (insultar burlarse abiertamente y poner mote/apodos en el lenguaje peruano), y el indirecto (difundir rumores, hablar mal

de uno) y la exclusión social directa (excluir abiertamente, no dejar participar en una actividad o juego) e indirecta (ignorar hacer como si no existiera, ningunear).

La clasificación propuesta en Defensor del Pueblo (2007), considera seis tipos de agresión: exclusión social, agresión verbal, agresiones físicas directas e indirectas las amenazas y el acoso sexual. En este trabajo se ha tenido como referencia esta clasificación, para la presentación de los resultados, considerando ciertas variaciones en la terminología de las conductas, propias de nuestra cultura peruana.

En el siguiente cuadro, se presenta los tipos de maltrato escolar y los ejemplos de conductas considerados en los instrumentos pre test y post test.

CUADRO N° 9
Tipos de maltrato escolar

TIPOS DE MALTRATO	CONDUCTAS
Agresiones físicas directas	Dar Puñetes, patadas, empujones, pellizcos, golpes. pelear con armas (cuchillos, pistola, chavetas, navajas)
Agresiones físicas indirectas	Ejecutar pequeños hurtos, destrozo de pertenencias, esconder objetos, provocaciones.
Agresiones verbales: directas	Insultar, ofender poniendo en evidencia características distintivas de la víctima, menospreciar en público, poner apodos.
Agresiones verbales indirectas	Hablar mal del compañero (a), propagar rumores y mentiras, utilizar el teléfono celular (móvil), correo electrónico, facebook, ebuddy, twitter, para acciones de difamación, amenazas y burlas.
Intimidaciones, chantaje y amenazas	Provocar miedo, obtener algún objeto o dinero, obligar a hacer cosas que no quiera hacer, amenazar, utilizar armas (cuchillos, pistola, chavetas, navajas).
Aislamiento y exclusión social:	Impedir la participación en el grupo, aislarle del grupo, ignorar su presencia, no contar con él o ella para actividades del grupo.
Acoso racial	Poner apodos (motes) racistas. Expresar frases estereotipadas despectivas.

Fuente: Adaptado del informe del defensor del pueblo (2007)

2.5. Roles sociales en la dinámica del maltrato escolar

Los resultados obtenidos en los estudios científicos realizados sobre la dinámica del maltrato escolar en los centros educativos, reflejan que durante la permanencia de los escolares en las escuelas, todos los estudiantes, parecen haber tenido contactos con la violencia entre iguales, ya sea como víctima, agresor o espectador, siendo el rol de espectador el más frecuente (Valadez, 2008).

Al respecto, Avilés (2003) manifiesta que no existe un único tipo de víctima, agresor o testigo/espectador, y que la estabilización de los roles sociales en los perfiles, se da en casos en que el maltrato escolar dura mucho tiempo y nadie hace nada por cambiarlos. Además declara que, existe una ambivalencia en los perfiles de los actores en el maltrato escolar y los señala como comportamientos mixtos de intimidación y victimización, que se ubican de manera repetida en los sujetos haciéndolos unas veces víctimas y otras agresores.

En esta misma perspectiva, Barragán (como se citó en Valadez, 2008), declara que ser víctima, agresor o espectador son períodos en la vida de los estudiantes, situación que no se vive en etapas sucesivas siguiendo una secuencia predeterminada, sino de una manera dinámica, multidireccional, cuyos detonantes implican un abanico de posibilidades.

Otros estudios multiculturales realizados en China, Inglaterra, Irlanda, Italia, Portugal y España, confirman la existencia de cuatro tipos de estudiantes que participan en episodios de maltrato escolar: Víctima/acosador, acosador puro, víctima pura y el espectador (Mendoza, 2012).

Olweus (2005) dice que tanto las víctimas como los agresores ocupan posiciones claves en el maltrato escolar; sin embargo hay otros

estudiantes que ocupan un rol importante, mediante diferentes actitudes y reacciones frente al acoso.

En el siguiente cuadro se puede visualizar los roles de los estudiantes en una situación de maltrato escolar con sus respectivas funciones.

CUADRO N° 10
Roles en la dinámica del maltrato escolar

ROLES DE LOS ESTUDIANTES EN EPISODIOS DE MALTRATO ESCOLAR	ACCIONES QUE DESARROLLAN LOS ESTUDIANTES EN UNA SITUACIÓN DE MALTRATO ESCOLAR
Agresor	Inicia la agresión y desempeña un rol activo.
Seguidor o secuaz	Asume un rol activo, una vez que el agresor comienza a molestar a la víctima.
Acosador pasivo	Fortalece el comportamiento del agresor al aprobar su comportamiento.
Seguidor pasivo	No se involucra en el episodio del maltrato, pero es un probable acosador.
Testigo no implicado	Observa lo que pasa pero no se involucra.
Posible defensor	No aprueba el maltrato escolar cree que debería hacer algo para ayudar a la víctima pero no lo intenta.
Defensor de víctima	Trata de ayudar a la víctima.
Víctima	Expuesta al comportamiento agresivo de otros.

Fuente: Elaboración propia

Sin duda, coincidimos con estas afirmaciones, ya que al analizar los aportes de la teoría ecológica, asumimos la gran influencia que ejercen los diferentes contextos y los modelos sociales, donde se desarrolla el estudiante, en la forma de actuar y relacionarse con sus pares. En consecuencia un estudiante de ser víctima en su hogar o en otros grupos sociales, puede convertirse en agresor con sus pares, o de espectador frecuente de episodios de violencia, puede convertirse en agresor.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, presentamos las características o el perfil de cada uno de los actores de este difícil

fenómeno, tratando de evaluar el rol que cumple cada uno de ellos en la aparición y mantenimiento del maltrato escolar.

2.5.1. Perfil del estudiante que desempeña la función de agresor

Son diversas las características observadas en los adolescentes que inician y dirigen el maltrato escolar, trataremos a continuación de recoger lo que se repite con más frecuencia en los diferentes estudios.

Los agresores, señala Díaz (2007), tienen una acentuada tendencia a abusar de su fuerza y una mayor identificación con el modelo social basado en el dominio y la sumisión. Regularmente, justifican las agresiones en distintos tipos de relaciones entre iguales, tendencia que les lleva a ser más racistas, xenófobos y sexistas.

Demuestran altos niveles de impulsividad, baja tolerancia a la frustración e insuficiente, habilidades alternativas a la violencia y tendencia a considerar la violencia como una forma apropiada de solucionar problemas o de obtener sus objetivos. Su pretensión de dominio o la simple diversión por el hecho de hacer sufrir a compañeros son motivaciones suficientes para emplear la amenaza y abusar de su poder. Aunque, en ocasiones, son rechazados por sus compañeros suelen estar poco aislados (Trianes, 2000), adquiriendo algunas veces un pequeño grupo de apoyo en sus agresiones. Consiguen mentir con sus actitudes ante los adultos, ya que tienen una gran habilidad social a la hora de justificar o esconder sus agresiones (Ortega, 2000). Regularmente explican sus agresiones, manifestando que han sido incitados, para actuar con agresividad y violencia, mostrando escasa empatía hacia la situación de sus víctimas e incapacidad de reconocer el sufrimiento del otro.

Al respecto agrega Díaz (2007) que las dificultades que presentan los estudiantes agresores, para ponerse en el lugar de los demás, y la falta de

empatía, se debe a su razonamiento moral, que a veces muestran ser más primitivo que el de sus compañeros, siendo más frecuente entre ellos la identificación de la justicia “con hacer a los demás lo que te hacen a ti o crees que te hacen” orientación que puede explicar su tendencia a actuar de manera vengativa a las supuestas ofensas. Es decir, el procesamiento de la información de los estudiantes agresores, tienen algunas características que marcan la diferencia con otros compañeros, ya que ante situaciones sociales ambiguas, suelen percibir las como intencionalmente negativas para ellos, respondiendo generalmente de una forma negativa (Benítez y Justicia, 2006).

Otro aspecto fundamental, a considerar como característica de los agresores, es que, presentan dificultades para aceptar las normas de convivencia escolar, familiar y social, así como, para asumir las consecuencias de su incumplimiento, lo que conlleva a mantener una actitud hostil y desafiante, en sus relaciones interpersonales. Generalmente, se afirma que en los contextos familiares de estos estudiantes, se percibe un escaso apoyo y supervisión parental, donde además no son poco frecuentes los conflictos de autoritarismo y de hostilidad (Piñero, 2010).

Estos estudiantes, también presentan escasa capacidad de autocrítica y ausencia de sentimientos de culpabilidad frente a una situación de maltrato escolar, atribuyendo a la víctima como responsable de sus actitudes agresivas, y considerándola como provocadora. Esto conlleva a que cuando se aprecie la autoestima y autovaloración de los agresores con métodos tradicionales muestren un nivel medio o incluso elevado como si hubieran aprendido a autoafirmarse a través de la violencia, y su utilización favorece a aumentar su sentimiento de eficacia y poder (Díaz-Aguado, 2007).

Finalmente, los estudios realizados demuestran que, los estudiantes con características de agresores, tienen dificultades en el aprendizaje de alternativas a la violencia, así como también respetar las normas escolares,

familiares y sociales, debido, a que, en sus contextos familiares coexisten estilos de crianza permisivos o coercitivos autoritarios. En ambos casos, se fomenta el modelo de dominio- sumisión que, de alguna manera, representan actitudes que predisponen al maltrato escolar.

Todas estas características, atribuidas a los estudiantes agresores, conllevan a justificar la intervención pedagógica en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, morales, de comunicación y socioemocionales para prevenir el maltrato escolar en las Instituciones Educativas, mejorando con ello, la calidad de vida y su desarrollo como personas, regulando derechos y deberes y ampliando el criterio básico para definir la justicia, como forma de reducir el egoísmo (la defensa de los propios derechos) con la generosidad (la defensa de los derechos de los demás).

2.5.2. Perfil del estudiante que desempeña la función de Víctima

En la literatura científica encontramos que, entre los estudiantes que son víctimas de maltrato escolar, existen dos situaciones distintas de reaccionar: por un lado, la víctima puede reaccionar de manera pasiva y concebir la victimización como una experiencia crítica muy traumática que, junto con su tendencia al retraimiento, mine su autoconcepto y desemboque en síntomas depresivos y sentimientos de soledad (Ramos, 2008). También demuestran, su escasa asertividad, miedo, timidez, inseguridad, baja autoestima y manifestación de vulnerabilidad (de no poder defenderse ante la intimidación) suelen tener pocos amigos y ser rechazados y aislados socialmente de sus compañeros (Piñero, 2010 y Díaz Aguado, 2007).

Además, tienden a culpabilizarse de su situación, justificando indirecta o involuntariamente al agresor, y, en otros casos, negar el ambiente de violencia que vive, y no solicitar ayuda, aspectos que contribuyen a que el maltrato escolar persista, Salmivalli, (como se citó en Pinero, 2010)

Por otro lado, la víctima puede reaccionar de manera activa, desarrollando actitudes negativas hacia sus iguales, que junto con una tendencia excesiva e impulsiva a actuar, desencadena una reacción agresiva e irritante hacia sus propios compañeros que la agreden. Sin embargo, también demuestran una situación social de aislamiento y acentuada impopularidad dentro del grupo de clase.

De la Torre, García, Villa y Casanova (2007) afirman que este tipo de víctimas presentan un mayor riesgo de problemas psicosociales por manifestar las puntuaciones más bajas en todas las dimensiones de su autoestima (académica, social, emocional y familiar).

En ambos tipos de víctimas, encontramos características muy similares, considerando como la principal, según Díaz -Aguado (2007), la situación de inferioridad con respecto a los acosadores. Asimismo, la situación de aislamiento social, pobres relaciones interpersonales, impopularidad entre sus compañeros, inadecuada red social, escasa integración en el grupo y vulnerabilidad escolar (Avilés, 2006).

En relación al procesamiento de la información de los estudiantes víctimas, en una situación de agresión consideran, valoran y eligen como la mejor alternativa, aquella que tiene contenido de sumisión para solucionar el problema, restringiendo de esta forma la necesidad de búsqueda de soluciones alternativas al maltrato escolar, y la inhibición de actitudes solidarias, por parte de sus compañeros con la víctima, ya que tienden a mostrar cierta indiferencia y en algunos casos el silencio para abordar la situación.

Por otro lado, el contexto familiar que viven los estudiantes, caracterizados como víctimas, algunos estudios consideran que estos ambientes son de sobreprotección y escasa independencia, así como de un

trato familiar hostil y coercitivo que predisponen a los estudiantes a asumir actitudes de sumisión (Piñero, 2010).

En general, afirmamos que la víctima pasiva, de quién los estudios científicos, demuestran mayor atención, presenta niveles muy bajos de asertividad y muy altos de vulnerabilidad, así como una marcada percepción negativa y alta posibilidad de experimentar síntomas depresivos, en tanto que la víctima activa presenta una fuerte tendencia hacia la impulsividad y la violencia (Ramos, 2008).

Todo lo expresado, en relación a las características de los estudiantes víctimas, conlleva a reflexionar en la gran necesidad educativa para atender a este segmento de estudiantes, que tienen una autoestima baja, escasas habilidades cognitivas, sociales, rendimiento académico, en algunos casos deficientes, ya que en ciertas ocasiones aquéllos que sobresalen en su dimensión académica, también son víctimas de agresiones. En este sentido, consideramos que la intervención pedagógica debe desarrollarse desde la perspectiva ecológica, ya que urge trabajar con las familias para que utilicen un estilo de crianza democrático, y desterrar los estilos autoritarios y permisivos, asimismo el desarrollo de su autoestima, de habilidades sociales y cognitivas, habilidades integradoras, que demandan tener buenas bases morales y éticas en todas sus actuaciones. Todo esto desde edades tempranas, para configurar una personalidad segura, sociable, con capacidad de amistad para evitar mayores riesgos, ya que sin duda, estos estudiantes representan una población altamente vulnerable para caer en el suicidio, como se ha podido observar en los medios de comunicación de nuestro país y en otros contextos del ámbito mundial.

2.5.3. Perfil del estudiante que desempeña la función de espectador / testigo.

Como hemos venido sosteniendo el maltrato escolar es un fenómeno social de grupo, que involucra, no sólo a víctima y agresor sino a los estudiantes que desde diferentes posiciones pueden contribuir a mantener o impedir la dinámica de este fenómeno.

Así tenemos que Olweus (2005) en el ciclo del maltrato escolar considera a los espectadores desde diferentes posturas: a los seguidores, que son estudiantes que no preparan la agresión, pero que se unen a ella y asumen una actitud activa una vez iniciada. Los partidarios o reforzadores, son los estudiantes que no se involucran directamente de la agresión, sin embargo, ofrecen reforzamiento al agresor, alentando o riéndose de lo que le hacen a la víctima. Los espectadores neutrales, no aprueban ni desaprueban lo que ocurre, pero pretenden mantenerse al margen, sin tomar ninguna actitud a favor o en contra. Los posibles defensores que no aprueban el maltrato pero no hacen nada, por no saber qué hacer o porque no se atreven. Los defensores, que sí ayudan a la víctima o intentan hacer algo para suspender la situación.

Complementa esta perspectiva Fernández (2003) al manifestar que los observadores pueden tomar cuatro posturas o dilemas morales: promover y/o participar activamente en las agresiones, apoyar pasivamente en las agresiones, rechazar pasivamente a las agresiones y enfrentarse activamente a las agresiones.

Estos aportes nos ayudan a visualizar el gran soporte que pueden ejercer los estudiantes observadores en la dinámica del maltrato escolar, ya sea en el mantenimiento, es decir, aprobando e incitando estas conductas ejercidas por los que maltratan a sus compañeros, o interviniendo para detener a los agresores.

Así mismo, Serrano e Iborra (2005) señalan que las motivaciones que llevan a permanecer en un rol o en otro tienen que ver con la existencia de una relación de amistad con la víctima, que implica una reacción de ayuda y los intentos de parar las agresiones.

Concluimos este apartado, asumiendo que el maltrato escolar es un fenómeno grupal, en consecuencia cualquier intervención debe incluir a todos los estudiantes involucrados en esta dinámica, por lo tanto, consideramos, que las acciones educativas que se realicen deben ser desde el enfoque ecológico, es decir, teniendo en cuenta a los estudiantes implicados dentro de su entorno (familiar, educativo y social). Trianes (2000) y Díaz (2007) remarcan que, el papel de los observadores, se convierte en una de las condiciones del microsistema escolar que influye significativamente en las situaciones de maltrato entre escolares.

2.6. Consecuencias del maltrato escolar.

Los diferentes estudios realizados (Fernández, 2003; Díaz, 2007; Chaux, 2012 y Mendoza, 2012) sobre este fenómeno social coinciden en señalar los efectos nocivos en el desarrollo personal, social, académico, emocional y moral de niños y adolescentes que participan en la dinámica del maltrato escolar. Es alarmante conocer las implicaciones que genera el participar, ya sea como agresor, víctima u observador en una situación de maltrato escolar. Por lo tanto, conviene realmente reflexionar, si las personas en general (docentes, directivos, padres de familia y estudiantes) somos conscientes de la magnitud de los daños que genera el maltrato escolar en sus diferentes manifestaciones y preguntarnos qué estamos haciendo desde los espacios educativos para prevenir y atender estas conductas.

A continuación explicaremos las consecuencias del maltrato escolar en el agresor, la víctima y los espectadores.

2.6.1. Consecuencias en el agresor

Los estudiantes que, en la dinámica del maltrato escolar, asumen actitudes agresivas y son catalogados como agresores presentan una disminución de su capacidad de comprensión moral y empática (Díaz, 2007). Y, a largo plazo (juventud y adultez) demuestran dificultades para iniciar y mantener exitosamente relaciones interpersonales con miembros del sexo opuesto, muestran maltrato hacia sus familiares, y su participación en la vida familiar se limitan a ser proveedores, sin involucrarse emocionalmente con los miembros de la familia, y en el plano laboral también ejercen violencia hacia sus compañeros (Mendoza, 2012).

Olweus (2004) identificó que existen grandes posibilidades que el acosador se involucre en la etapa de la juventud en procesos penales por cometer crímenes. En esta misma línea de pensamiento Fernández (2003) afirma que, para el agresor puede ser la antesala de una futura conducta delictiva una interpretación de la obtención del poder a base de la agresión que persiste en la vida adulta.

Estas consideraciones sobre las consecuencias que acarrea ser agresor, en la vida presente y futura, comprometen, a los diversos actores educativos, a desarrollar acciones de prevención en este tipo de conductas, ya que representan un grave riesgo para nuestra sociedad, al tener ciudadanos insensibles ante el sufrimiento del otro y con una escasa conciencia moral de respeto entre los individuos, impidiendo la construcción de una tan ansiada sociedad del futuro, más justa, fraterna y cívica.

2.6.2. Consecuencias en la víctima

Los estudios señalan consecuencias muy traumáticas, para las personas que sufren maltrato escolar, llegando en algunas ocasiones hasta el suicidio.

Díaz (2007) considera que, las repercusiones de padecer maltrato escolar en cualquiera de sus tipologías, producen miedo y rechazo al contexto en el que se sufre la violencia, pérdida de confianza en uno mismo y en los demás, así como problemas en el rendimiento académico.

Coincide en este mismo pensamiento Fernández (2003) al manifestar que los daños para la víctima pueden convertirse en motivo de trauma psicológico, causa de profunda ansiedad, infelicidad, fracaso escolar, fobia a la escuela, deficiente capacidad para concentrarse, sensación de enfermedad psicosomática, problemas en el sueño que impiden un adecuado reposo.

Además, agrega Mendoza (2012) que los estudiantes víctimas pueden mostrar intentos de suicidio, por ejemplo, arrojarse de las escaleras para causarse daño, llamar la atención de los adultos y, en algunos casos, se llega al suicidio.

Por otro lado, aporta Serrano e Iborra (2005) que los victimizados son estudiantes tristes, con constante nerviosismo, tienen alteraciones en el sueño y con posible disminución en su rendimiento escolar.

Conviene considerar también el estudio realizado por Olweus, (1993) quien observó que los adolescentes de 13 a 16 años, que habían sido victimizados, mostraban gran probabilidad de depresión y baja autoestima a los 23 años.

Smith, et al. (citado en Mendoza, 2012) aporta que las víctimas por el miedo a la intimidación faltan a clases, tienen menos amigos en la escuela (no fuera de ella) y, en general, no les gusta la escuela ni las tareas escolares o los profesores. Sin embargo, en este mismo estudio encontró que los estudiantes, que habían escapado de ser víctimas, informaron que la

estrategia que mejor resultado les había dado era conseguir amigos o ser más popular, es decir, obtener soporte social.

Estas evidencias empíricas nos ayudan a comprender con mayor claridad el sufrimiento emocional, físico y moral que experimentan los estudiantes que sufren agresiones, y las consecuencias en su rendimiento académico y social, lo que genera un sinnúmero de preguntas, como por ejemplo ¿conocen los docentes y los padres de familia estas consecuencias tan graves que sufren los escolares víctimas de maltrato escolar? ¿Qué acciones de prevención se realizan en las instituciones educativas y en los contextos familiares para prevenir estas conductas? ¿Se atiende en las instituciones educativas los casos de maltrato escolar de manera inmediata y con un protocolo de actuación adecuado?

Quienes nos dedicamos a buscar el perfeccionamiento de las personas (estudiantes) como seres creados con capacidad de amar y potencialmente capaces de convivir respetándose y respetando a los otros, estas interrogantes nos animan a buscar las mejores respuestas para prevenir estas conductas, con acciones concretas para sacar desde adentro del estudiante lo mejor que tiene (inteligencia, voluntad, libertad) para su desarrollo integral y acompañarlo en su desarrollo personal y social.

2.6.3. Consecuencias en los observadores

En líneas anteriores nos hemos referido a las consecuencias del maltrato escolar, en los estudiantes agresores y víctimas, considerados por algunos estudios como los actores principales. Sin embargo, los observadores desempeñan también un rol activo. En este sentido, las consecuencias en los observadores pueden producir, aunque en menor grado, problemas similares a los que se dan en la víctima o en el agresor, ya que la exposición de estos estudiantes, a reiterados escenarios de agresiones, genera ansiedad, impotencia, miedo a poder ser víctima de una

agresión similar, reducción de su capacidad empática, insensibilidad o falta de compasión por el otro, distorsión cognitiva, al pensar que la violencia es la única forma de resolver los conflictos, características que aumentan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia (Díaz, 2007).

En esta misma perspectiva, Harris y Petrie (2006) consideran que los observadores del maltrato escolar observan lo que pasa, pero no lo perciben suficientemente como para intervenir y elaborar estrategias de intervención, por otro lado, la visión de este tipo de situaciones suele provocar una serie de sentimientos enfrentados: enfado, tristeza, miedo e indiferencia, que, por un lado, les hace sentirse culpables y, por otro, temen que les pueda ocurrir lo mismo, en consecuencia cuando están en contacto repetidamente con este tipo de violencia tienden a reprimir los sentimientos de empatía hacia los demás, que los desensibiliza ante estos sucesos negativos que se producen en la escuela.

Los aportes de Ortega (2000) refuerzan estas ideas al considerar que, al participar los estudiantes en episodios de maltrato escolar, puede afectar moralmente, al ser testigos, de convenciones y normas erróneas, que afectan su sistema de creencias, su desarrollo moral de forma devastadora y cruel.

Por otro lado, señala Fernández (2003) que, para los estudiantes observadores, el maltrato escolar representa una actitud pasiva y complaciente ante la injusticia y un modelado desacertado de la valía personal.

Finalmente, concluimos este apartado afirmando que las consecuencias psicológicas, emocionales y morales en los estudiantes que participan en los diferentes roles (agresor, víctima y espectador), en episodios de maltrato escolar, son alarmantes, y, como hemos señalado, en

líneas anteriores, requieren de respuestas pedagógicas integrales, es decir, necesitamos trabajar de manera colaborativa con las familias, los estudiantes, los docentes y los medios de comunicación, desde una visión holística, y con un enfoque ecológico para prevenir estas conductas, y, promover entornos educativos saludables, donde los estudiantes aprendan juntos y se sientan felices de asistir a su Institución educativa, donde pueden encontrar un clima de fraternidad, de amistad, tolerancia a sus diferencias y un , crecimiento mutuo de habilidades cognitivas, sociales, morales e integradoras.

CAPÍTULO III

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL MALTRATO ENTRE ESCOLARES

CAPÍTULO III

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL MALTRATO ENTRE ESCOLARES

Introducción

Antes de presentar, los aspectos que fundamentan el programa de prevención del maltrato escolar, desarrollado con los estudiantes de tres instituciones educativas estatales: 1Institución educativa CAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina”, consideramos necesario revisar y analizar algunos programas de prevención e intervención sobre el maltrato escolar desarrollados en otros contextos, con la finalidad de conocer los fundamentos, líneas de actuación, objetivos, y la efectividad de las experiencias empíricas desarrolladas. Aspectos que han contribuido, de alguna manera, para fundamentar, diseñar y aplicar en este estudio el programa denominado “Desarrollemos la competencia social para convivir en armonía con los demás”.

3. Programas de desarrollo de la competencia social

En el ámbito internacional se han ejecutado programas orientados a desarrollar la competencia social, presentamos aquellos que han servido de inspiración e insumo para crear y diseñar el programa diseñado, ejecutado y evaluado.

3.1. Programa de educación social y afectiva.

Este programa fue elaborado y coordinado por Trianes (1996) y está dirigido a estudiantes de educación primaria, con la intención de promover el desarrollo social y afectivo, enseñando competencias conductuales, cognitivas e interpersonales.

Los objetivos del programa se orientan a promover, a través del currículum y la convivencia diaria, una prevención eficaz, de comportamientos violentos, y agresiones hacia alumnos y profesores, y enfatiza, la necesidad de educar ampliamente en habilidades y competencias sociales y emocionales, es decir, concretiza el programa en dos grandes objetivos: Educar la participación social en la marcha de la clase, y, los sentimientos de pertenencia y promover la ayuda y la cooperación en grupos de trabajo cooperativo.

Asimismo, considera como línea de gestión, el pensamiento reflexivo en la solución de problemas interpersonales, como forma de tranquilizar la impulsividad y enseñar un estilo reflexivo de afrontamiento. En este sentido, propone trabajar las habilidades para negociar, como respuesta a situaciones de conflicto de intereses. Además, plantea desarrollar la asertividad, como refutación a situaciones de arbitrariedad de las propias necesidades, y como alternativa a la respuesta agresiva.

El programa, también contempla como línea de actuación el aprendizaje cooperativo, para incrementar la interdependencia entre los grupos de estudiantes y facilitar la comunicación, los sentimientos de confianza mutua, ayudas recíprocas, y actitudes de responsabilidad. Estas propuestas ayudan a prevenir problemas interpersonales de agresividad, exclusión social, racismo o aislamiento.

La efectividad del programa, según Sánchez (2005), manifiesta un incremento significativo de estrategias como el razonamiento, en las situaciones de conflicto entre iguales, así como, una disminución de la utilización de la agresión, como medio de solución de problemas. Y, en relación al clima de clase los profesores perciben un aumento de las conductas de cooperación entre estudiante.

3.1.1. Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria.

Este programa fue propuesto por Trianes, Fernández- Figarés (2001), quienes pretenden educar para la convivencia y la paz, para prevenir los comportamientos violentos, promoviendo en los estudiantes de educación secundaria, la competencia social y emocional, enseñándoles recursos cognitivos y emocionales, para afrontar pacíficamente a los conflictos interpersonales cotidianos, habilidades para hacer amigos, asertividad para establecer su opinión contra corriente, estrategias para afrontar críticamente la información y las tendencias sociales inclinadas a la violencia, a la exclusión de otros, al racismo y al individualismo.

El programa se orienta al desarrollo de la competencia social promoviendo entornos escolares significativos, en este sentido, propone tres objetivos: Enseñar a los estudiantes habilidades de solución pacífica de problemas interpersonales, como, afrontamiento reflexivo de los problemas interpersonales, habilidades para la negociación, respuesta asertiva, ayuda y cooperación, adquisición de valores prosociales y de tolerancia y respeto. También intenta mejorar el contexto donde se desarrollan los aprendizajes, es decir el aula de clase, desarrollando estrategias para mejorar los lazos de amistad y el apoyo en la clase. Y, en el ámbito institucional, propone, la educación en mediación de conflictos, y el voluntariado inducido, es decir, busca promover la sensibilización en los estudiantes, para abordar los problemas de disciplina y de convivencia.

Sus líneas de acción son afines a lo expuesto en el programa para los estudiantes de educación primaria. Sin embargo, propone el inicio del programa con la toma de conciencia individual de la propia valía, es decir, la concientización sobre el valor de su dignidad como persona, así como el respeto a las diferencias interindividuales. Pretende, además, mejorar el clima del aula, promoviendo la cohesión en los estudiantes, y, generando

la participación y el respeto a las normas de convivencia. Asimismo, se promueve la práctica de la solución mediada y negociada de los problemas de convivencia. En este contexto, los estudiantes desarrollan habilidades de negociación, solución de conflictos, asertividad, en un escenario de aprendizaje cooperativo.

3.1.2. Programa de competencia social “Ser persona y relacionarse”

Programa desarrollado por Mesa (2008) quién tiene la intencionalidad de desarrollar la competencia social y ayudar a las alumnas y alumnos de educación secundaria a crecer como personas, a ser personas relacionándose, desde la perspectiva de Segura (2002).

La intervención comprende cuatro líneas de acción, teniendo en cuenta que la competencia social tiene cuatro componentes, las actividades se orientan a desarrollar habilidades cognitivas o de pensamiento, el razonamiento moral y valores, el autoconocimiento y autocontrol emocional y las habilidades sociales.

Los objetivos se orientan a responder a las necesidades de enseñar al alumnado a mejorar sus relaciones interpersonales, a continuar creciendo como personas y a convivir. Así mismo, ayudar al descubrimiento, progreso y vivencia de valores prosociales, no violentos y democráticos, dentro de un marco de igualdad y respeto a las diferencias interpersonales y culturales. Además, establecer un estilo de relación entre el docente y el grupo clase más participativo, respetuoso, que favorezca la toma de decisiones y la resolución pacífica y constructiva de los conflictos interpersonales.

Los resultados de la investigación muestran, desde el enfoque cuantitativo, que el alumnado que se benefició del programa mejora en su

competencia social y, desde la perspectiva cualitativa, los estudiantes confirman que el programa ha resultado útil para su vida, concretando sus aseveraciones en: son más asertivos, piensan antes de actuar y el clima del aula ha mejorado. Estas versiones se corroboran con los resultados mostrados estadísticamente.

En general, los programas desarrollados, para prevenir el maltrato escolar, presentan un interés pedagógico y curricular para desarrollar la competencia social, en niños y adolescentes. Por ello, el programa diseñado, aplicado y evaluado, con los estudiantes de tres Instituciones Educativas estatales, tuvo como finalidad desarrollar la competencia social en los estudiantes de segundo grado.

3.2. Programa: Desarrollemos la competencia social para convivir en armonía con los demás.

A continuación presentaremos los fundamentos antropológico-filosófico, y pedagógicos, que sustentan el programa.

3.2.1. Fundamento antropológico- filosófico

Las diversas corrientes filosóficas (idealismo, realismo, pragmatismo, existencialismo y materialismo) han determinado a lo largo de la historia, diferentes concepciones del hombre, y es que la pregunta central de la antropología filosófica es ¿Qué es? y ¿quién es el hombre?

En este sentido, si esta reflexión sobre el hombre es fundamental en todo quehacer humano, en educación es aún más importante, porque toda teoría o práctica educativa conlleva en forma expresa o implícita a un planteamiento sobre el hombre y por tanto sobre el estudiante, razón de ser de nuestra labor educativa.

Consideramos que, en el trabajo pedagógico, la antropología filosófica, explica la dimensión trascendente de la persona humana, y permite al educador tener una imagen de las capacidades, actitudes y valores que mejor responda al tipo de persona que espera desarrollar, no sólo por lo que la sociedad exige, sino porque contribuye a su perfección personal (Gonzales y Negreiros, 2001).

Al respecto, García (1981) plantea que la educación tiene tres grandes fines: la singularidad, en virtud de la cual cada ser humano es diferente a los demás, hacer al sujeto consciente de sus propias posibilidades y limitaciones y facilitarle el cultivo de su intimidad y el trabajo creativo como ser único e irrepetible.

Por otro lado, Arismendi (1992) explica tres factores que se deben tener en cuenta en todo proceso de educación integral: Conocimiento de la verdad del bien y de la belleza, la universalidad en la capacidad creativa del individuo y la plenitud, es decir educar a todo el hombre con excelencia.

Desde otra perspectiva, Gevaert (1987) introduce la idea de la coexistencia y declara que la existencia del hombre se desarrolla y se realiza junto con otros hombres en el mundo, es decir el ser con los demás pertenece al núcleo mismo del ser humano, y, esto significa que el hombre nunca está solo, tiene la necesidad de realizarse en comunión con los otros.

En esta misma línea de pensamiento, Yepes (2003) afirma que el hombre no puede vivir sin comunicarse por el hecho de ser persona, y necesita el encuentro con el “tú”, con alguien que nos escuche, comprenda y nos anime. Asimismo, señala que la falta de diálogo motiva las discordias, y la falta de comunicación arruina las relaciones humanas.

Estas ideas se aportan al programa diseñado y desarrollado para educar la competencia social de los estudiantes, desde la concepción de la

educación como actividad formativa, cuya finalidad es la perfección de las capacidades y potencias operativas del educando, en el marco de un enfoque integral y desde una antropología centrada en la comunión de las personas, en donde se privilegia en ser con los demás y en concordancia, con lo que venimos defendiendo, una ecología de las relaciones, para construir un aprendizaje del saber convivir, actuando en coherencia con lo que somos, seres dotados de inteligencia, y voluntad, que podemos pensar y por ende, ser superiores en nuestras actuaciones, a diferencia de los animales que actúan por instinto, buscando siempre el trato cordial, amable, dialógico y de respeto a la dignidad de la persona humana, el estudiante.

3.2.2. Fundamento pedagógico

La pedagogía, soporte de todo modelo pedagógico, tiene como objeto de estudio el proceso formativo del hombre, y exige que la formación de la persona incluya de manera integral y equilibrada el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes.

Al respecto De Zubirías (2006) afirma que los apuntes de un estudiante, los textos que usamos, la forma de disponer el salón de clase o el recurso didáctico utilizado en los procesos de enseñanza - aprendizaje, nos dicen mucho más, de los enfoques pedagógicos de los que aparentemente podría pensarse. Son en realidad la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica. En este sentido, las actividades de aprendizaje, desarrolladas en el aula de clase son las manifestaciones objetivas de un modelo pedagógico que de manera implícita se encuentra en las acciones didácticas de los maestros. Es decir, que el docente siempre posee un discurso teórico implícito que da soporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Flores (2000) declara que los pedagogos clásicos y modernos se han preocupado siempre por responder a cinco interrogantes fundamentales: a) ¿qué tipo de hombre interesa formar?, b) ¿cómo o con qué estrategias

técnico metodológicas?; c) ¿a través de qué contenidos, entrenamientos o experiencias?; d) ¿a qué ritmo debe adelantarse el proceso de formación? e) ¿quién predomina o dirige el proceso, si el maestro o el alumno? Las respuestas, a estas cuestiones, se han dado de acuerdo a los modelos pedagógicos. Así tenemos, el modelo pedagógico clásico que enfatiza en la transmisión de conocimiento; el conductista, en la modificación de las conductas expresadas en el logro de objetivos y resultados; el cognitivo, orientado a la modificación de las estructuras cognitivas y procesos mentales en los sujetos y el constructivista que enfatiza el aprender a aprender, en la construcción de los aprendizajes.

El modelo pedagógico que ha guiado el desarrollo del programa, orientado a prevenir el maltrato escolar, es el constructivista, donde el estudiante desempeña un rol dinámico, activo, eficaz y constructivo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y el docente es el mediador, guía, facilitador y dinamizador de los procesos motivacionales, cognitivos, y actitudinales. Al respecto, Altarejos (1986) manifiesta que el educador no forma al educando, sino que éste se forma con la ayuda coadyuvante del educador. En este sentido es básicamente el propio estudiante el que va construyendo su aprendizaje.

Este modelo pedagógico, presenta presupuestos teóricos y metodológicos que aplicados al proceso de enseñanza – aprendizaje nos alerta de la importancia de tener presente o comprender las dificultades de los estudiantes para aprender, al mismo tiempo proporciona estrategias de enseñanza – aprendizaje eficaces, y más aún, estrategias para aprender a aprender.

Por otro lado, asumir el paradigma constructivista en el aula, involucra reconocer al estudiante como el elemento más importante del proceso enseñanza- aprendizaje, tiene en cuenta el papel de la motivación

durante todo el proceso, reconoce el error como parte del proceso de conocimiento, e incorpora estrategias metacognitivas.

A su vez, el enfoque constructivista pone énfasis en los cambios que se deben operar en el proceso de enseñanza – aprendizaje a fin de lograr la más amplia interacción entre el profesor y los alumnos y entre alumnos-alumnos, favoreciendo el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, y el desarrollo moral, aspectos que contribuyen a mejorar la dinámica y el clima del aula.

Concluimos este apartado incorporando los principios pedagógicos, que han guiado el desarrollo del programa: Desarrollemos la competencia social para convivir en armonía con los demás.

- a. **Organización de los aprendizajes**, el proceso seguido para organizar los aprendizajes de los estudiantes, referentes a la competencia social, se realizó teniendo en cuenta las aportaciones teórico-científicas que sustentan la necesidad de desarrollar esta competencia. Asimismo, se tuvo muy en cuenta la problemática de cada contexto educativo recogida en el instrumento pre test y la entrevista sostenida con los estudiantes de las Instrucciones Educativas de varones, mujeres y mixto, donde manifestaron algunos problemas que demandaban atención pedagógica.

- b. **Construcción de los propios aprendizajes o aprender haciendo**. Este principio se refiere a que los aprendizajes de la competencia social, no se facilitará, con discursos o porque el docente hable de las teorías que justifican su desarrollo, pues se trata, de crear los espacios curriculares, y las oportunidades necesarias para que los estudiantes aprendan, desarrollen y pongan en práctica, la capacidad empática, la asertividad, la toma de perspectiva, el autocontrol, entre otras capacidades. En este sentido, conceptualizamos al aprendizaje

como el proceso de construcción interno, activo, individual e interactivo con el medio social y natural.

- c. **Aprendizaje significativo.** Se trata de que los estudiantes relacionen lo que están aprendiendo con situaciones que hayan vivido o que están viviendo en sus relaciones interpersonales cotidianas. En este contexto conviene destacar que el aprendizaje de la competencia social no se realiza de inmediato, sino, que requiere de un tiempo y de acompañamiento continuo, por parte de los docentes, de ahí surge la necesidad de crear las oportunidades y las condiciones pertinentes, para poner en práctica las capacidades que involucra ser competente socialmente. Exige, además, que los aprendizajes, deben ser interconectados con la vida real y las prácticas sociales de cada cultura, promoviendo la motivación permanente para aprender y la capacidad de desarrollar nuevos aprendizajes, con sus respectivas reflexiones.
- d. **Extensión progresiva de la complejidad.** Los estudiantes, en su proceso de desarrollo y de adaptación, a las diferentes circunstancias que se presentan en su vida cotidiana, van enfrentando, en sus relaciones interpersonales, a situaciones cada vez más exigentes y complejas. Por ello, demandan el soporte de un adulto, o compañero, para potenciar su zona de desarrollo próximo Vygotsky (como se citó en Díaz, 2006) y desarrollar aquellas capacidades que están aprendiendo, (ser empáticos, asertivos, tolerantes, etc.). En este sentido, resulta fundamental, el papel de los adultos o compañeros, para ayudar a alcanzar un mejor desempeño, retroalimentando sus aprendizajes de una manera natural y efectiva, respetando su individualidad y su libertad, tratando que el estudiante, asuma e interiorice, aquello que considere valioso y contribuya a convivir con sus pares de manera armónica.

- e. **Autoeficacia.** Este principio pedagógico, se complementa con el anterior, ya que, en la medida, que los estudiantes, van logrando desarrollar las capacidades, para convivir mejor, van adquiriendo mayor seguridad, en sus relaciones con sus pares, y experimentan sensaciones de autoeficacia, es decir, el ser capaz, de resolver con autonomía sus problemas cotidianos y utilizar diferentes estrategias para resolver sus conflictos personales e interpersonales, o, al asumir retos más complicados y salir airoso de esas experiencias, les genera sentimientos gratificantes y conlleva al mismo tiempo a incrementar su zona de desarrollo real. Al respecto Bandura (1989) manifiesta que los estudiantes con alta autoeficacia persistirán ante las situaciones más difíciles.
- f. **Motivación intrínseca y por identificación.** Este principio tiene que ver con la capacidad de autonomía, es decir, una vez que el estudiante se apodera de aquellas capacidades que las considere muy importantes y valiosas para convivir mejor con los demás, las pondrá en práctica, sin la ayuda de los adultos, disfrutando de esa fraternidad, del cual todos estamos llamados a vivir. Y por otro lado, al identificar, aquellas situaciones, que son beneficiosas, para su desarrollo como persona, y que, aunque no le produzca una satisfacción realizarla, tiene que ejecutarla, por los beneficios personales que le reporta y en consecuencia, buscará siempre actuar en función del bien común.
- g. **Evaluación de los aprendizajes,** el generar espacios de reflexión sobre qué aprenden, como están aprendiendo y qué necesitan para aprender mejor los estudiantes, requieren de actividades pedagógicas que conlleven a los estudiantes a monitorear su proceso de aprendizaje, y, al mismo tiempo generar en el docente reflexiones, sobre sí lo que está haciendo, en los espacios curriculares, apuntan al logro de las capacidades que se ha propuesto desarrollar, para que

los estudiantes aprendan a convivir con los demás. En este sentido, las sesiones de aprendizaje ejecutadas, se evaluaron utilizando una ficha de evaluación que permitió recoger los logros, dificultades en cada una de las experiencias educativas. Así mismo, ayudó a retroalimentar los procesos de enseñanza- aprendizaje y en algunos casos a redireccionar algunas estrategias, para obtener los aprendizajes esperados.

3.2.3. Formación de la Competencia Social

La formación de la competencia social en los estudiantes, de todos los niveles educativos, representa una necesidad para esta sociedad, cada vez más globalizada, diversa y multicultural, que requiere del desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes para aprender, a vivir y convivir con los demás, gestionando y manteniendo relaciones interpersonales positivas y constructivas con personas de diferentes culturas.

Asimismo, somos testigos que, en los últimos años, se está observando un peligroso deterioro de la convivencia escolar, manifestada en la intolerancia a la diversidad cultural, religiosa, étnica, social, económica, entre otras, creando el aumento de conductas de riesgo en niños y adolescentes. Todo esto, ha ocasionado un interés generalizado por la educación para la convivencia y la recuperación de la función moral de la educación, la insistencia en el desarrollo de habilidades sociales, de la empatía el altruismo, la educación cívica, etc. Marina y Bernabeu (como se citaron en Salmerón, 2012).

Torrego y Moreno (2003), aportan al respecto, al considerar que al igual que se aprende la solidaridad, el respeto a la diferencia o a la honradez, se puede aprender también la violencia y la intolerancia.

En este contexto, consideramos imprescindible el aprendizaje y desarrollo de la competencia social en los adolescentes, para hacer posible el bienestar personal y social en las aulas de las Instituciones Educativas. En este sentido, consideramos que si los estudiantes están formados en capacidades cognitivas, sociales y morales, tendrán una conducta que promueve un clima de convivencia en el aula mucho más constructivo y positivo.

3.2.4. Definiciones de competencia social

En la literatura científica, hemos encontrado varias definiciones que han servido de base para tener en consideración, las capacidades, conocimientos y valores que involucra esta competencia, y considerarlas en la temática del programa. A continuación destacaremos algunas definiciones.

López, Iriarte y Gonzáles (2008) consideran que la competencia social se refiere a la posesión y uso de la habilidad, de la pericia para integrar pensamiento, sentimiento y comportamiento

Por otro lado, aporta una definición más amplia Escamilla (2008) al considerarla como:

el conjunto de habilidades y destrezas que, partiendo de la comprensión y valoración crítica de uno mismo y de los que nos rodean, admite la búsqueda y construcción de una identidad personal y comunitaria que implique el conocimiento del entorno y de su marco de principios, valores y normas, la armonización entre los derechos, intereses, deseos, necesidades y sentimientos personales y los de los otros y el desarrollo de comportamientos equilibrados, corresponsables y solidarios exponentes de la

implicación activa en la defensa de los valores democráticos que garantizan la vida en común (p.87).

Para Marina y Bernabeu (como se citaron en Salmerón, 2012), afirma que la competencia social es todo tipo de comportamiento que un individuo debe tener dominio, para estar preparado, y participar de forma eficiente y constructiva en la vida social, y para poder resolver conflictos cuando sea necesario.

Trianes y Fernández- Figarés (2001) declaran que es una estructura psicológica importante en el funcionamiento psicológico, que muestra componentes diversos y a distintos ámbitos del funcionamiento humano. Así tenemos que, en el ámbito comportamental supone la adquisición de habilidades básicas de interacción y modos de comunicación no verbal, a nivel cognitivo y afectivo supone poseer complejas habilidades y estrategias cognitivas y emocionales de representación del punto de vista del otro, de conocimiento social de normas y valores, y estilos de procesamiento de información reflexivos y apropiados y, finalmente, en la dimensión del yo supone poseer autopercepciones de éxito y eficacia en la resolución de conflictos en la convivencia cotidiana.

Todas estas definiciones nos ayudan a extraer características comunes de la competencia social, como las capacidades cognitivas, afectivas, emocionales, comunicativas e integradoras.

3.2.5. Capacidades, habilidades y valores de la competencia social

En el diseño y ejecución del programa: Desarrollemos la competencia social para convivir en armonía con los demás, se han considerado las capacidades que la comunidad científica considera como aprendizajes necesarios y fundamentales, para la vida de una persona, para

afrontar con éxito las exigencias y retos de la vida diaria, demostrando un comportamiento positivo y adaptable en la interacción con sus pares, familia o en otros contexto socioculturales. A continuación presentamos aquellas que se han tratado de desarrollar a lo largo del desarrollo del programa.

a. Capacidades cognitivas

En toda relación humana cotidiana, existen momentos, en que se producen ciertas discusiones o como comúnmente llamamos malos entendidos, y esto trae como consecuencia, la manifestación de los llamados conflictos interpersonales, que nos lleva a desarrollar un conjunto de procesos mentales, que en algunas ocasiones lo pensamos y lo ejecutamos sin darnos cuenta para buscar las mejores alternativas y soluciones, para afrontar con éxito estas desavenencias.

A continuación analizaremos las capacidades cognitivas que forman parte del programa.

b. Toma de perspectiva

Es la capacidad que permite comprender una situación particular, desde variados puntos de vista, para ubicarse mentalmente en el lugar de los otros. Por ejemplo, en una discusión un adolescente con escasa capacidad de toma de perspectiva, sólo tendrá su visión personal sobre el asunto, y actuará de acuerdo a su perspectiva personal. En cambio, un adolescente que ha desarrollado esta capacidad podrá imaginar y comprender las posiciones de los otros compañeros, a pesar de no compartirlas. Incluso, una marcada capacidad de toma de perspectivas, le podrá permitir imaginar qué diría una tercera persona neutral que observe la discusión sin estar involucrada.

Segura (2004) aporta sobre esta capacidad cognitiva, y la considera como la capacidad que hace posible el amor y, por tanto, nos hace seres humanos. Las personas agresivas, especialmente las de comportamiento más violento suelen carecer totalmente de esta capacidad.

En este sentido, desarrollar esta capacidad, contribuye a que los estudiantes, comprendan desde diferentes posiciones las intenciones de sus compañeros en una situación de conflicto y a no caer en el error de resolver las situaciones sólo desde una perspectiva individual, egocéntrica.

c. Generación creativa de alternativas

Es la capacidad que facilita imaginar muchas maneras de solucionar un problema determinado. Y, en palabras de Chauv (2012) es la creatividad aplicada a la generación de alternativas para enfrentar una situación problemática. Varias investigaciones han mostrado que cuando dicha capacidad no está bien desarrollada, las personas pueden recurrir más fácilmente a resolver las situaciones por la fuerza, con agresión, porque no parecen contar con otras alternativas. Las personas con conductas irreflexivas o agresivas suelen carecer de esta capacidad, sólo alcanzan a visualizar una sola salida: la violenta (la mato, le rompo la cara) (Segura, 2007).

Slaby y Guerra (1988) encontraron que los adolescentes con más problemas de delincuencia y violencia son capaces de generar aproximadamente dos soluciones ante una situación conflictiva: mientras que los menos agresivos pueden generar entre tres y cuatro soluciones.

Estos aportes, nos ayudan a ponderar la necesidad de desarrollar esta competencia, ya que podemos deducir que los estudiantes más pacíficos podrían tener un repertorio más amplio de posibilidades de respuesta frente

a un conflicto determinado, lo cual permite que sea más fácil para ellos o ellas encontrar opciones que resuelvan el problema sin recurrir a la agresión.

Al respecto De Bono (1999) en sus trabajos sobre pensamiento lateral, ha desarrollado estrategias, para facilitar este proceso de generación de alternativas frente a un problema, y propone que la primera reacción que muchos tenemos ante una nueva idea es juzgarla, frecuentemente descartándola por no ser viable o por no lograr alguno de los objetivos.

d. Considerar y prever consecuencias.

Capacidad cognitiva que permite considerar los distintos efectos que tiene cada alternativa de acción. Estas consecuencias pueden ser analizadas desde el beneficio personal, y el bien común que reporta nuestras acciones.

Slaby y Guerra (como se citaron en Chaux, 2012) encontraron que los adolescentes que están involucrados en delincuencia y violencia piensan en promedio entre una y dos consecuencias de una acción agresiva, mientras que los más pacíficos piensan en promedio de tres consecuencias.

Desarrollar esta capacidad supone además asumir una mayor responsabilidad por las acciones propias, así como por las faltas de acción.

e. Capacidades emocionales.

Considerar en el programa el desarrollo de las capacidades emocionales constituye una necesidad educativa, pues consideramos que los estudiantes son poseedores en potencia de estas capacidades, y que necesitan la intervención de los adultos para desarrollar y formar estas capacidades que contribuyen a la construcción de su identidad personal, así como a tener relaciones interpersonales adecuadas con sus pares en el proceso de socialización. En este sentido, afirma Goleman (1999)

refiriéndose a la competencia emocional, como una serie de capacidades, potenciales o subyacentes, adquiridas que permiten manejarse en el ámbito social, familiar, laboral. Por ejemplo, un estudiante, puede ser potencialmente muy “empático”, pero no haber aprendido las habilidades basadas en la empatía que le permitan manejarse como líder en un grupo de compañeros.

Es en este contexto donde se demanda una educación de los sentimientos y las emociones, cuyo propósito es que los estudiantes aprendan a convivir en armonía con los demás, respetando las diferencias, comprendiendo y siendo solidarios con los otros y aprendiendo a trabajar en equipo. A continuación presentamos aquellas capacidades emocionales trabajadas en los talleres con las estudiantes.

1. Autocontrol

En las experiencias cotidianas de interacción con los demás, observamos que los problemas interpersonales no se resuelven adecuadamente debido a un déficit de control de las emociones, generando un deterioro de la salud emocional personal, y del entorno social donde se desarrolla la persona. En este sentido, desarrollar la capacidad de autocontrol implica dotar al estudiante de un conjunto de habilidades, que le permitan, convivir, afrontando de manera más satisfactoria las emociones y los sentimientos. Utilizando estrategias que le permitan reflexionar, analizar y tomar decisiones saludables, frente a una situación problemática.

Al respecto Vivas, Gallegos y Gonzáles (2006), consideran que existe una relación muy estrecha entre emoción y razón, pues la razón guía nuestras emociones instante tras instante, capacitando o incapacitando el pensamiento. Coincidiendo con este planteamiento, Goleman (1998), nos habla de una armonía entre emoción y pensamiento y afirma que “cuando nos sentimos emocionalmente alterados decimos que no podemos “pensar

correctamente”, y la perturbación emocional constante puede crear carencias en las capacidades intelectuales deteriorando la capacidad de aprender” (p.47). Estos pensamientos nos ayudan a clarificar la necesidad de formar en los estudiantes la capacidad de reflexión frente a una situación de agresión, ya que en la mayoría de situaciones de maltrato escolar, lo más inmediato en los estudiantes, es una conducta de reacción agresiva, por ello, la importancia de orientar a nuestros estudiantes para que las emociones no guíen de forma inmediata la conducta, sino que aprendan a pensar, para responder de manera constructiva y pacífica frente a una situación de maltrato escolar.

2. Control de la ira.

Es la capacidad que nos ayuda a identificar y regular la propia ira, de manera que una gran concentración de esta emoción, no desencadene en actuaciones que generen daño a otras personas o a sí mismo. La ira genera un ímpetu fuerte para la acción. Sin embargo, si ese ímpetu no es bien manejado, la persona puede terminar haciendo mucho deterioro, tanto en el ámbito personal, como en el ámbito social, en esa búsqueda por superar el obstáculo presentado. En cambio, si es manejada constructivamente, puede transformarse en indignación y servir de motivación para enfrentar un problema, hacer valer los derechos propios o de otros o buscar una transformación social (Mockus, 2009).

Por ejemplo, observamos en el ámbito educativo, la gran mayoría de estudiantes, sienten mucha ira si algún compañero hace una afirmación falsa e injuriosa sobre ellos, algo que afecte su identidad y su reputación frente a los demás. Esa ira aparece como una señal de que hay un obstáculo importante frente a algo valioso, en este caso la identidad (es decir, su concepción sobre sí mismo, el reconocimiento o la valoración social). Es normal que esta situación a todos nos de ira y que esta ira nos motive a actuar inmediatamente. Sin embargo, si no tenemos una cierta capacidad de

manejo de la ira, fácilmente podemos responder agresivamente contra la persona que hizo la afirmación injuriosa y busquemos destruirla, someterla a un maltrato, o hacer una afirmación igual o peor sobre la persona.

Si actuamos impulsivamente en este tipo de situaciones, difícilmente estaríamos resolviendo el problema de manera constructiva. Por el contrario, si poseemos la capacidad para manejar la ira, utilizaremos estrategias más humanas, como el diálogo y podremos tener un poco más de calma para identificar mejores respuestas que puedan directamente ayudar a solucionar el problema, es decir, que las personas puedan manejar su ira, y no que ira las maneje.

3. Empatía.

Es la capacidad que nos ayuda a sentir lo que otros sienten o, por lo menos, sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros Hoffman (2002). La empatía no se refiere solamente a identificar las emociones de otros, lo que sería un proceso puramente cognitivo; implica sentir algo que esté relacionado con lo que siente el otro, por lo que se puede considerar un proceso de comunicación en el plano emocional. Es estar conectado emocionalmente con el otro.

La empatía es fundamental para la convivencia pacífica, entre otras razones porque puede ayudar a evitar que las personas maltraten a otros. Si a mí me duele el dolor de otros, es menos factible que yo ocasione o participe causando ese dolor. Además, si veo a una persona sufriendo, es más probable que sienta compasión y quiera hacer algo por aliviar ese sufrimiento.

La empatía es una de las variables que más median la relación entre exposición a violencia comunitaria y agresión. Es decir, quienes viven en contexto violentos desarrollan menos empatía (se desensibilizan con más

facilidad frente al dolor de otros) que los que crecen en contexto más pacíficos. Además, quienes sienten menos empatía recurren con más frecuencia a la agresión.

4. Capacidades comunicativas

Estas capacidades permiten entablar diálogos constructivos con las personas, además, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general y comprender aquellos que los otros desean comunicar.

5. Escucha activa

Capacidad que implica estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, y demostrar a los demás que están siendo escuchados, demostrando con nuestra postura corporal y nuestro lenguaje no verbal que estamos atentos a sus expresiones.

Muchos problemas de convivencia pueden surgir de la poca o limitada capacidad para escucharse mutuamente. Sin escucha fácilmente se pueden generar interpretaciones sesgadas, sobre el otro, lo que puede producir conflictos o en todo caso propiciar un ascenso o una escalada en éstos. En cambio, una buena escucha permite evitar malos entendidos, entender la perspectiva del otro, llegar más fácilmente a acuerdos, y que esos acuerdos sean más estables, y, en general, mejorar las relaciones.

6. Asertividad

Es la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propios de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones interpersonales Velásquez (2005). Muchos niños, niñas, adolescentes y adultos creen que frente a una ofensa

solamente hay dos opciones: “dejarse” o responder agresivamente. La asertividad es una tercera alternativa, por medio de la cual las personas pueden ponerle freno a la ofensa sin recurrir a la agresión.

La asertividad facilita hacer reclamos de manera calmada, aumentando la posibilidad de que estos reclamos sean tenidos en cuenta. Permite también responder de manera asertiva frente a las situaciones de injusticia o maltrato que las personas observen a su alrededor, no solamente las que sufren directamente. Es decir, la asertividad es una competencia que no sólo facilita la comunicación clara y directa entre las personas, sino que contribuye a que se respeten tanto los derechos propios como los de los demás. En este sentido resulta fundamental desarrollar esta capacidad con el propósito de frenar y evitar que escale la el maltrato escolar.

7. Capacidades integradoras.

Las capacidades integradoras son las que nutren, iluminan y articulan a las capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas, de tal manera que los pensamientos, conocimientos, emociones, expresión de ideas o argumentos y las actitudes de los estudiantes tengan como referencia los principios de la ética y la moral, y asuman conductas acorde a su dignidad de personas humanas. En este sentido, se busca ayudar a los estudiantes a descubrir y desarrollar al máximo posible todas sus potencialidades de crecimiento en forma armónica e integral y desde una perspectiva global, unificadora y saludable.

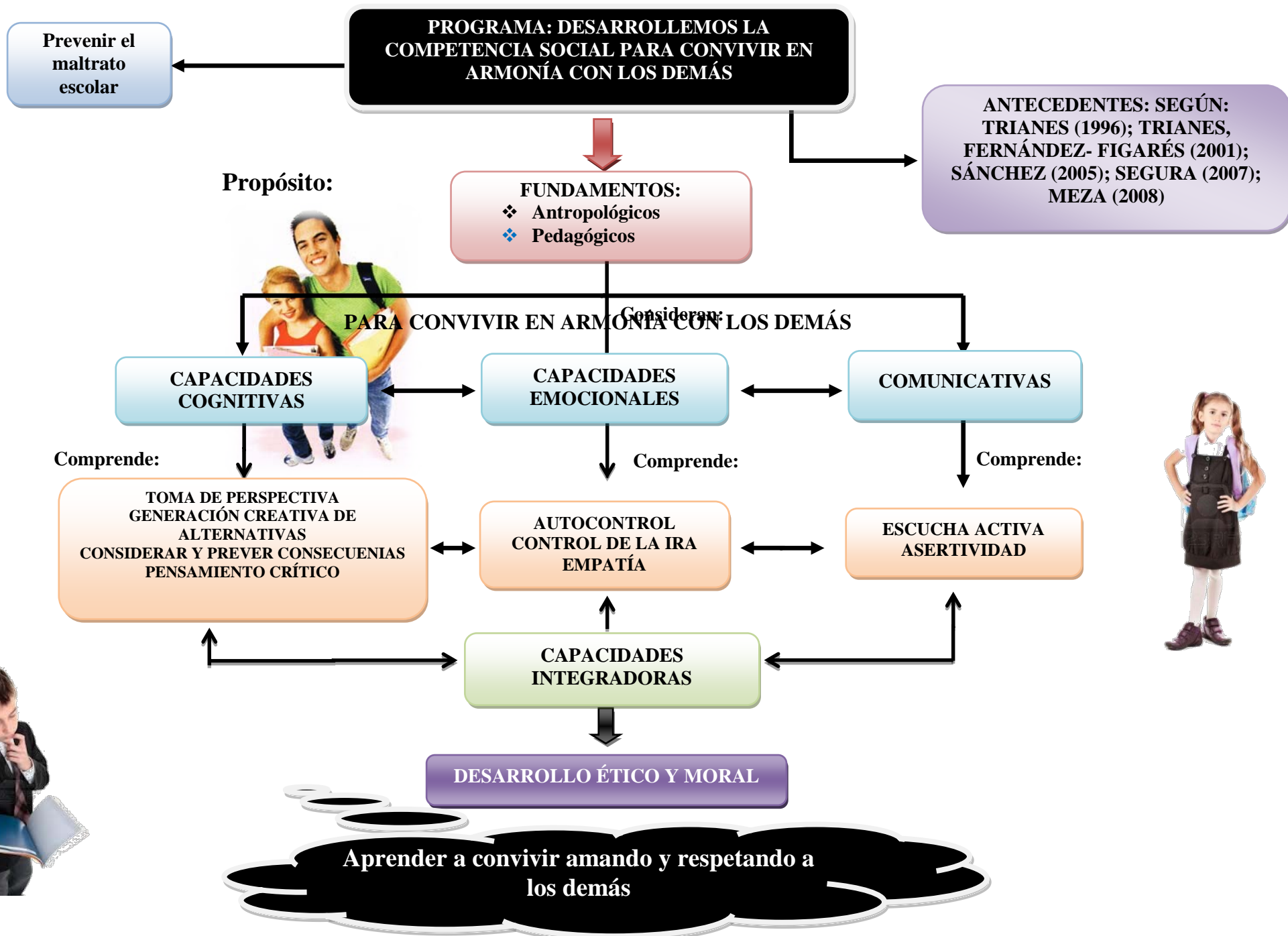
m. Desarrollo ético moral.

El desarrollar en los estudiantes, procesos emocionales y cognitivos de pensamiento, y análisis crítico se les induce a ser partícipes y conscientes de la revisión y construcción de su propio desarrollo moral, que le conduce a relacionarse de manera adecuada con su entorno social. Al

respecto, afirma Gordillo (1992) que el enseñar a pensar éticamente constituye la clave de la educación moral, en otras palabras, el saber pensar bien implica responder a cualquier situación problemática, desde un análisis reflexivo y crítico. En este sentido, el desarrollo moral tiene sus raíces en la medida que la persona desarrolla su capacidad de juicio crítico, comprensión, autocontrol y autorregulación. Esta capacidad se desarrollará con la oferta de modelos mostrados por las figuras representativas más cercanas (padres, docentes, amigos, autoridades), en donde el lenguaje y la comunicación son inevitables para mostrar las certezas desde una perspectiva moral, ya que, las personas necesitan saber lo que es bueno y lo que es malo.

Estas ideas también son defendidas por Kohlberg (1992) al manifestar, desde un enfoque cognitivo evolutivo, que la conciencia moral individual y autónoma se basa en el aspecto cognitivo a partir del razonamiento y el juicio moral propio del individuo. Agrega, además, que el desarrollo moral implica una estrecha relación entre juicio moral y conducta y propone seis estadios de desarrollo moral (heteronimia, egoísmo mutuo o individualismo, expectativas interpersonales, sistema social y conciencia o responsabilidad y compromiso, todos tienen derecho o contrato social y todos somos iguales o principios éticos universales).

En el siguiente gráfico se puede visualizar el programa “desarrollemos la competencia social para convivir en armonía con los demás”



Fuente: Elaboración propia

3.2.6. Diseño del Programa “Desarrollemos la competencia social para convivir en armonía con los demás”

a. Información general

Beneficiarios:	Estudiantes del segundo grado de educación secundaria:
Responsable:	Profesora María Nery Sampén Díaz
Duración del programa:	60 horas
Temporalización:	
Inicio:	12 de Julio
Término:	20 de diciembre

b. Objetivo del programa

b.1 Objetivo general:

Desarrollar y potenciar en los estudiantes, las capacidades cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, para afrontar con éxito los conflictos de relación personal e interpersonal que se presentan en la vida diaria y asuman un comportamiento positivo y adaptable en la interacción con sus pares, familia o en otros contextos socioculturales.

b.2. Objetivos específicos:

- Fomentar el desarrollo de la capacidad empática y asumir actitudes asertivas en la comunicación con sus pares y en su familia.
- Fortalecer la autoestima, la capacidad de autocontrol emocional para asumir las consecuencias de sus actos desde la reflexión personal y crítica ante situaciones que vulneren sus derechos.

- Promover el desarrollo de habilidades cognitivas para identificar las causas de un problema y general alternativas diversas de solución.
- Desarrollar la habilidad para participar de manera constructiva y pacífica en la resolución de conflictos, utilizando las estrategias del diálogo, el consenso y la mediación.
- Promover actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad, cooperación, amistad, escucha activa, demostrando interés y participación para incluir a todos sus compañeros (as) en los juegos del recreo y en el trabajo grupal en las aulas.

c. Contenido:

CAPACIDADES	SESIONES
EMOCIONALES	Sesión nº1: "Aceptándonos para aceptar a los demás"
	Sesión nº2: "Escúchame"
	Sesión nº3: Desarrollemos la empatía para convivir en armonía
	Sesión nº 4: Empatía ¿Cómo te sientes?
COMUNICATIVAS	Sesión nº5: "El respeto"
	Sesión nº6: "Aprendiendo a comunicarnos"
	Sesión nº7: "Controlemos la ira para vivir en armonía"
	Sesión nº 8: Tolerar para amar y ayudar.
	Sesión nº9: Aprendiendo a relacionarnos
COGNITIVAS	Sesión nº10: Resolviendo los conflictos con creatividad
	Sesión nº11: Solo (a) no puedes
ÉTICAS y MORALES	Sesión nº12: Resolviendo conflictos
	Sesión nº13: Mi familia comunicadora
	Sesión nº14: Buen trato en la escuela, la familia y la comunidad
	Sesión nº15: Mejores personas amando a los demás

El diseño y contenido de las sesiones se presentan en el Anexo N° 01

a. Metodología

Desde un enfoque constructivista la metodología que se utilizó fue participativa, se trataba de que los estudiantes sean los protagonistas de sus aprendizajes. Así tenemos el uso de análisis de casos, dramatizaciones, análisis de imágenes, dialogo, trabajo individual y grupal, dilemas morales, expresión de sentimientos y puntos de vista, expresión de opiniones, formulación de críticas, preguntas y respuestas para animar o reforzar los aprendizajes, para ayudar a comprender un contenido, para facilitar su participación, para saber el grado de asimilación y comprensión de la tarea.

b. Evaluación:

- Participación y Asistencia de cada sesión.
- Diario de reflexión.
- Hojas de trabajo en cada sesión
- Ficha de evaluación

SEGUNDA PARTE

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

PROBLEMA OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Se presenta en este cuarto capítulo los apartados referidos a la metodología que se ha empleado en esta investigación, se detalla el problema, los principales objetivos de investigación, las hipótesis, el tipo de muestra seleccionada, las variables de estudio, los instrumentos empleados para la recogida de la información, el procedimiento seguido en el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, y por último los criterios de calidad de los instrumentos utilizados.

4. Alcances de la investigación

La presente investigación nace a partir de la inquietud desde la experiencia como docente, de Educación Secundaria, sobre la incidencia del fenómeno del maltrato escolar que viven muchos de los estudiantes, en los diversos contextos educativos, locales, nacionales e internacionales.

En este sentido, consideramos que el aprendizaje de competencias para aprender a convivir representa uno de los principales retos para los sistemas educativos actuales; pues, se trata de un aprendizaje valioso, en sí mismo, e imprescindible para la construcción de escenarios educativos favorables, para el desarrollo de las acciones educativas, que beneficien la formación integral de los estudiantes.

Al respecto Delors (1996), señala la necesidad de que los estudiantes aprendan, en las Instituciones Educativas a convivir, conociendo mejor a los demás y creando un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes y la solución pacífica e inteligente de los conflictos, planteamientos que conllevan a que la convivencia, en el ámbito mundial, sea vista como

un elemento indispensable en todas las sociedades humanas, siendo necesaria una educación para y en convivencia, educando a los niños y adolescentes, en valores fundamentales: solidaridad, tolerancia, respeto, colaboración, paz, justicia, responsabilidad individual y social y la defensa de los derechos humanos.

La revisión de las investigaciones sobre problemas de convivencia escolar en la educación secundaria, realizadas en contextos nacionales e internacionales, señalan que los estudiantes con manifestaciones de conductas antisociales son los que poseen escasa vivencia de valores socio-personales para la convivencia (Fajardo, 2006), lo que ha permitido establecer el papel de dichos valores, como una variable explicativa, implicada en el comportamiento antisocial, además de representar un problema de escaso desarrollo de competencias sociales.

De lo manifestado se deriva que las instituciones educativas deben desarrollar de manera integrada las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas y éticas en las diversas etapas educativas (Inicial, Primaria, secundaria). Esto exige un trabajo pedagógico interdisciplinario y colaborativo, para que los fines y propósitos educativos, expuestos en el marco teórico se ejecuten desde la planificación, el desarrollo y la evaluación curricular.

En un estudio nacional realizado por el Ministerio de Educación del Perú (2007) se señala en los resultados obtenidos que los estudiantes de educación secundaria en un 80% necesita desarrollar la capacidad crítica; el 68%, mejorar la autoestima y las habilidades sociales; el 44%, aprender a trabajar en equipo; el 28% desarrollar los valores de tolerancia y solidaridad; y el 24% saber escuchar y solucionar conflictos. Así mismo, un 96% de los estudiantes, requiere formación ciudadana y valores democráticos y el 76% adquirir actitudes éticas y de convivencia. Estos altos índices, de escaso desarrollo de aprendizajes fundamentales, son

indicadores de la urgente necesidad, de desarrollar programas educativos orientados a desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas, habilidades sociales y de crecimiento moral (Segura, 2004).

Asimismo, en el ámbito de la región Lambayeque, el Proyecto Educativo Regional (2005) expresa que existe una escasa actividad académica relacionada con la investigación, consejería y tutoría y, dentro de sus políticas priorizadas, considera la implementación de una práctica pedagógica intercultural de calidad, basada en valores, en el buen trato y en la investigación, que garantice a los estudiantes una educación trascendente para su vida personal y social.

Ubicándonos, en uno de los contextos educativos, donde se ha desarrollado la investigación, encontramos en un estudio preliminar, que el 56% de las estudiantes manifestó que a menudo se presentaban enfrentamientos, insultos y amenazas entre sus compañeras de aula, el 58% declaró que a veces las alumnas expresan malas palabras en clase, refiriéndose a la expresión de palabras soeces, el 76% informó que a veces las estudiantes tienen comportamiento discriminatorio y de exclusión de grupo con sus compañeras, y el 71% expresó que a veces las estudiantes obligan a sus compañeras a ejecutar acciones que ellas no quieren realizar (Sampén, 2008).

Por otro lado, los Reglamentos Internos existentes en las Instituciones Educativas, donde se establecen los deberes, derechos y sanciones de las estudiantes, han sido elaborado sin la participación de las estudiantes, predominando en sus fundamentos un estilo de gestión de conflictos sancionador y burocrático, lo que genera en algunos estudiantes actitudes de rebeldía, en el cumplimiento de las normas de convivencia.

Si retomamos lo que hemos planteado en el marco teórico, sobre los lineamientos de la actual política educativa, donde se pone de relieve la

necesidad de formar a los estudiantes para que aprendan a SER, como consecuencia de un saber conocer, saber hacer y saber convivir con los demás, parece ser que estos grandes propósitos representan aún, un ideal, que se tiene que ir construyendo desde las Instituciones Educativas, con docentes motivados y capacitados, para adaptarse a contextos cambiantes, y con la familia, considerada como escuela privilegiada de generosidad, que educa para superar cierta mentalidad individualista, por una cultura de solidaridad y de paz.

Todas estas evidencias, teóricas y empíricas, analizadas y reflexionadas tras varios años como docente del área de orientación educativa, permiten formular un conjunto de interrogantes que conforman el origen de esta investigación. ¿Los contextos educativos representan espacios seguros para desarrollar y potenciar aprendizajes en los estudiantes? ¿Cuál es el estado de la convivencia escolar en los estudiantes de las instituciones estatales con incidencia en conductas de maltrato escolar? ¿Qué capacidades, conocimientos y actitudes necesitan desarrollar y potenciar los estudiantes para convivir sin maltratarse? ¿Qué características del sistema ecológico, inciden en las conductas de maltrato escolar? ¿Qué estrategias utilizan los estudiantes para resolver los conflictos en el aula? ¿Son las inadecuadas prácticas correctivas las que generan violencia en las estudiantes? ¿El desarrollo de habilidades para saber escuchar, dialogar, ser tolerante, respetar las ideas de los otros, contribuyen a disminuir conductas de maltrato en las aulas? ¿Cómo los espacios educativos pueden prevenir el maltrato entre escolares? ¿Cómo formar a los padres para ayudar a sus hijos a desarrollar habilidades sociales y promover ambientes saludables en sus hogares?

4.1. Objetivos.

4.1.1. Objetivo General.

El objetivo general que se intenta lograr es: evaluar los efectos de un programa de intervención para prevenir el maltrato escolar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria, a partir del análisis de la realidad de las Instituciones Educativas estatales: 1IECAS, 2IENSR, 3IENLT de la ciudad de Chiclayo 2009-2011. También, se incluyen objetivos específicos como:

4.1.2. Objetivos Específicos.

1. Determinar el estado del maltrato escolar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las Instituciones Educativas estatales: 1IECAS, 2IENSR, 3IENLT de la ciudad de Chiclayo.
2. Identificar los problemas más relevantes que afrontan los estudiantes y las necesidades de aprendizaje para convivir y aprender en espacios educativos saludables.
3. Explorar que características del sistema ecológico: microsistema, meso-sistema inciden en la dinámica del maltrato escolar.
4. Diseñar y elaborar el programa “Desarrollemos la competencia social para convivir en armonía con los demás” a través de talleres que permitan prevenir en los estudiantes situaciones de maltrato escolar-
5. Evaluar comparativamente los logros alcanzados en la disminución del maltrato escolar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria, de las Instituciones Educativas estatales: 1IECAS, 2IENSR, 3IENLT de la ciudad de Chiclayo.

El logro de cada uno de estos objetivos ha significado la ejecución de diversas acciones, que van desde la planificación y aplicación de instrumentos de recogida de datos, y el análisis cuantitativo y cualitativo de los mismos.

4.2. Diseño metodológico de la investigación

En el presente estudio se ha utilizado una metodología mixta (cuantitativa-cualitativa), considerando que el fenómeno del maltrato escolar es complejo y diverso y asumiendo la necesidad de abordarlo desde una perspectiva más amplia y profunda, desde la exploración e identificación de los distintos problemas que requieren atención pedagógica, hasta la evaluación de las fortalezas y las acciones por mejorar durante el desarrollo del programa para prevenir el maltrato escolar.

En este sentido, conviene mencionar algunos argumentos, de diversos autores como Brannen y Burke, Onwuegbuzie y Turner (como se citaron en Hernández, Fernández y Baptista (2006), sobre la necesidad de la coexistencia de los métodos mixtos, en la investigación, pues, de esta manera, estamos examinando perspectivas, que de algún modo se complementan y suman en la línea de comprender la investigación educativa, desde una visión interdisciplinar, actuando desde unos planteamientos teóricos y metodológicos apropiados y no desde una acción por la acción.

Los dos enfoques (cuantitativo y cualitativo) y los paradigmas que lo respaldan (post-positivismo y constructivismo) han sido utilizados por varias décadas y hemos aprendido de los dos. En su desarrollo, diversos estudios que han sido admitidos desde una perspectiva cuantitativa o cualitativa han tenido que recurrir al otro enfoque para explicar satisfactoriamente los resultados o completar la indagación.

Ambas aproximaciones han avanzado y hoy en día asumen valores fundamentales comunes: confianza en la indagación sistemática, supuesto de que la realidad es múltiple y construida, creencia en la falibilidad del conocimiento (posibilidad de cometer errores) y la premisa de que la teoría es determinada por los hechos.

Por otro lado, los aportes de Greene (2007), Tashakkori y Teddlie (2008), Hernández y Mendoza (2008), ayudan a concretar en la presente investigación las pretensiones de esta metodología mixta, especificando, a la complementación, cuyo propósito es lograr un mayor entendimiento, ilustración o clarificación de los resultados de un método sobre la base de, los resultados del otro método. Por tal razón, hemos elegido esta metodología mixta. Asimismo la pretensión holística, orientada a obtener un abordaje más completo e integral del fenómeno estudiado, usando información cuantitativa y cualitativa, es parte de nuestra intencionalidad, en este estudio.

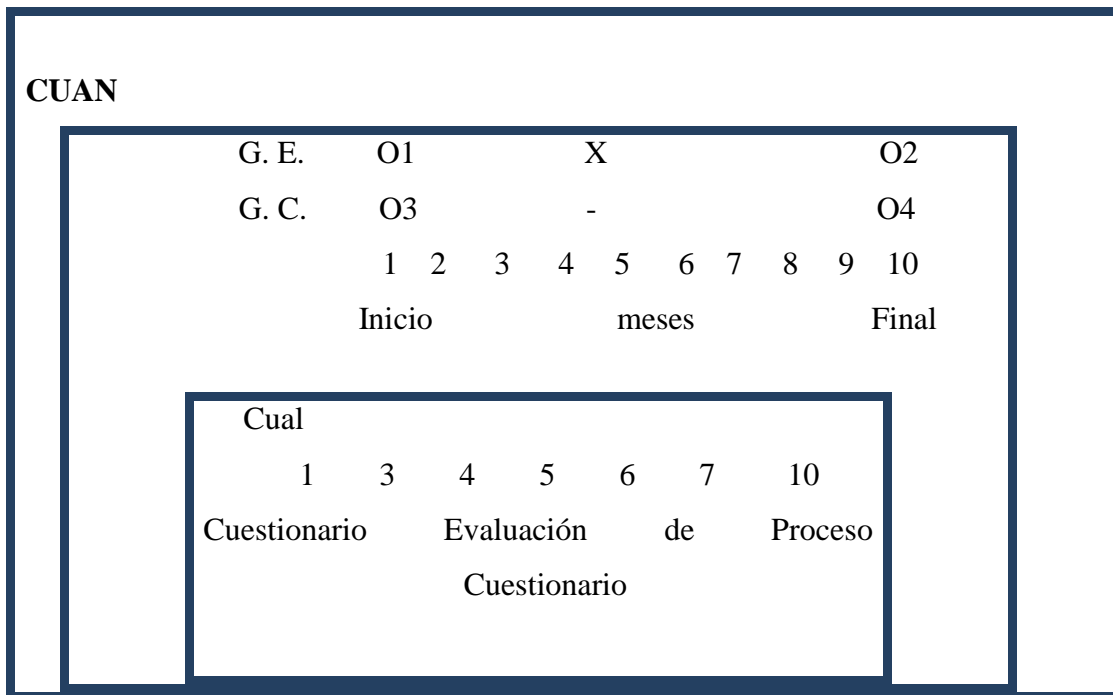
Estos aportes remarcan la postura de defender desde el campo de la investigación educativa la complementariedad entre paradigmas, aunque de base ontológica y epistemológica distinta, se apoyan y complementan en el proceso de investigación (Bisquerra *et al.*, 2004).

En este sentido, hemos utilizado un diseño mixto de tipo anidado o incrustado concurrente de modelo dominante.

En el siguiente gráfico, se aprecia el diseño utilizado en esta investigación.

CUADRO N° 11

Esquema del diseño mixto de tipo anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (Hernández y Mendoza 2008)



Donde:

CUAN = Predominio del método cuantitativo, con diseño cuasi-experimental.

GE = Grupo Experimental

O1 = Pre test

X = Programa Educativo para prevenir el maltrato escolar.

O2 = Pos test

GC = Grupo Control

O3 = Pre test

O4 = Pos test

cual = Método cualitativo incrustado con propósito de complementación de los resultados cuantitativos.

Al inicio de la investigación se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas para conocer el contexto familiar y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, durante la aplicación del programa se aplicaron fichas de evaluación para conocer la satisfacción de los estudiantes en lo referente a la participación en los talleres, así como, la pertinencia de los temas, los aprendizajes desarrollados, las fortalezas de la temática abordada y las acciones por mejorar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, se aplicó un cuestionario para conocer de manera global los aprendizajes desarrollados y las propuestas o compromisos para continuar mejorando en la convivencia escolar y familiar.

Los análisis de la información recogida tanto de los instrumentos y técnicas cuantitativas, (cuestionario pretest –post test) como cualitativas (Cuestionario preguntas abiertas, observación participante, fichas de evaluación) se ha realizado considerando los objetivos de la investigación. Dicho análisis se ha realizado aplicando los programas informáticos SSPS y el Excel Microsoft Office, las pruebas estadísticas aplicadas fueron la prueba de independencia Chi cuadrado y la prueba Z de comparación de proporciones. Para el análisis de contenido se ha utilizado el programa Atlas TI, las categorías e indicadores que han guiado dicho análisis son las definidas en el proyecto de la investigación.

El procedimiento seguido ha sido el siguiente:

- 1.- Aplicamos un cuestionario a 176 estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las Instituciones Educativas estatales: masculina, femenina y mixta. Con dicho cuestionario pretendíamos determinar el estadio inicial del maltrato escolar.

Previa a esta aplicación del cuestionario, contábamos con el consentimiento informado de los padres de familia, para que de manera voluntaria, los estudiantes, respondan al cuestionario y participen del programa, orientado a prevenir conductas de maltrato escolar.

Grupo A (42 estudiantes)	Grupo experimental de I.E. Femenina con X
Grupo B (25 estudiantes)	Grupo experimental de I.E. Mixta con X
Grupo C (24 estudiantes)	Grupo experimental de I.E. Masculina con X
Grupo D (37 estudiantes)	Grupo control de I.E. Femenina
Grupo E (23 estudiantes)	Grupo control de I.E. Mixta
Grupo F (25 estudiantes)	Grupo control de I.E. Masculina

Analizados estadísticamente los datos, por medio de los programas anteriormente indicados, proporcionados por los estudiantes, en el cuestionario, determinamos el estado actual del maltrato escolar y las incidencias de este fenómeno, desde la perspectiva del agresor, víctima y observador.

2.- Se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas, con la finalidad de conocer el contexto familiar y los problemas que consideraban relevantes, para ser atendidos desde la acción pedagógica, utilizándose para ello procedimientos de análisis cualitativo. Iniciando este análisis con la reducción cualitativa de datos, priorizando el criterio de la relevancia interpretativa y eliminando lo superfluo o redundante, tratando en lo posible de no perder la esencia o lo sustancial de lo expresado por los estudiantes, Tójar (2006). Esta reducción de datos admitió una serie de actividades que fueron ejerciendo interacción entre sí: La separación en unidades siguiendo el criterio temático y contextual, la categorización y codificación de la información y finalmente la síntesis y el agrupamiento de los datos cualitativos que permitieron establecer inferencias o explicaciones tentativas, así como establecer comparaciones con los datos cuantitativos o con teorías e

investigaciones respecto al problema abordado. Finalmente se presenta la información cualitativa en matrices explicativas y descriptivas.

- 3.- Luego de analizar los resultados cuantitativos y cualitativos, en donde se pudo evidenciar la situación inicial del maltrato escolar, el contexto familiar, así como las necesidades de aprendizaje, para prevenir el maltrato escolar en los estudiantes, se diseñó, el programa, denominado “Desarrollemos la competencia social para convivir en armonía con los demás”, considerando las necesidades e intereses de los grupos participantes en este estudio. El programa constó de 15 sesiones de aprendizaje, donde se trató de profundizar en la temática más solicitada por los estudiantes. Cada una de las sesiones desarrolladas tuvo una duración de 2 horas pedagógicas, (90 minutos), semanales.

- 4.- La aplicación de las sesiones, en cada contexto educativo, significaba una reflexión permanente, sobre la forma de cómo se establecían las relaciones interpersonales entre los estudiantes en los trabajos de grupo, la forma cómo respondían a las tareas asignadas, la organización, el liderazgo del coordinador de grupo, las manifestaciones de respeto entre estudiantes, la tolerancia a las diferencias. Estas reflexiones, se registraron en un diario de reflexión, que constituía un elemento de soporte para registrar las incidencias durante la permanencia en dichas instituciones educativas. Además, significaba un instrumento más, que permitía analizar la pertinencia de las estrategias utilizadas en las sesiones, que en algunas situaciones hubo necesidad de algunos cambios en la dinámica de la conducción del proceso. Concluidas las sesiones de aprendizaje se aplicaba una ficha de evaluación que de manera anónima, permitía que los estudiantes opinaran sobre los aprendizajes logrados, las fortalezas en cuanto al desarrollo del tema y las acciones a mejorar en las próximas sesiones.

Tras analizar, el contenido de sus expresiones en las fichas de evaluación, tanto directos (literal) como los indirectos (lo latente), se realizó el desglose de contenidos, la agrupación de temas y la identificación de categorías, Tójar (2006). Finalmente se elaboraron las matrices descriptivas.

5.- Finalmente se aplicó el Post Test, con el propósito de valorar los efectos del programa, orientado a prevenir el maltrato escolar en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de las Instituciones Educativas Públicas de Chiclayo.

4.3. Hipótesis

Hipótesis general: La aplicación del Programa de Prevención de Maltrato Entre Escolares disminuye la proporción de la presencia de maltrato escolar en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria en las instituciones educativas estatales urbano y urbano marginales.

Hipótesis específica 1: Los grupos control y experimental tienen igual porcentaje de maltrato escolar antes de aplicar el Programa de Prevención de Maltrato Entre Escolares en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria en las instituciones educativas estatales urbano y urbano marginales.

Hipótesis específica 2: Los grupos control y experimental tienen diferentes porcentajes de estudiantes con presencia de maltrato escolar después de aplicar el Programa de Prevención de Maltrato Entre Escolares en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria en las instituciones educativas de Chiclayo.

Hipótesis específica 3: El tipo de las instituciones educativas influye en la presencia de maltrato escolar de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria en las instituciones educativas de Chiclayo.

Hipótesis específica 4: El sexo de los estudiantes influye la presencia de maltrato escolar en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria en las instituciones educativas de Chiclayo.

Descripción de las pruebas estadísticas utilizadas

Las hipótesis de diferencias entre los grupos control y experimental y entre las pruebas Pre test y Post test, se utilizó la prueba estadística “Z” de diferencia de proporciones para dos poblaciones, para determinar si existen diferencias significativas entre los grupos control y experimental de la proporción de estudiantes con hábitos adecuados de convivencia escolar.

Las hipótesis correlacionales que permitió conocer si el tipo de instituciones educativas o el sexo influye en la presencia de maltrato escolar, se utilizó la prueba estadística de independencia “Chi-cuadrado”, para determinar la influencia o dependencia de las variables sexo, institución educativa en los hábitos de convivencia escolar de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria.

4.4. Variables de estudio

- ✓ Variable independiente: Programa de Prevención de Maltrato Entre Escolares
- ✓ Variable dependiente: Maltrato escolar, se operativizó en las siguientes dimensiones, e indicadores, y se corresponden con los ítems del cuestionario (anexo 2 y 3).

CUADRO N° 12

Maltrato Escolar

DIMENSIÓN	INDICADORES	ROLES SOCIALES	ÍTEMS
Agresiones físicas directas	Puñetes, patadas, empujones, pellizcos, golpes, quemaduras, peleas con armas (cuchillos, pistola, chavetas, navajas)	Agresor	37, 38, 39, 40, 42, 56, 57
		Víctima	28, 29, 53.
		Observador	15, 16, 17, 18, 47, 50, 59.
Agresiones físicas indirectas	Pequeños hurtos, destrozo de pertenencias, esconder objetos, provocaciones.	Agresor	41, 43
		Víctima	30
		Observador	19, 20
Agresiones verbales: directas	Insultos, ofender poniendo en evidencia características distintivas de la víctima, menospreciar en público, poner apodos.	Agresor	34, 54
		Víctima	25, 51
		Observador	12, 45, 48, 58
Agresiones verbales indirectas	Hablar mal del compañero, propagar rumores y mentiras, utilizar el teléfono celular, correo electrónico, Facebook,, twitter, para acciones de difamación, amenazas y burlas.	Agresor	44
		Víctima	31
		Observador	21
Intimidaciones, chantaje y amenazas	Provocar miedo, obtener algún objeto o dinero, obligar a hacer cosas que no quiera hacer, amenazar, utilizar armas (cuchillos, pistola, chavetas, navajas).	Agresor	33,35,55
		Víctima	23,24,26,52
		Observador	11,13, 46,49
Aislamiento y exclusión social:	Impedir la participación de la víctima, aislarle del grupo, ignorar su presencia, no contar con él o ella para actividades del grupo.	Agresor	32
		Víctima	22
		Observador	10
DIMENSIÓN	INDICADORES	ROLES SOCIALES	ITEMS
Acoso racial	Poner apodos (motes) racistas. Expresar frases estereotipadas despectivas.	Agresor	36,
		Víctima	27
		Observador	14
Contexto familiar	Maltratos en el contexto intrafamiliar	Agresor	67,68
		Víctima	62,63,65,66
		Observador	60,61,64,69,
	Apoyo parental	Control parental indirecto	70, 71,72,73,74
Relaciones interpersonales entre los integrantes de la IE y de su familia.	Relación interpersonal entre estudiantes, estudiantes y profesores, estudiantes y adultos, profesores y padres de familia.		1, 2, 3, 4, 5,6,7,8, 9

Fuente: Elaboración propia

4.5. Recogida de datos

Los instrumentos utilizados para recoger los datos, como se ha explicado en el diseño de investigación, han sido los cuestionarios de Pre-Test y Post-Test de preguntas cerradas, para el análisis cuantitativo, y el cuestionario de preguntas abiertas, las fichas de evaluación para el análisis cualitativo y el diario de experiencias.

4.5.1. Cuestionario preguntas cerradas

Elegimos utilizar el cuestionario por las ventajas que ofrece respecto a captar información simultánea a un buen número de personas, en nuestro caso, estudiantes de diferentes contextos educativos que participaron en la investigación. Por otro lado, el instrumento permite expresar de manera libre sus opiniones, dado el anonimato y la confidencialidad puesta de manifiesto de forma oral y escrita.

Este instrumento fue elaborado considerando los objetivos de la investigación y la revisión de la literatura científica existente, así como las técnicas e instrumentos utilizados en estudios que abordan esta problemática, y la operacionalización de la variable dependiente (maltrato escolar). Los enunciados fueron formulados y contextualizados considerando las dimensiones del maltrato escolar, y los aspectos relacionadas con la convivencia escolar en el ámbito educativo y familiar. Además, se tuvo en cuenta los diferentes actores (agresor, víctima y observador) que participan en la dinámica del maltrato escolar.

El cuestionario, desde su versión inicial fue pasando por sucesivos procesos de mejora, desde los aportes de los directores de esta tesis y de los expertos que opinaron en relación a los aspectos formales, estructurales y de contenido del cuestionario. La versión final del cuestionario se estructuró considerando las sugerencias y cambios recomendados (Ver anexo 10).

El cuestionario presenta una estructura que destaca, en la parte superior, los datos de identificación de la Institución Educativa, edad, sexo, y grado de estudios. Luego se especifica el propósito y las instrucciones para su desarrollo. Y finalmente el conjunto de enunciados relacionados con las dimensiones a evaluar.

Además, se estableció una escala, para cada interrogante: 1= Mala, 2=regular, 3=Buena y 4= Muy buena.

4.5.2. Cuestionario preguntas abiertas

El propósito de aplicar este instrumento antes de iniciar el desarrollo del programa fue profundizar en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, en relación a los problemas del maltrato escolar, así como conocer los problemas más relevantes que requieren intervención pedagógica. Por otro lado, conocer, además, las características de su contexto familiar, que tienen influencia en el desarrollo de conductas de maltrato escolar.

4.5.3. Fichas de evaluación

Instrumento que tuvo como propósito recoger datos sobre la pertinencia de las sesiones de aprendizaje, así como los logros alcanzados y las acciones por mejorar en la temática desarrollada. En su estructura se consideraron interrogantes relacionadas con la expresión de su satisfacción de haber participado en la sesión, el interés de participar en la actividad, la contribución del tema en su desarrollo personal, los aprendizajes logrados, los aspectos a mejorar en las próximas sesiones, y los compromisos personales para contribuir en propiciar relaciones interpersonales constructivas con sus compañeros del aula y en su contexto familiar.

4.6. Descripción de las poblaciones y muestras

La investigación está centrada en tres Instituciones Educativas estatales (femenina, masculina y mixta) y específicamente en estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la provincia de Chiclayo, pertenecientes a zonas urbanas marginales, cuyas edades fluctúan entre doce y dieciséis años, siendo el mayor porcentaje (80%) de 13 años, seguido de un 11% que tienen 14 años y un 6% 16 años. Población en que los investigadores consideran una mayor vulnerabilidad y prevalencia en las conductas de maltrato escolar (Olweus, 1998; Ortega, 2000, 2006 y Jiménez, 2007).

Los estudiantes que forman parte de la muestra han sido seleccionados de manera intencionada, y considerando ciertos criterios de la investigadora, como, grado de estudios, edad, sexo, y ubicación geográfica de las Instituciones Educativas.

Así tenemos, que los estudiantes de la 33IENLT pertenecían a una zona marginal de Chiclayo y toda su población estudiantil es del sexo masculino. 11IECAS, ubicada también en una zona marginal, y sus estudiantes son de sexo femenino y masculino y la 22IENSR se encuentra, en zona urbana y sus estudiantes son del sexo femenino.

Se muestra en la tabla siguiente las Instituciones Educativas y el total de alumnos participantes en esta investigación

CUADRO N° 13

Instituciones educativas y total de participantes la investigación

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	N° DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES		Total
	Grupo Control	Grupo experimental	
Masculina	25	24	49
Mixta	23	25	48
Femenina	37	42	79
Total	85	91	176

Fuente: Nóminas de matrícula 2011

4.7. Criterios de calidad de los instrumentos.

Comprobar la validez y confiabilidad de los instrumentos, utilizados para la recogida de datos, constituye una tarea fundamental en ambos enfoques de investigación (cuantitativa y cualitativa). La fiabilidad hace referencia a la confianza que podemos conceder a los datos obtenidos, y la validez, a la concordancia entre lo medido y la realidad que se desea medir. En los cuestionarios se ha realizado un análisis de fiabilidad con el alfa de Cronbach y una evaluación por juicio de expertos, que a continuación se presenta, todo el proceso seguido para validar los cuestionarios.

Tras el proceso de revisión externa, que constó de la opinión de 14 expertos. Este instrumento mide el estado situacional del maltrato escolar en la convivencia escolar en las instituciones educativas del distrito de Chiclayo. El instrumento está subdividido en 9 dimensiones en función del concepto que se desea medir y cada dimensión contiene indicadores específicos para la evaluación del maltrato escolar entre los estudiantes en la convivencia escolar. En relación a la redacción de este instrumento, el 84,2% de ítems se consideró que estaban de “buena” y “muy buena”, un porcentaje de un 77,5% de los ítems en la categoría de respuesta «regular», «fácil» y «muy fácil» con respecto a la dificultad de respuesta, un 89,3% de ítems en la categoría «buena» y «muy buena» con respecto a la

representatividad de las dimensiones que se desea medir, el 86,4 % de los ítems fue considerado «buena» y «muy buena» con respecto a la coherencia lo que se desea medir. Cinco expertos sugirieron cambios en la redacción de los mismos. Para la validación interna y consistencia se utilizó el alfa de Cronbach, cuyo valor alcanzó 0,784 de significación.

En este proceso se modificaron ítems y dimensiones del instrumento de acuerdo a las recomendaciones de los expertos y los resultados de la prueba piloto hasta alcanzar la validez externa e interna deseada (ver Anexo 9).

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Introducción

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos. El trabajo se inició con la aplicación de un cuestionario pretest (diagnóstico), que fue contestado voluntariamente por 176 estudiantes del segundo grado de educación secundaria procedentes de instituciones educativas estatales del tipo masculina, mixta y femenina de la provincia de Chiclayo, que permitió obtener datos sobre la presencia de maltrato escolar en los estudiantes. Además, se aplicó el Programa de prevención del maltrato escolar, y se utilizó una ficha de evaluación, aplicada al finalizar cada sesión de aprendizaje, cuyos resultados permitieron conocer qué aprendieron y la influencia en las conductas de los estudiantes. Al término del programa se aplicó el cuestionario final (post test), cuyos datos obtenidos demostraron el impacto positivo del programa educativo. Es decir, los resultados que se evaluaron cuantitativa y cualitativamente indicaron la disminución en los porcentajes de la presencia del maltrato escolar y una mejora en las actitudes de los estudiantes del segundo grado de educación educativa de instituciones estatales de la ciudad de Chiclayo.

5. Resultados de la investigación

5.1. Resultados del análisis cuantitativo

Se elaboró, validó y aplicó el instrumento principal de medición: “Cuestionario Para Estudiantes Sobre Convivencia Escolar”, el cual consta de 71 ítems para medir las dimensiones y los roles de la convivencia escolar.

La base de datos obtenida fue elaborada y procesada en el programa estadístico SPSS versión 18 y algunos gráficos elaborados por la hoja de cálculo Excel de Microsoft Office versión 2010, logrando procesar los cuadros y gráficos estadísticos así como las pruebas estadísticas de significación para la comparación de resultados entre el Pre test y el Post test, también comparar los resultados entre los grupos control y experimental.

Dado que las variables de investigación eran cualitativas se utilizaron las pruebas de independencia chi-cuadrado de Pearson y la prueba Z para diferencia de proporciones, con un nivel de significación del 5%.

5.1.1. Del diagnóstico o Pre test

En primer lugar se presenta los resultados por dimensiones obtenidos tras el análisis cuantitativo de la información recopilada por medio del cuestionario pre test que constituyó el diagnóstico, para determinar la situación inicial del maltrato escolar en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de las Instituciones Educativas estatales de la ciudad de Chiclayo.

a. Dimensión Agresiones Físicas Directa

- Presencia de Agresiones Físicas Directa rol agresor en la Institución Educativa Masculina con un (28% y 42%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (22% y 24%), mientras que en la I.E. femenina se observa sólo un 5% de presencia de estas agresiones en ambos grupos.
- Presencia de víctimas de agresiones físicas directas se presentan en la Institución Educativa Masculina con un (24% y 27%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (17% y 16%), mientras que en la I.E. femenina se observa sólo un 5% de presencia de estas agresiones en ambos grupos.

- Presencia de estudiantes observadores de agresiones físicas directas se presentan en la Institución Educativa Masculina con un (40% y 33%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (30% y 32%), mientras que en la I.E. femenina se observa sólo un 3% y 5% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

En esta dimensión se puede observar que la menor incidencia en la presencia en los tres roles se presentó en la Institución Educativa Femenina, mostrando los mayores porcentajes tanto en la Mixta como en la Masculina.

b. Dimensión Agresiones Físicas Indirectas

- Presencia de estudiantes agresores físicos indirectos se presentan en la Institución Educativa Masculina con un (32% y 33%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (22% y 16%), mientras que en la I.E. femenina se observa sólo un 5% y 7% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.
- Presencia de estudiantes víctimas físicos indirectos en la Institución Educativa Mixta con un (44% y 30%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Femenina (41% y 36%), mientras que en la I.E. femenina se observa un 32% y 33% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.
- Presencia de estudiantes observadores de agresiones físicas indirectas se presentan en la Institución Educativa mixta con un (39% y 40%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Femenina (27% y 40%), mientras que en la I.E. masculina se observa un 32% y 33% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

c. Dimensión Agresiones Verbales Directas

- Presencia de estudiantes agresores verbales directos se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (26% y 40%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (20% y 29%), mientras que en la I.E. femenina se observa sólo un 8% y 24% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.
- Presencia de estudiantes víctimas de agresiones verbales directas se presentan en la Institución Educativa Masculina con un (28% y 29%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (30% y 16%), mientras que en la I.E. femenina se observa sólo un 11% y 17% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.
- presencia de estudiantes observadores de agresiones verbales directas se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (35% y 56%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Femenina (30% y 43%), mientras que en la I.E. Masculina se observa un 20% y 29% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

d. Dimensión Agresiones Verbales Indirectas

- Presencia de estudiantes agresores verbales indirectos se presentan en la Institución Educativa Masculina con un (24% y 25%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (13% y 24%), mientras que en la I.E. Femenina se observa un 14% y 14% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.
- Presencia de estudiantes víctimas de agresiones verbales indirectas se presentan en la Institución Educativa femenina con un (62% y 48%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (17% y 40%), mientras que en la I.E. Masculina se

observa un 8% y 13% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

- Presencia de estudiantes observadores de agresiones verbales indirectas se presentan en la Institución Educativa mixta con un (61% y 60%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la femenina (43% y 45%), mientras que en la I.E. Masculina se observa un 16% y 13% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

e. Dimensión Intimidaciones, Chantajes y Amenazas

- Presencia de estudiantes agresores de intimidaciones, chantajes y amenazas se presentan en la Institución Educativa Masculina con un (12% y 25%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (13% y 12%), mientras que en la I.E. Femenina se observa sólo un 5% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.
- Presencia de estudiantes víctimas de intimidaciones, chantajes y amenazas se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (9% y 12%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (12% y 8%), mientras que en la I.E. Femenina se observa un 8% y 5% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.
- Presencia de estudiantes observadores de intimidaciones, chantajes y amenazas se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (26% y 48%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (20% y 17%), mientras que en la I.E. Femenina se observa un 3% y 7 % de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

f. Dimensión aislamiento y exclusión social

- Presencia de estudiantes agresores de aislamiento y exclusión social y se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (9% y 12%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (8% y 13%), mientras que en la I.E. Femenina se observa un 5% y 2% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.
- Presencia de estudiantes víctimas de aislamiento y exclusión social se presentan en la Institución Educativa masculina con un (16% y 13%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Femenina (14% y 14%), mientras que en la I.E. Mixta se observa un 4% y 16% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.
- Presencia de estudiantes observadores de aislamiento y exclusión social se presentan en la Institución Educativa Femenina con un (43% y 38%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la mixta (30% y 28%), mientras que en la I.E. Masculina se observa un 32% y 21% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

g. Dimensión Acoso Racial

- Presencia de estudiantes agresores de acoso racial se presentan en la Institución Educativa mixta con un (17% y 16%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la masculina (12% y 17%), mientras que en la I.E. femenina se observa un 8% y 10% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.
- Presencia de estudiantes víctimas de acoso racial se presentan en la Institución Educativa masculina con un (16% y 54%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la mixta (26% y

32%), mientras que en la I.E. femenina se observa un 11% y 29% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

- Presencia de estudiantes observadores de acoso racial se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (30% y 28%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Femenina (16% y 14%), mientras que en la I.E. Masculina se observa un 8% y 25% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

h. Dimensión Contexto Familiar

- Presencia de estudiantes agresores en el contexto familiar se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (30% y 16%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (28% y 29%), mientras que en la I.E. Femenina se observa un 8% y 12% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.
- Presencia de estudiantes víctimas de agresiones en el contexto familiar se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (22% y 16%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (12% y 21%), mientras que en la I.E. Femenina se observa sólo un 5% y 7% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.
- Presencia de estudiantes observadores en el contexto familiar se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (13% y 8%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (8% y 8%), mientras que en la I.E. Femenina se observa un 5% y 10% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.
- La Presencia de estudiantes con Control Parental en el contexto familiar se presentan en la Institución Educativa Femenina con un (86% y 95%) en los grupos Control y Experimental respectivamente,

seguida de la Masculina (60% y 92%), mientras que en la I.E. Femenina se observa un 91% y 68% de presencia de Control Parental en ambos grupos respectivamente.

i. Dimensión de Relaciones Interpersonales de los Integrantes de la Institución Educativa y de su Familia

- La Presencia de estudiantes con Percepción adecuada de Relaciones Interpersonales entre los Integrantes de la Institución Educativa e Integrantes de su Familia se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (100%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Femenina (97% y 100%), mientras que en la I.E. Masculina se observa un 96% y 88% d con Percepción adecuada de Relaciones Interpersonales entre los Integrantes de la Institución Educativa e Integrantes de su Familia en ambos grupos respectivamente.

Las siguientes tablas y gráficos pueden clarificar lo expuesto:

DIMENSION 1

AGRESIONES FÍSICAS DIRECTAS -Puñetes, patadas, empujones, pellizcos, golpes, quemaduras, peleas con armas (cuchillos, pistolas, chavetas, navajas)

Tabla 1.1: Percepción de Agresiones Físicas Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.

AGRESIONES FÍSICAS DIRECTAS ROL AGRESOR POR INSTITUCIÓN EDUCATIVA			GRUPO		
			CONTROL	EXPERIMENTAL	TOTAL
Mixta	AUSENCIA	n	18	19	37
		%	78%	76%	77%
	PRESENCIA	n	5	6	11
		%	22%	24%	23%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	35	40	75
		%	95%	95%	95%
	PRESENCIA	n	2	2	4
		%	5%	5%	5%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	18	14	32
		%	72%	58%	65%
	PRESENCIA	n	7	10	17
		%	28%	42%	35%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar

Institución Educativa vs. Agresiones físicas directas – Rol Agresor:

PRUEBAS CHI-CUADRADO			
	VALOR	GL	SIG. ASINTÓTICA (BILATERAL)
CHI-CUADRADO DE PEARSON	18,843	2	0,000 (*)
RAZÓN DE VEROSIMILITUDES	20,302	2	0,000 (*)
ASOCIACIÓN LINEAL POR LINEAL	2,333	1	0,127
N DE CASOS VÁLIDOS	176		

(*) $p < 0,05$

Observando la situación diagnóstica del rol de Agresor existe suficiente evidencia estadística para afirmar que existe un grado de dependencia entre la presencia de Agresiones Físicas Directas y las instituciones educativas según su género, donde la I.E. masculina con la I.E. Mixta presentan valores más frecuentes de presencia que la I.E. Femenina. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación)

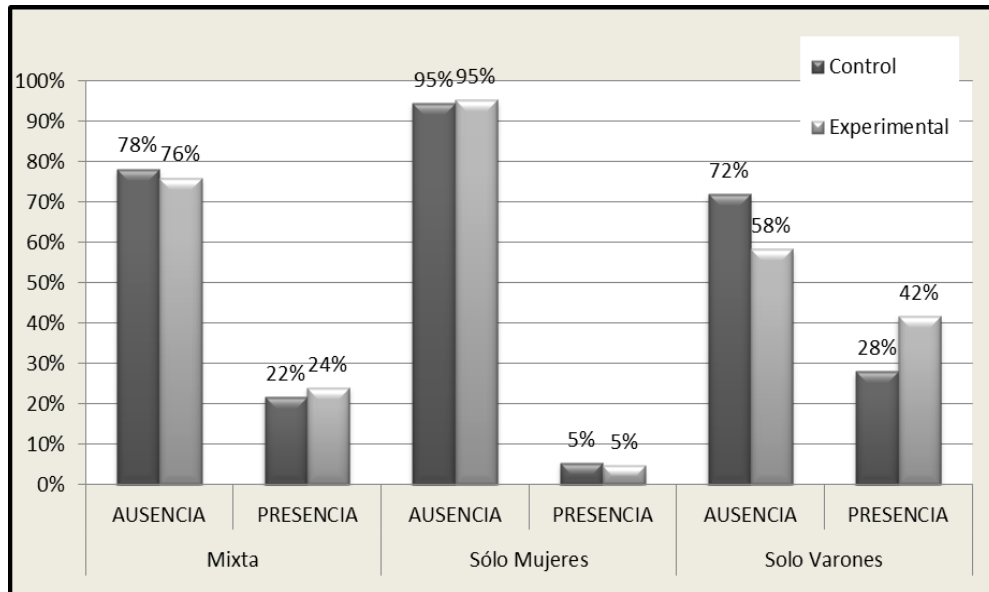
Grupo vs. Agresiones físicas directas – Rol Agresor:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson

AGRESIONES FISICAS DIRECTAS ROL AGRESOR	Grupo	
Mixta	Chi cuadrado	0,035
	Gl	1
	Sig.	0,852
Femenina	Chi cuadrado	0,017
	Gl	1
	Sig.	0,896
Masculina	Chi cuadrado	1,009
	Gl	1
	Sig.	0,315

Sin embargo también podemos observar que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol agresor de agresiones físicas directas, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas antes de aplicar el programa (5% de significación).

Gráfico 1. 1: Agresiones Físicas Directas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar

En el gráfico se observa que los porcentajes más altos de presencia de agresores físicos directos se presentan en la Institución Educativa Masculina con un (28% y 42%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (22% y 24%), mientras que en la I.E. femenina se observa sólo un 5% de presencia de estas agresiones en ambos grupos.

Tabla 1.2: Percepción de Agresiones Físicas Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: IIECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.

AGRESIONES FÍSICAS DIRECTAS ROL VÍCTIMA POR INSTITUCIÓN EDUCATIVA			GRUPO		
			CONTROL	EXPERIMENTAL	TOTAL
Mixta	AUSENCIA	n	19	21	40
		%	83%	84%	83%
	PRESENCIA	n	4	4	8
		%	17%	16%	17%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	36	42	78
		%	97%	100%	99%
	PRESENCIA	n	1	0	1
		%	3%	0%	1%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	19	20	39
		%	76%	83%	80%
	PRESENCIA	n	6	4	10
		%	24%	17%	20%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar

Institución Educativa vs. Agresiones físicas directas- Rol Víctima:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,870	2	0,001
Razón de verosimilitudes	16,892	2	0,000
Asociación lineal por lineal	,381	1	0,537
N de casos válidos	176		

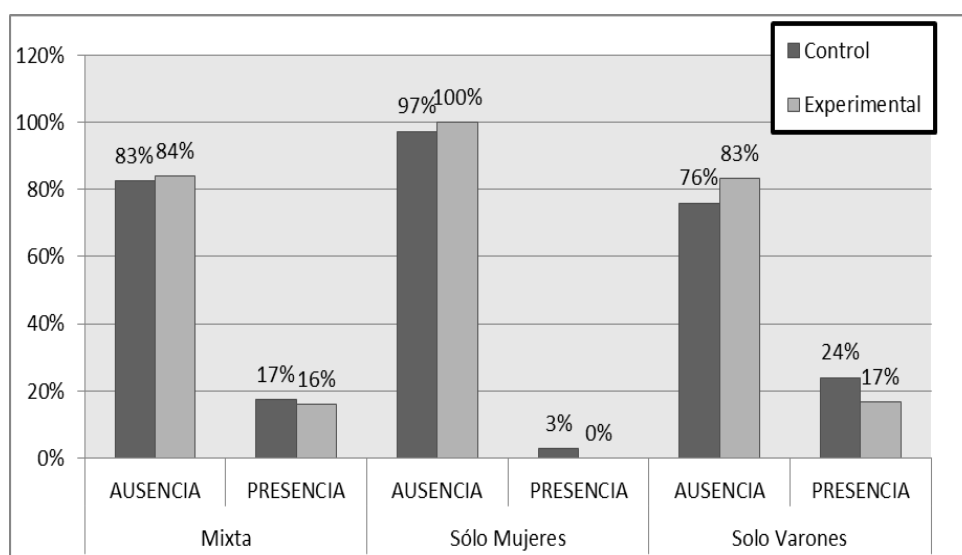
Observando la situación diagnóstica del *rol de Víctima* en las *Agresiones Físicas Directas* existen dependencias significativas con las instituciones educativas según su género, donde la I.E. masculina con la I.E. Mixta presentan valores más frecuentes de presencia que la I.E. Femenina. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Agresiones físicas directas – Rol Víctima

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
AGRESIONES FISICAS DIRECTAS ROL AGRESOR		Grupo
Mixta	Chi cuadrado	0,017
	G1	1
	Sig.	0,897
Femenina	Chi cuadrado	1,150
	G1	1
	Sig.	0,284
Masculina	Chi cuadrado	0,405
	G1	1
	Sig.	0,524

Además se observa que entre los grupos Control y Experimental son independientes estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol víctima de agresiones físicas directas, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 2: Agresiones Físicas Directas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar

En el gráfico se observa que los porcentajes más altos de presencia de víctimas de agresiones físicas directas se presentan en la Institución Educativa Masculina con un (24% y 17%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (17% y 16%), mientras que en la I.E. femenina se observa sólo un 3% de presencia de estas agresiones en el grupo control

Tabla 1.3: Percepción de Agresiones Físicas Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.

AGRESIONES FISICAS DIRECTAS ROL OBSERVADOR POR INSTITUCION EDUCATIVA			GRUPO		
			CONTROL	EXPERIMENTAL	TOTAL
Mixta	AUSENCIA	n	16	17	33
		%	70%	68%	69%
	PRESENCIA	n	7	8	15
		%	30%	32%	31%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	36	40	76
		%	97%	95%	96%
	PRESENCIA	n	1	2	3
		%	3%	5%	4%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	15	16	31
		%	60%	67%	63%
	PRESENCIA	n	10	8	18
		%	40%	33%	37%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar

Institución Educativa vs. Agresiones físicas directas- Rol Observador:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,892	2	0,000
Razón de verosimilitudes	28,765	2	0,000
Asociación lineal por lineal	0,492	1	0,483
N de casos válidos	176		
a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9.82.			

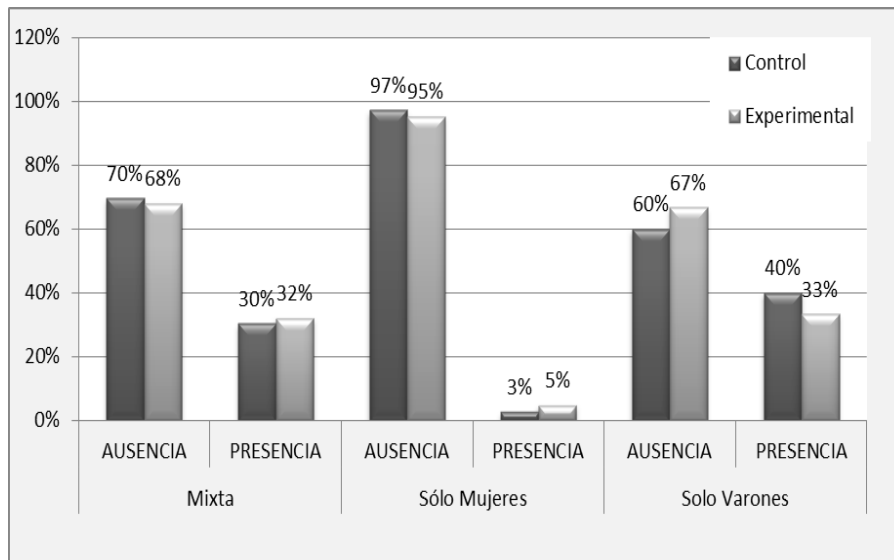
Observando la situación diagnóstico del *rol de Observador* existe dependencia significativa entre las Agresiones Físicas Directas y las instituciones educativas según su género, donde la I.E. masculina con la I.E. Mixta presentan valores más frecuentes de presencia que la I.E. Femenina. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación)

Grupo vs. Agresiones físicas directas – Rol Observador:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
AGRESIONES FISICAS DIRECTAS - ROL OBSERVADOR	Grupo	
Mixta	Chi cuadrado	0,014
	Gl	1
	Sig.	0,907
Femenina	Chi cuadrado	0,228
	Gl	1
	Sig.	0,633
Masculina	Chi cuadrado	0,234
	Gl	1
	Sig.	0,628

Además se observa que entre los grupos Control y Experimental son independientes estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol víctima de agresiones físicas directas, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 3: Agresiones Físicas Directas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar

En el gráfico se observa que los porcentajes más altos de presencia de estudiantes observadores de agresiones físicas directas se presentan en la Institución Educativa Masculina con un (40% y 33%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (30% y 32%), mientras que en la I.E. femenina se observa sólo un 3% y 5% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

DIMENSION 2

AGRESIONES FÍSICAS INDIRECTAS - Pequeños hurtos, destrozo de pertenencias, esconder objetos, provocaciones.

Tabla 1.4: Percepción de Agresiones Físicas Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA / AGRESIONES FÍSICAS INDIRECTAS			GRUPO		
			CONTROL	EXPERIMENTAL	TOTAL
Mixta	AUSENCIA	n	18	21	39
		%	78%	84%	81%
	PRESENCIA	n	5	4	9
		%	22%	16%	19%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	35	39	74
		%	95%	93%	94%
	PRESENCIA	n	2	3	5
		%	5%	7%	6%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	17	16	33
		%	68%	67%	67%
	PRESENCIA	n	8	8	16
		%	32%	33%	33%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Agresiones físicas indirectas- Rol Agresor:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,956	2	0,001 (*)
Razón de verosimilitudes	15,215	2	0,000
N de casos válidos	176		

(*) $p < 0,005$

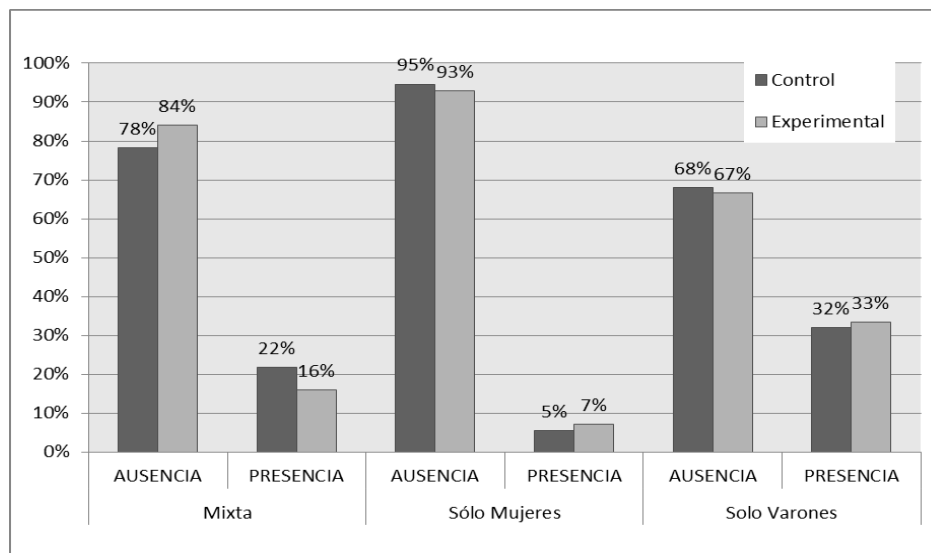
Observando la situación diagnóstico del *rol de Agresor* existen diferencias significativas entre las *Agresiones Físicas Indirectas* y las instituciones educativas según su género, donde la I.E. masculina con la I.E. Mixta presentan valores más frecuentes de presencia que la I.E. Femenina. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Agresiones físicas indirectas – Rol Agresor:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
AGRESIONES FISICAS INDIRECTAS - ROL AGRESOR	Grupo	
Mixta	Chi cuadrado	0,259
	Gl	1
	Sig.	0,611
Femenina	Chi cuadrado	0,100
	Gl	1
	Sig.	0,752
Masculina	Chi cuadrado	0,010
	Gl	1
	Sig.	0,921

Asimismo se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol víctima de agresiones físicas directas, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 4: Agresiones Físicas indirectas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En el gráfico se muestra que los porcentajes más altos de presencia de estudiantes agresores físicos indirectos se presentan en la Institución Educativa Masculina con un (32% y 33%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (22% y 16%), mientras que en la I.E. femenina se observa sólo un 5% y 7% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Tabla 1.5: Percepción de Agresiones Físicas Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA / AGRESIONES FÍSICAS INDIRECTAS			GRUPO		
			CONTROL	EXPERIMENTAL	TOTAL
Mixta	AUSENCIA	n	16	14	30
		%	70%	56%	63%
	PRESENCIA	n	7	11	18
		%	30%	44%	38%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	22	27	49
		%	59%	64%	62%
	PRESENCIA	n	15	15	30
		%	41%	36%	38%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	17	16	33
		%	68%	67%	67%
	PRESENCIA	n	8	8	16
		%	32%	33%	33%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Agresiones físicas indirectas- Rol Víctima:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,797	2	0,671
Razón de verosimilitudes	0,809	2	0,667
Asociación lineal por lineal	0,503	1	0,478
N de casos válidos	176		

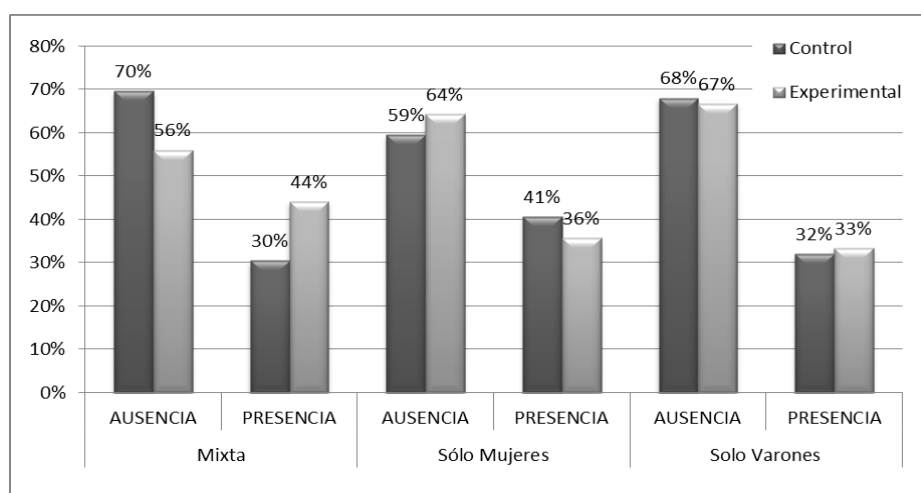
Observando la situación diagnóstico del *rol de Víctima* en las *Agresiones Físicas indirectas* no existen diferencias significativas entre las instituciones educativas según su género, por lo que las *Agresiones Físicas indirectas son independientes de* las I.E. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Agresiones físicas directas – Rol Víctima:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
AGRESIONES FISICAS INDIRECTAS - ROL VICTIMA		Grupo
Mixta	Chi cuadrado	0,941
	Gl	1
	Sig.	0,332
Femenina	Chi cuadrado	0,195
	Gl	1
	Sig.	0,659
Masculina	Chi cuadrado	0,046
	Gl	1
	Sig.	0,830
Los resultados se basan en filas y columnas no vacías de cada subtabla más al interior.		

Igualmente se observa que entre los grupos Control y Experimental son independientes en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol víctima de agresiones físicas indirectas, por lo que se comprueba la independencia de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 5: Agresiones Físicas Indirectas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En el gráfico se muestra que los porcentajes más altos de presencia de estudiantes agresores físicos indirectos se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (44% y 30%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Femenina (41% y 36%), mientras que en la I.E. femenina se observa un 32% y 33% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Tabla 1. 6: Percepción de Agresiones Físicas Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: IIECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA / AGRESIONES FÍSICAS INDIRECTAS ROL OBSERVADOR			GRUPO		TOTAL
			CONTROL	EXPERIMENTAL	
Mixta	AUSENCIA	n	14	15	29
		%	61%	60%	60%
	PRESENCIA	n	9	10	19
		%	39%	40%	40%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100,0%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	27	25	52
		%	73%	60%	66%
	PRESENCIA	n	10	17	27
		%	27%	40%	34%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100,0%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	17	16	33
		%	68%	67%	67%
	PRESENCIA	n	8	8	16
		%	32%	33%	33%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100,0%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Agresiones físicas indirectas- Rol Observador:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,580	2	0,748
Razón de verosimilitudes	0,575	2	0,750
N de casos válidos	176		

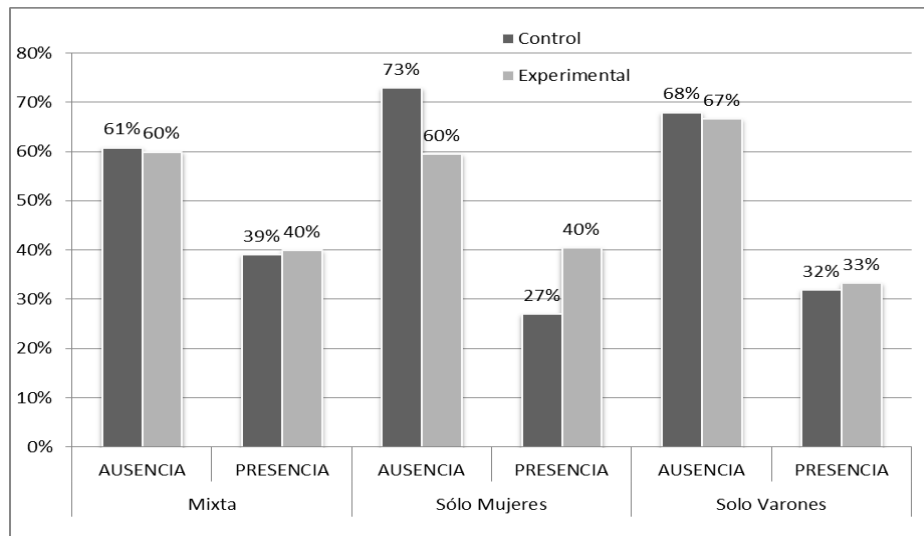
Observando la situación diagnóstica del *rol de Observador* no existen dependencia significativa entre las *Agresiones Físicas Indirectas* y las instituciones educativas según su género. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Agresiones físicas indirectas – Rol Observador:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
AGRESIONES FISICAS INDIRECTAS ROL OBSERVADOR		Grupo
Mixta	Chi cuadrado	0,004
	Gl	1
	Sig.	0,951
Femenina	Chi cuadrado	1,582
	Gl	1
	Sig.	0,209
Masculina	Chi cuadrado	0,010
	Gl	1
	Sig.	0,921

Además se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente significativas en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol víctima de agresiones físicas indirectas, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 6: Agresiones Físicas Indirectas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Se puede observar en el gráfico que los porcentajes más altos de presencia de estudiantes observadores de agresiones físicas indirectas se presentan en la Institución Educativa mixta con un (39% y 40%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Femenina (27% y 40%), mientras que en la I.E. masculina se observa un 32% y 33% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

DIMENSION 3

AGRESIONES VERBALES DIRECTAS-Insultos, ofender poniendo en evidencia características distintivas de la víctima, menospreciar en público, poner apodos.

Tabla 1.7: Percepción de Agresiones Verbales Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGRESIONES VERBALES DIRECTAS ROL AGRESOR			GRUPO		TOTAL
			CONTROL	EXPERIMENTAL	
Mixta	AUSENCIA	n	17	15	32
		%	74%	60%	67%
	PRESENCIA	n	6	10	16
		%	26%	40%	33%
	Subtotal	n	23	23	25
		%	100,0%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	34	32	66
		%	92%	76%	84%
	PRESENCIA	n	3	10	13
		%	8%	24%	16%
	Subtotal	n	37	37	42
		%	100,0%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	20	17	37
		%	80%	71%	76%
	PRESENCIA	n	5	7	12
		%	20%	29%	24%
	Subtotal	n	25	25	24
		%	100,0%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Agresiones verbales directas- Rol Agresor:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,814	2	0,090
Razón de verosimilitudes	4,766	2	0,092
Asociación lineal por lineal	1,028	1	0,311
N de casos válidos	176		

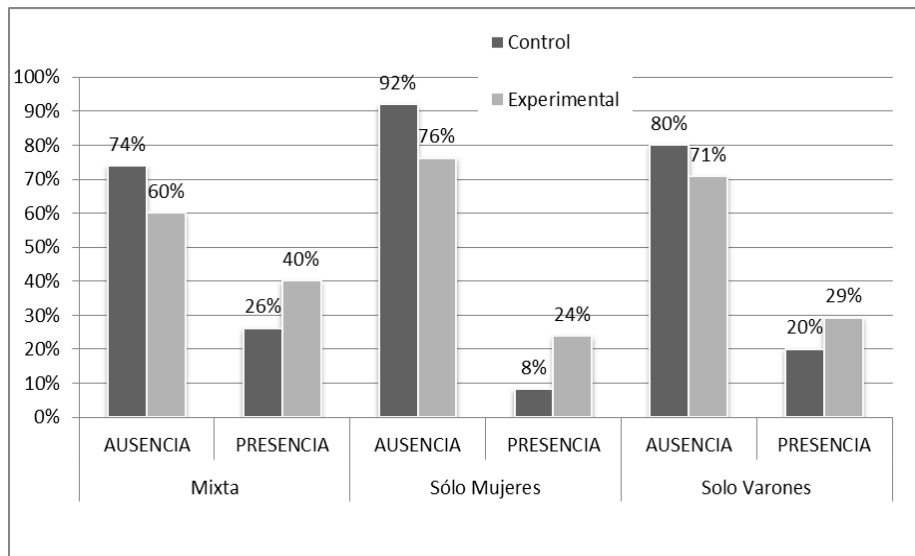
Observando la situación diagnóstico del rol de Agresor en las Agresiones verbales directas no existen diferencias significativas entre las instituciones educativas según su género. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Agresiones verbales directas – Rol Agresor:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
AGRESIONES VERBALES DIRECTAS ROL AGRESOR	Grupo	
Mixta	Chi cuadrado	1,043
	Gl	1
	Sig.	0,307
Femenina	Chi cuadrado	3,528
	Gl	1
	Sig.	0,060
Masculina	Chi cuadrado	0,556
	Gl	1
	Sig.	0,456
Los resultados se basan en filas y columnas no vacías de cada subtabla más al interior.		

También se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol víctima de agresiones verbales directas, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos Control y Experimental en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 7: Agresiones verbales directas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En el gráfico se observa que los porcentajes más altos de presencia de estudiantes agresores verbales directos se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (26% y 40%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (20% y 29%), mientras que en la I.E. femenina se observa sólo un 8% y 24% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Tabla 1.8: Percepción de Agresiones Verbales Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: IIECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGRESIONES VERBALES DIRECTAS ROL VÍCTIMA			GRUPO		TOTAL
			CONTROL	EXPERIMENTAL	
Mixta	AUSENCIA	n	16	21	37
		%	70%	84%	77%
	PRESENCIA	n	7	4	11
		%	30%	16%	23%
	Subtotal	n	23	23	25
		%	100,0%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	33	35	68
		%	89%	83%	86%
	PRESENCIA	n	4	7	11
		%	11%	17%	14%
	Subtotal	n	37	37	42
		%	100,0%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	18	17	35
		%	72%	71%	71%
	PRESENCIA	n	7	7	14
		%	28%	29%	29%
	Subtotal	n	25	25	24
		%	100,0%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Agresiones verbales directas - Rol Víctima:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,234 ^a	2	0,120
Razón de verosimilitudes	4,267	2	0,118
Asociación lineal por lineal	0,492	1	0,483
N de casos válidos	176		

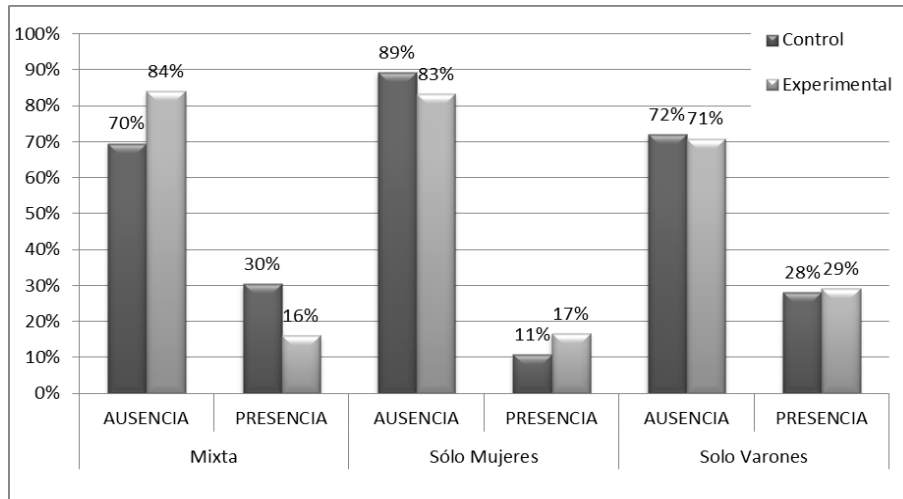
Observando la situación diagnóstico del *rol de Víctima* en las *Agresiones verbales directas* no existen diferencias significativas entre las instituciones educativas según su género, (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Agresiones verbales directas – Rol Víctima:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
AGRESIONES VERBALES DIRECTAS ROL VICTIMA	Grupo	
Mixta	Chi cuadrado	1,413
	Gl	1
	Sig.	0,235
Femenina	Chi cuadrado	0,563
	Gl	1
	Sig.	0,453
Masculina	Chi cuadrado	0,008
	Gl	1
	Sig.	0,928

Igualmente se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente significativas en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol víctima de agresiones verbales directas, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 8: Agresiones Verbales Directas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En el gráfico se observa que los porcentajes más altos de presencia de estudiantes víctimas de agresiones verbales directas se presentan en la Institución Educativa Masculina con un (28% y 29%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (30% y 16%), mientras que en la I.E. femenina se observa sólo un 11% y 17% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Tabla 1.9: Percepción de Agresiones Verbales Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: IIECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.

INSTITUCION EDUCATIVA			GRUPO		
			CONTROL	EXPERIMENTAL	TOTAL
Mixta	AUSENCIA	n	15	11	26
		%	65%	44%	54%
	PRESENCIA	n	8	14	22
		%	35%	56%	46%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	26	24	50
		%	70%	57%	63%
	PRESENCIA	n	11	18	29
		%	30%	43%	37%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	20	17	37
		%	80%	71%	76%
	PRESENCIA	n	5	7	12
		%	20%	29%	24%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Agresiones verbales directas - Rol Observador:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,858	2	0,088
Razón de verosimilitudes	4,957	2	0,084
N de casos válidos	176		

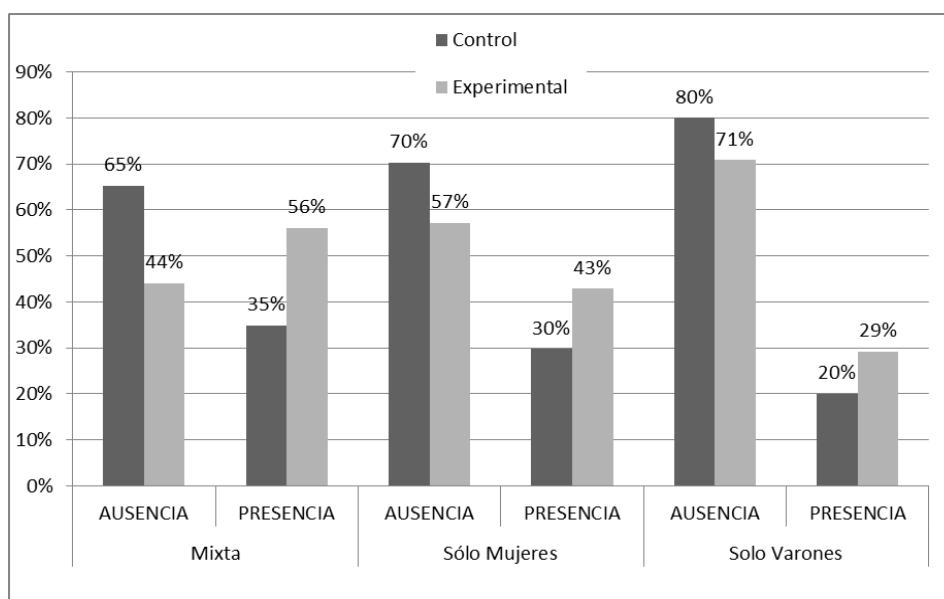
Observando la situación diagnóstico del *rol de Observador* en las *Agresiones verbales directas no* existen diferencias significativas entre las instituciones educativas según su género. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Agresiones verbales directas – Rol Observador:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson			
AGRESIONES VERBALES DIRECTAS ROL OBSERVADOR			Grupo
Institución Educativa	Mixta	Chi cuadrado	2,172
		Gl	1
		Sig.	0,141
	Femenina	Chi cuadrado	1,459
		Gl	1
		Sig.	0,227
	Masculina	Chi cuadrado	0,556
		Gl	1
		Sig.	0,456
Los resultados se basan en filas y columnas no vacías de cada subtabla más al interior.			

Además se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol víctima de agresiones físicas directas, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 9: Agresiones Verbales Directas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En este gráfico se aprecia que los porcentajes más altos de presencia de estudiantes observadores de agresiones verbales directas se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (35% y 56%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Femenina (30% y 43%), mientras que en la I.E. Masculina se observa un 20% y 29% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

DIMENSION 4

AGRESIONES VERBALES INDIRECTAS-hablar mal del compañero, propagar rumores y mentiras, utilizar el teléfono celular (móvil), correo electrónico, facebook, ebuddy, twitter, para acciones de difamación, amenazas y burlas.

Tabla 1.10: Percepción de Agresiones Verbales Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA			GRUPO		TOTAL
			CONTROL	EXPERIMENTAL	
Mixta	AUSENCIA	n	20	19	39
		%	87%	76%	81%
	PRESENCIA	n	3	6	9
		%	13%	24%	19%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	32	34	66
		%	86%	86%	84%
	PRESENCIA	n	5	8	13
		%	14%	14%	16%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	19	18	37
		%	76%	75%	76%
	PRESENCIA	n	6	6	12
		%	24%	25%	24%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Agresiones verbales indirectas- Rol Agresor:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	2,284	2	0,319
Razón de verosimilitudes	2,251	2	0,325
Asociación lineal por lineal	0,547	1	0,459
N de casos válidos	176		

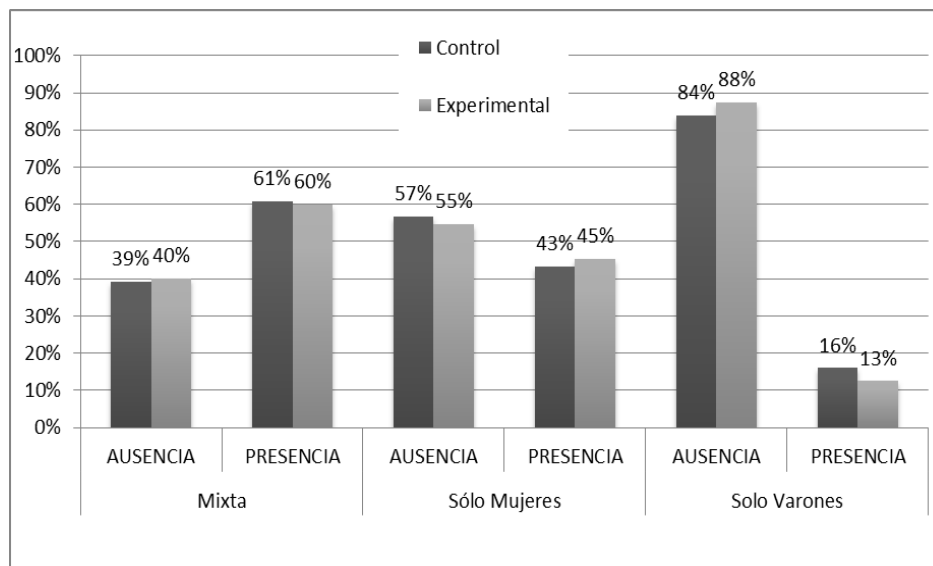
Observando la situación diagnóstico del *rol de Agresor* en las *Agresiones verbales indirectas* No existen diferencias significativas entre las instituciones educativas según su género. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Agresiones verbales indirectas – Rol Agresor:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
AGRESIONES VERBALES INDIRECTAS ROL AGRESOR		Grupo
Mixta	Chi cuadrado	0,944
	gl	1
	Sig.	0,331
Femenina	Chi cuadrado	0,010
	gl	1
	Sig.	0,921
Masculina	Chi cuadrado	0,007
	gl	1
	Sig.	0,935

Asimismo se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol víctima de agresiones verbales indirectas, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 10: Agresiones verbales indirectas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

El gráfico muestra que los porcentajes más altos de presencia de estudiantes agresores verbales indirectos se presentan en la Institución Educativa Masculina con un (24% y 25%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (13% y 24%), mientras que en la I.E. Femenina se observa un 14% y 14% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Tabla 1.11: Percepción de Agresiones Verbales Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA			GRUPO		TOTAL
			CONTROL	EXPERIMENTAL	
Mixta	AUSENCIA	N	19	15	34
		%	83%	60%	71%
	PRESENCIA	N	4	10	14
		%	17%	40%	29%
	Subtotal	N	23	25	48
		%	100%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	14	22	36
		%	38%	52%	46%
	PRESENCIA	n	23	20	43
		%	62%	48%	54%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	23	21	44
		%	92%	88%	90%
	PRESENCIA	n	2	3	5
		%	8%	13%	10%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Agresiones verbales indirectas - Rol Víctima:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,987	2	0,000
Razón de verosimilitudes	29,252	2	0,000
Asociación lineal por lineal	3,930	1	0,047
N de casos válidos	176		

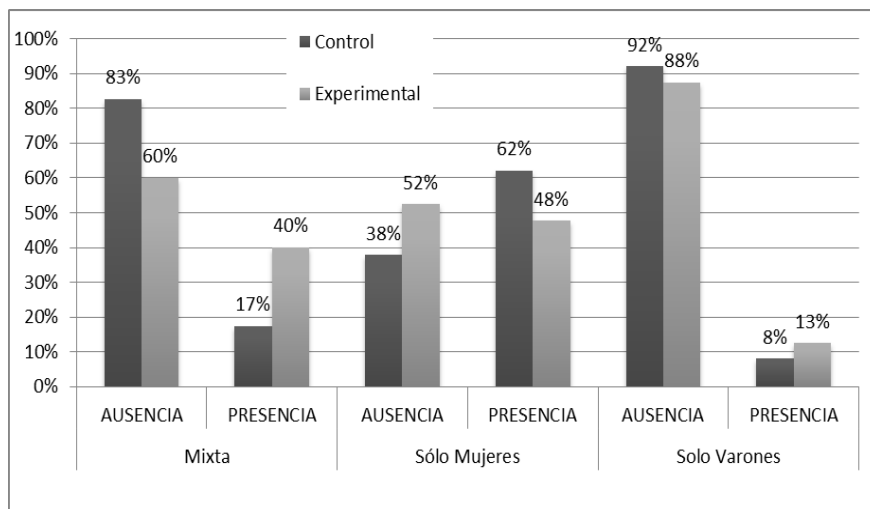
Observando la situación diagnóstico del *rol de Víctima* en las *Agresiones verbales indirectas* existen diferencias significativas entre las instituciones educativas según su género, donde la I.E. masculina con la I.E. Mixta presentan valores más frecuentes de presencia que la I.E. Femenina. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación)

Grupo vs. Agresiones verbales indirectas – Rol Víctima:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
AGRESIONES VERBALES DIRECTAS ROL VICTIMA		Grupo
Mixta	Chi cuadrado	1,413
	G1	1
	Sig.	0,235
Femenina	Chi cuadrado	0,563
	G1	1
	Sig.	0,453
Masculina	Chi cuadrado	0,008
	G1	1
	Sig.	0,928

Igualmente se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol víctima de agresiones verbales indirectas, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 11: Agresiones Verbales Indirectas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En el gráfico se observa que los porcentajes más altos de presencia de estudiantes víctimas de agresiones verbales indirectas se presentan en la Institución Educativa femenina con un (62% y 48%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (17% y 40%), mientras que en la I.E. Masculina se observa un 8% y 13% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Tabla 1.12: Percepción de Agresiones Verbales Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA			GRUPO		TOTAL
			CONTROL	EXPERIMENTAL	
Mixta	AUSENCIA	n	9	10	19
		%	39%	40%	40%
	PRESENCIA	n	14	15	29
		%	61%	60%	60%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100,0%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	21	23	44
		%	57%	55%	56%
	PRESENCIA	n	16	19	35
		%	43%	45%	44%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100,0%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	21	21	42
		%	84%	88%	86%
	PRESENCIA	n	4	3	7
		%	16%	13%	14%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100,0%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Agresiones verbales indirectas - Rol Observador:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,376	2	0,000(*)
Razón de verosimilitudes	24,254	2	0,000
N de casos válidos	176		

(*) $p < 0,05$

Observando la situación diagnóstico del *rol de Observador* en las *Agresiones verbales indirectas* existen diferencias significativas entre las instituciones educativas según su género, donde la I.E. masculina con la

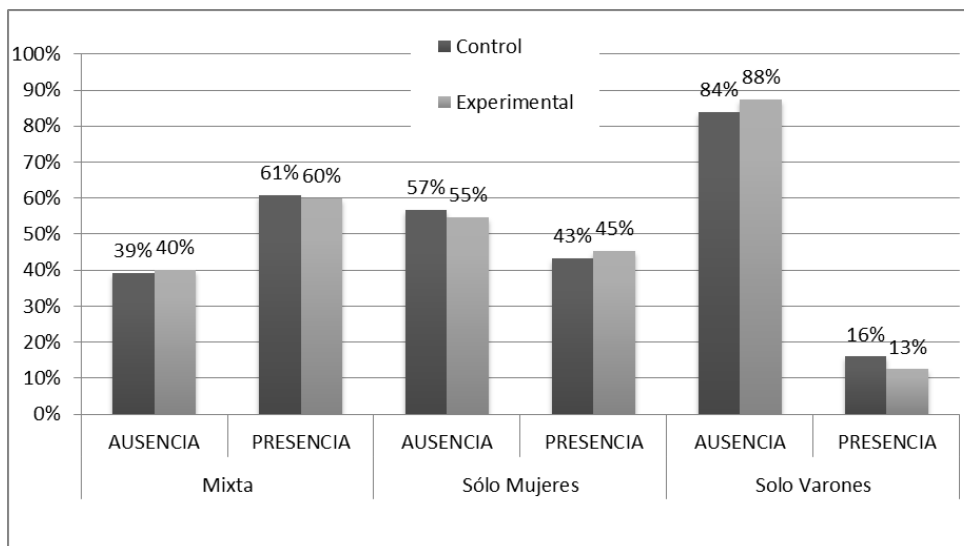
I.E. Mixta presentan valores más frecuentes de presencia que la I.E. Femenina. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Agresiones verbales indirectas – Rol Observador:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
AGRESIONES VERBALES INDIRECTAS ROL OBSERVADOR		Grupo
Mixta	Chi cuadrado	0,004
	gl	1
	Sig.	0,951
Femenina	Chi cuadrado	0,032
	gl	1
	Sig.	0,859
Masculina	Chi cuadrado	0,123
	gl	1
	Sig.	0,726

Además se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol víctima de agresiones físicas directas, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 12: Agresiones Verbales Indirectas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En el gráfico se observa que los porcentajes más altos de presencia de estudiantes observadores de agresiones verbales indirectas se presentan en la Institución Educativa mixta con un (61% y 60%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la femenina (43% y 45%), mientras que en la I.E. Masculina se observa un 16% y 13% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

DIMENSION 5

INTIMIDACIONES, CHANTAJE Y AMENAZAS-Provocar miedo, obtener algún objeto o dinero, obligar a hacer cosas que no quiera hacer, amenazar, utilizar armas (cuchillos, pistola, chavetas, navajas)

Tabla 1.13: Percepción de Intimidaciones, Chantajes y Amenazas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA			GRUPO		TOTAL
			CONTROL	EXPERIMENTAL	
Mixta	AUSENCIA	n	20	22	42
		%	87%	88%	88%
	PRESENCIA	n	3	3	6
		%	13%	12%	13%
	Subtotal	n	23	23	46
		%	100,0%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	35	40	75
		%	95%	95%	95%
	PRESENCIA	n	2	2	4
		%	5%	5%	5%
	Subtotal	N	37	42	79
		%	100,0%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	N	22	18	40
		%	88%	75%	82%
	PRESENCIA	n	3	6	9
		%	12%	25%	18%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100,0%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Intimidaciones, chantajes y amenazas- Rol

Agresor:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,758	2	0,056
Razón de verosimilitudes	5,893	2	0,053
N de casos válidos	176		

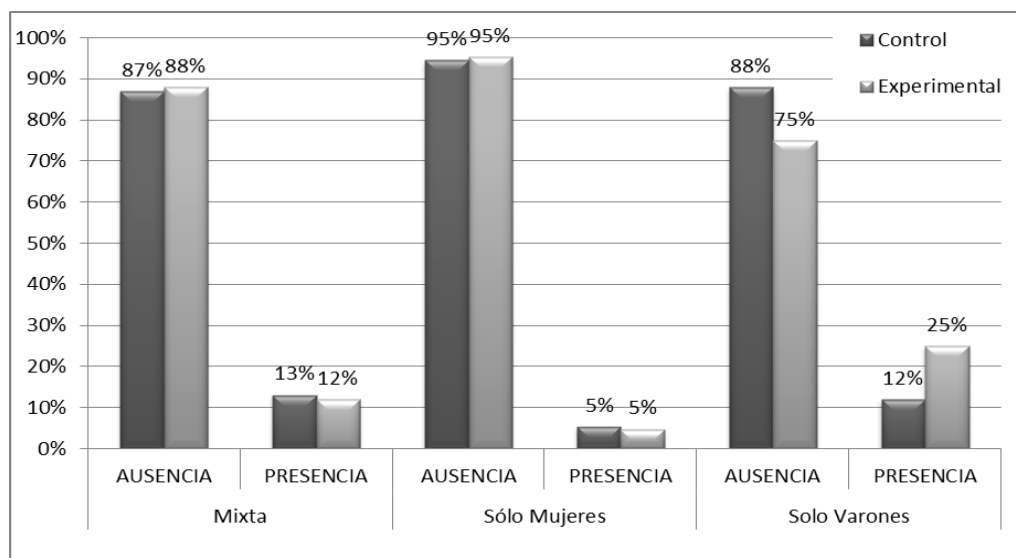
Observando la situación diagnóstico del *rol de Agresor* en las *Intimidaciones, chantajes y amenazas* no existen diferencias significativas entre las instituciones educativas según su género. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Intimidaciones, chantajes y amenazas – Rol Agresor:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
INTIMIDACIONES ROL AGRESOR		Grupo
Mixta	Chi cuadrado	0,012
	Gl	1
	Sig.	0,913
Femenina	Chi cuadrado	0,017
	Gl	1
	Sig.	0,896
Masculina	Chi cuadrado	1,380
	Gl	1
	Sig.	0,240
Los resultados se basan en filas y columnas no vacías de cada subtabla más al interior.		

Asimismo se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol víctima de Intimidaciones, chantajes y amenazas, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 13: Intimidaciones, chantajes y amenazas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En el gráfico se observa que los porcentajes más altos de presencia de estudiantes agresores de intimidaciones, chantajes y amenazas se presentan en la Institución Educativa Masculina con un (12% y 25%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (13% y 12%), mientras que en la I.E. Femenina se observa sólo un 5% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Tabla 1. 14: Percepción de Intimidaciones, Chantajes y Amenazas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA			GRUPO		TOTAL
			CONTROL	EXPERIMENTAL	
Mixta	Ausencia	n	21	22	43
		%	91%	88%	90%
	Presencia	n	2	3	5
		%	9%	12%	10%
	Total	n	23	25	48
		%	100,0%	100%	100%
Femenina	Ausencia	n	34	40	74
		%	92%	95%	94%
	Presencia	n	3	2	5
		%	8%	5%	6%
	Total	n	37	42	79
		%	100,0%	100%	100%
Masculina	Ausencia	n	22	22	44
		%	88%	92%	90%
	Presencia	n	3	2	5
		%	12%	8%	10%
	Total	n	25	24	49
		%	100,0%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Intimidaciones, chantajes y amenazas - Rol

Víctima:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,886	2	0,642
Razón de verosimilitudes	0,907	2	0,635
Asociación lineal por lineal	0,001	1	0,975
N de casos válidos	176		

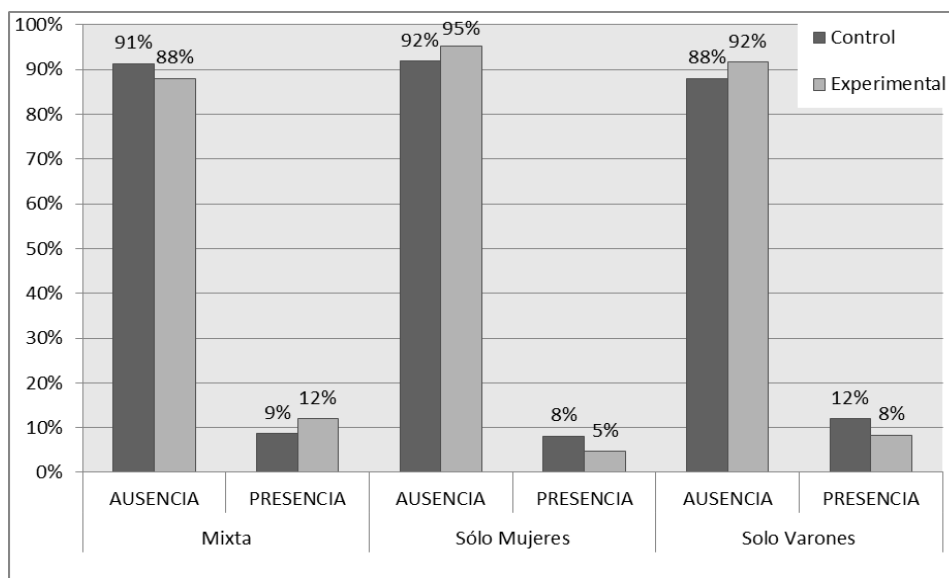
Observando la situación diagnóstica del *rol de Víctima* en las *Intimidaciones, chantajes y amenazas* No existen diferencias significativas entre las instituciones educativas según su género. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Intimidaciones, chantajes y amenazas – Rol Víctima

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
INTIMIDACIONES ROL VICTIMA		Grupo
Mixta	Chi cuadrado	0,140
	gl	1
	Sig.	0,708
Femenina	Chi cuadrado	0,372
	gl	1
	Sig.	0,542
Masculina	Chi cuadrado	0,180
	gl	1
	Sig.	0,672
Los resultados se basan en filas y columnas no vacías de cada subtabla más al interior.		

Igualmente se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol víctima de Intimidaciones, chantajes y amenazas, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 14.: Intimidaciones, chantajes y amenazas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En el gráfico se observa que los porcentajes más altos de presencia de estudiantes víctimas de intimidaciones, chantajes y amenazas se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (9% y 12%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (12% y 8%), mientras que en la I.E. Femenina se observa un 8% y 5% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Tabla 1. 15: Percepción de Intimidaciones, Chantajes y Amenazas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.

INSTITUCION EDUCATIVA Chantajes y Amenazas Rol Observador			Grupo		
			Control	Experimental	Total
Mixta	AUSENCIA	n	17	13	30
		%	74%	52%	63%
	PRESENCIA	n	6	12	18
		%	26%	48%	38%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	36	39	75
		%	97%	93%	95%
	PRESENCIA	n	1	3	4
		%	3%	7%	5%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	20	20	40
		%	80%	83%	82%
	PRESENCIA	n	5	4	9
		%	20%	17%	18%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Intimidaciones, chantajes y amenazas – Rol Observador:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	21,675	2	0,000
Razón de verosimilitudes	21,943	2	0,000
Asociación lineal por lineal	5,948	1	0,015
N de casos válidos	176		

Observando la situación diagnóstico del rol de Observador en las Intimidaciones, chantajes y amenazas existen diferencias significativas entre

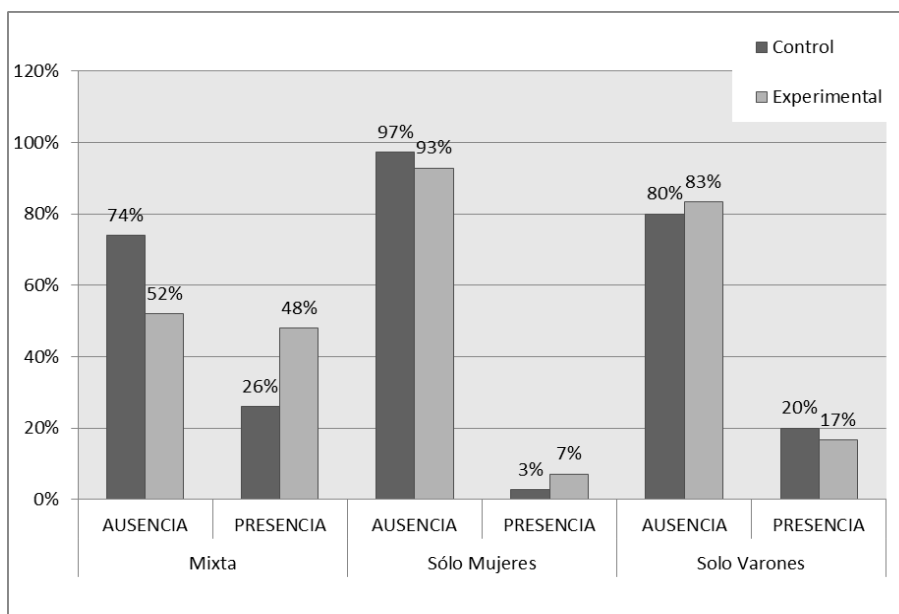
las instituciones educativas según su género, donde la I.E. masculina con la I.E. Mixta presentan valores más frecuentes de presencia que la I.E. Femenina. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Intimidaciones, chantajes y amenazas – Rol Observador:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
INTIMIDACIONES ROL OBSERVADOR		Grupo
Mixta	Chi cuadrado	2,454
	Gl	1
	Sig.	0,117
Femenina	Chi cuadrado	0,807
	Gl	1
	Sig.	0,369
Masculina	Chi cuadrado	0,091
	Gl	1
	Sig.	0,763

Igualmente se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol Observador de **Intimidaciones, chantajes y amenazas**, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 15: Intimidaciones, chantajes y amenazas de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En el gráfico se observa que los porcentajes más altos de presencia de estudiantes observadores de intimidaciones, chantajes y amenazas se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (26% y 48%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (20% y 17%), mientras que en la I.E. Femenina se observa un 3% y 7 % de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

DIMENSION 6

AISLAMIENTO Y EXCLUSIÓN SOCIAL – Impedir la participación de la víctima, aislarse del grupo, ignorar su presencia, no contar con él o ella para actividades del grupo.

Tabla 1. 16: Percepción de Aislamiento y Exclusión Social en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.

INSTITUCION EDUCATIVA AISLAMIENTO Y EXCLUSIÓN SOCIAL ROL AGRESOR			GRUPO		
			CONTROL	EXPERIMENTAL	TOTAL
Mixta	AUSENCIA	N	21	22	43
		%	91%	88%	90%
	PRESENCIA	N	2	3	5
		%	9%	12%	10%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	35	41	76
		%	95%	98%	96%
	PRESENCIA	n	2	1	3
		%	5%	2%	4%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	23	21	44
		%	92%	88%	90%
	PRESENCIA	n	2	3	5
		%	8%	13%	10%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Aislamiento y Exclusión Social- Rol Agresor:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	2,700	2	0,259
Razón de verosimilitudes	2,876	2	0,237
Asociación lineal por lineal	0,001	1	0,977
N de casos válidos	176		

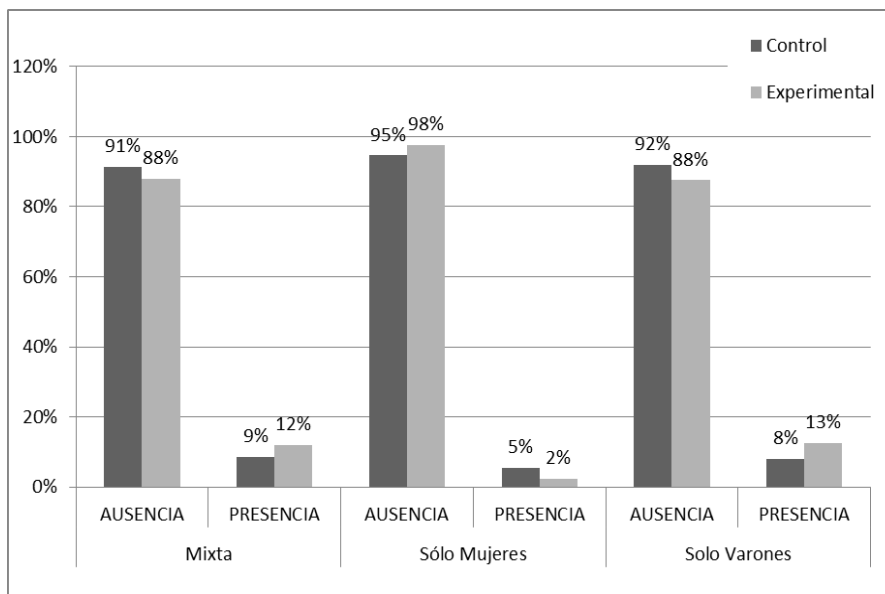
Observando la situación diagnóstico del *rol de Agresor* en las *Aislamiento y Exclusión Social* No existen diferencias significativas entre las instituciones educativas según su género. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Aislamiento y Exclusión Social – Rol Agresor:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
AISLAMIENTO Y EXCLUSION SOCIAL ROL AGRESOR	Grupo	
Mixta	Chi cuadrado	0,140
	gl	1
	Sig.	0,708
Femenina	Chi cuadrado	0,493
	gl	1
	Sig.	0,483
Masculina	Chi cuadrado	0,271
	gl	1
	Sig.	0,603

Asimismo se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol víctima de Aislamiento y Exclusión Social, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 16: Aislamiento y Exclusión Social de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En el gráfico se observa que los porcentajes son ligeramente bajos de estudiantes agresores de aislamiento y exclusión social y se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (9% y 12%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (8% y 13%), mientras que en la I.E. Femenina se observa un 5% y 2% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Tabla 1. 17: Percepción de Aislamiento y Exclusión Social en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.

INSTITUCION EDUCATIVA AISLAMIENTO Y EXCLUSIÓN SOCIAL ROL VICTIMA			GRUPO		
			CONTROL	EXPERIMENTAL	TOTAL
Mixta	AUSENCIA	n	22	21	43
		%	96%	84%	90%
	PRESENCIA	n	1	4	5
		%	4%	16%	10%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	32	36	68
		%	86%	86%	86%
	PRESENCIA	n	5	6	11
		%	14%	14%	14%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	21	21	42
		%	84%	88%	86%
	PRESENCIA	n	4	3	7
		%	16%	13%	14%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Aislamiento y Exclusión Social- Rol Víctima:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	0,412	2	0,814
Razón de verosimilitudes	0,429	2	0,807
Asociación lineal por lineal	0,315	1	0,574
N de casos válidos	176		

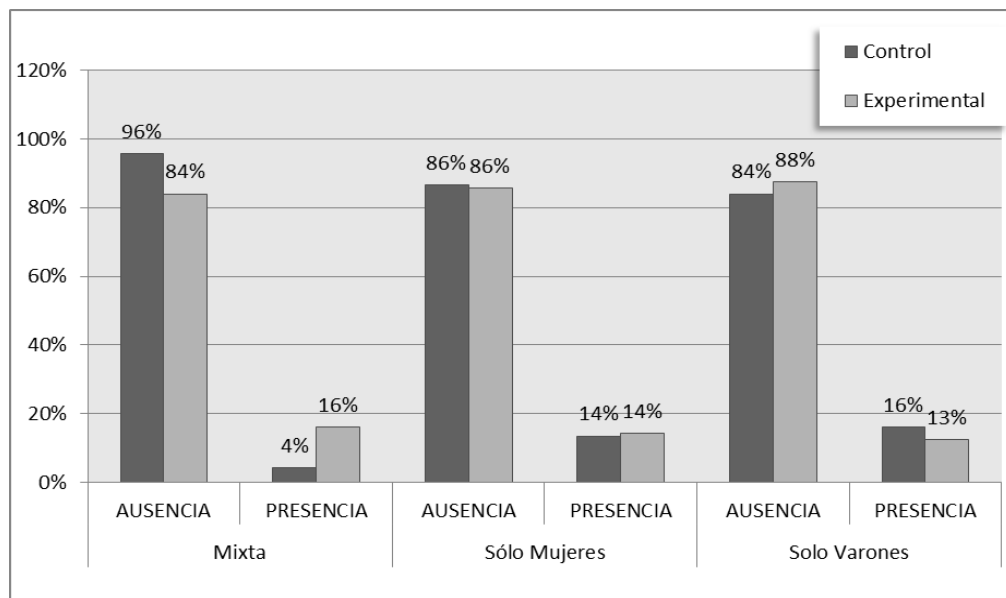
Observando la situación diagnóstico del *rol de Víctima* en las *Aislamiento y Exclusión Social* existen diferencias significativas entre las instituciones educativas según su género, donde la I.E. masculina con la I.E. Mixta presentan valores más frecuentes de presencia que la I.E. Femenina. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Aislamiento y Exclusión Social – Rol Víctima:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
AISLAMIENTO Y EXCLUSION SOCIAL ROL VICTIMA		Grupo
Mixta	Chi cuadrado	1,743
	g.l.	1
	Sig.	0,187
Femenina	Chi cuadrado	0,010
	g.l.	1
	Sig.	0,921
Masculina	Chi cuadrado	0,123
	g.l.	1
	Sig.	0,726

Asimismo se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol víctima de Aislamiento y Exclusión Social, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 17: Aislamiento y Exclusión Social de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En el gráfico se observa que el porcentaje más alto de estudiantes víctimas de aislamiento y exclusión social se presentan en la Institución Educativa masculina con un (16% y 13%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Femenina (14% y 14%), mientras que en la I.E. Mixta se observa un 4% y 16% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Tabla 1. 18: Percepción de Aislamiento y Exclusión Social en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.

INSTITUCION EDUCATIVA			GRUPO		
			CONTROL	EXPERIMENTAL	TOTAL
Mixta	AUSENCIA	n	16	18	34
		%	70%	72%	71%
	PRESENCIA	n	7	7	14
		%	30%	28%	29%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	21	26	47
		%	57%	62%	59%
	PRESENCIA	n	16	16	32
		%	43%	38%	41%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	17	19	33
		%	68%	79%	67%
	PRESENCIA	n	8	5	16
		%	32%	21%	33%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Aislamiento y Exclusión Social- Rol

Observador:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,213	2	0,201
Razón de verosimilitudes	3,215	2	0,200
Asociación lineal por lineal	0,082	1	0,775
N de casos válidos	176		

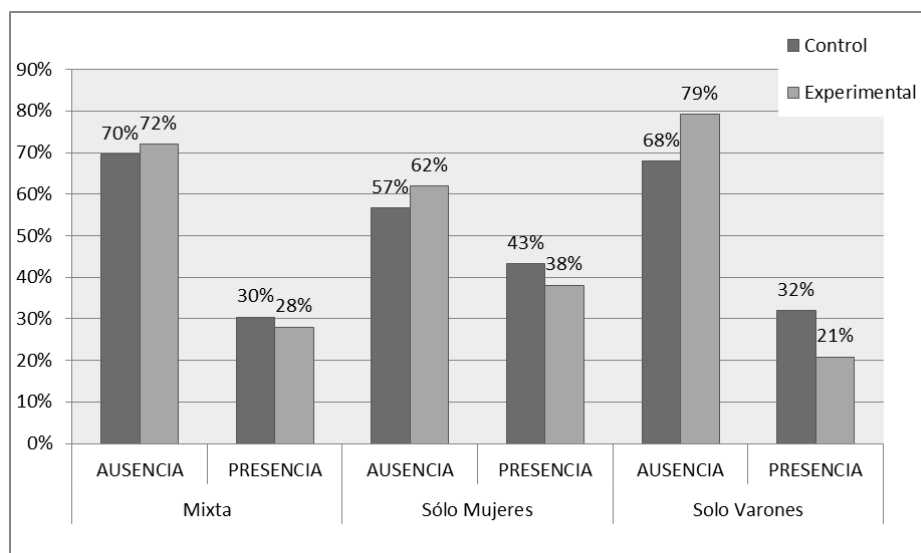
Observando la situación diagnóstica del *rol de Observador* en las *Aislamiento y Exclusión Social* no existen diferencias significativas entre las instituciones educativas según su género. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Aislamiento y Exclusión Social – Rol Observador:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
AISLAMIENTO Y EXCLUSION SOCIAL ROL OBSERVADOR		Grupo
Mixta	Chi cuadrado	0,034
	gl	1
	Sig.	0,853
Femenina	Chi cuadrado	0,216
	gl	1
	Sig.	0,642
Masculina	Chi cuadrado	0,783
	gl	1
	Sig.	0,376

Asimismo se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol Observador de Aislamiento y Exclusión Social, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 18: Aislamiento y Exclusión Social de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En este gráfico se aprecia que el porcentaje más alto de estudiantes observadores de aislamiento y exclusión social se presentan en la Institución Educativa Femenina con un (43% y 38%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la mixta (30% y 28%), mientras que en la I.E. Masculina se observa un 32% y 21% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

DIMENSION 7

ACOSO RACIAL-Poner apodos (motes) racistas, expresar frases estereotipadas despectivas.

Tabla 1.19: Percepción de Acoso Racial en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.

INSTITUCION EDUCATIVA ACOSO RACIAL - ROL AGRESOR			GRUPO		
			CONTROL	EXPERIMENTAL	TOTAL
Mixta	AUSENCIA	n	19	21	40
		%	83%	84%	83%
	PRESENCIA	n	4	4	8
		%	17%	16%	17%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	34	38	72
		%	92%	90%	91%
	PRESENCIA	n	3	4	7
		%	8%	10%	9%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	22	20	42
		%	88%	83%	86%
	PRESENCIA	n	3	4	7
		%	12%	17%	14%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Acoso Racial- Rol Agresor:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,700	2	0,259
Razón de verosimilitudes	2,876	2	0,237
Asociación lineal por lineal	0,001	1	0,977
N de casos válidos	176		

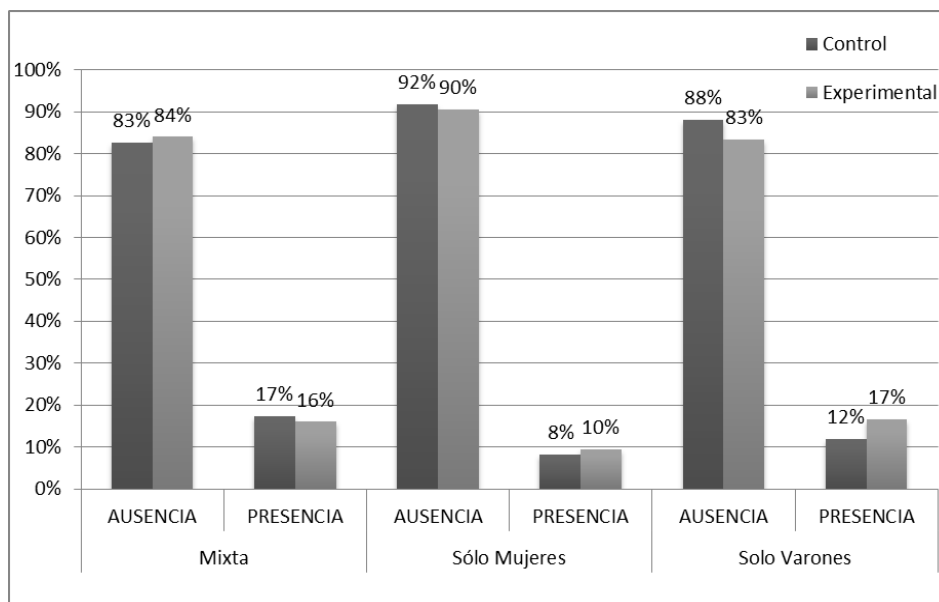
Observando la situación diagnóstico del *rol de Agresor* en las *Acoso Racial* no existen diferencias significativas entre las instituciones educativas según su género, (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Acoso Racial – Rol Agresor:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
ACOSO RACIAL ROL AGRESOR		Grupo
Mixta	Chi cuadrado	0,017
	gl	1
	Sig.	0,897
Femenina	Chi cuadrado	0,049
	gl	1
	Sig.	0,825
Masculina	Chi cuadrado	0,218
	gl	1
	Sig.	0,641

Asimismo se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol víctima de Acoso Racial, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 19: Acoso Racial de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Este gráfico muestra que el porcentaje más alto de estudiantes agresores de acoso racial se presentan en la Institución Educativa mixta con un (17% y 16%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la masculina (12% y 17%), mientras que en la I.E. femenina se observa un 8% y 10% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Tabla 1. 20: Percepción de Acoso Racial en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.

INSTITUCION EDUCATIVA			Grupo		
			Control	Experimental	Total
Mixta	AUSENCIA	n	17	17	34
		%	74%	68%	71%
	PRESENCIA	n	6	8	14
		%	26%	32%	29%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	33	30	63
		%	89%	71%	80%
	PRESENCIA	n	4	12	16
		%	11%	29%	20%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	21	11	32
		%	84%	46%	65%
	PRESENCIA	n	4	13	17
		%	16%	54%	35%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Acoso Racial- Rol Agresor:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	3,426	2	0,180
Razón de verosimilitudes	3,439	2	0,179
N de casos válidos	176		

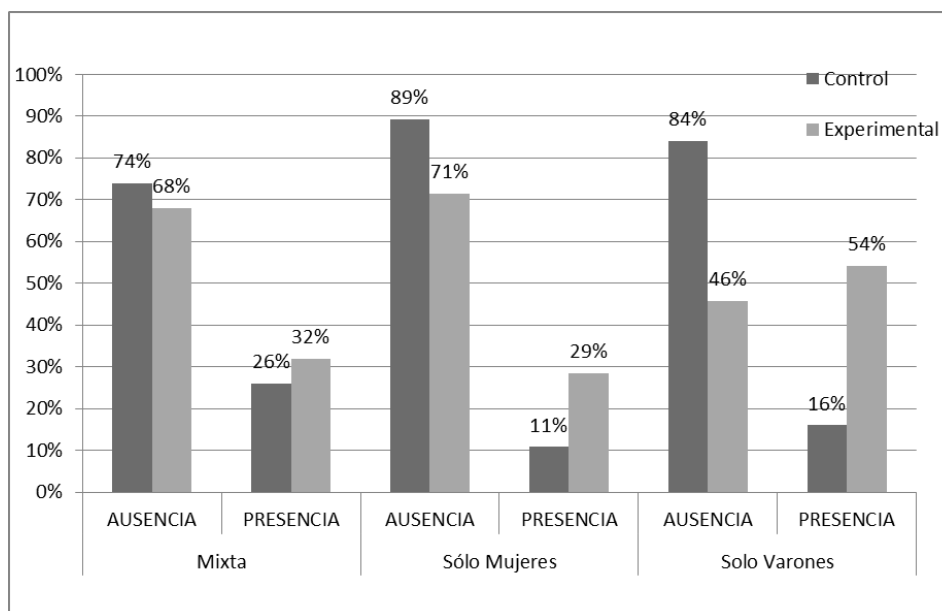
Observando la situación diagnóstico del *rol de Agresor* en las *Acoso Racial* no existen diferencias significativas entre las instituciones educativas según su género (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Acoso Racial – Rol Agresor:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
ACOSO RACIAL ROL VICTIMA		Grupo
Mixta	Chi cuadrado	0,203
	gl	1
	Sig.	0,653
Femenina	Chi cuadrado	3,842
	gl	1
	Sig.	0,050*
Masculina	Chi cuadrado	7,873
	gl	1
	Sig.	,005*

Asimismo se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol víctima de Acoso Racial, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 20: Acoso Racial de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Este gráfico muestra que el porcentaje más alto de estudiantes víctimas de acoso racial se presentan en la Institución Educativa masculina con un (16% y 54%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la mixta (26% y 32%), mientras que en la I.E. femenina se observa un 11% y 29% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Tabla 1. 21: Percepción de Acoso Racial en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.

INSTITUCION EDUCATIVA			GRUPO		
			CONTROL	EXPERIMENTAL	TOTAL
Mixta	AUSENCIA	n	16	18	34
		%	70%	72%	71%
	PRESENCIA	n	7	7	14
		%	30%	28%	29%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	31	36	67
		%	84%	86%	85%
	PRESENCIA	n	6	6	12
		%	16%	14%	15%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	23	18	41
		%	92%	75%	84%
	PRESENCIA	n	2	6	8
		%	8%	25%	16%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Acoso Racial- Rol Observador:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,132	2	0,127
Razón de verosimilitudes	3,893	2	0,143
Asociación lineal por lineal	2,523	1	0,112
N de casos válidos	176		

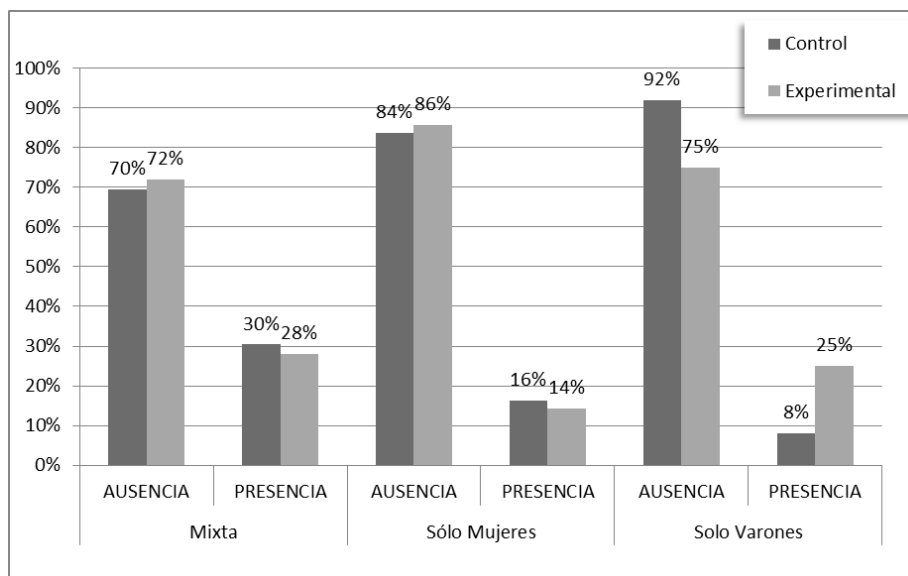
Observando la situación diagnóstico del *rol de Observador* en las *Acoso Racial* No existen diferencias significativas entre las instituciones educativas según su género. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Acoso Racial – Rol Observador

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson			
ACOSO RACIAL ROL OBSERVADOR			Grupo
Institución Educativa	Mixta	Chi cuadrado	0,034
		gl	1
		Sig.	0,853
	Femenina	Chi cuadrado	0,057
		gl	1
		Sig.	0,811
	Masculina	Chi cuadrado	2,590
		gl	1
		Sig.	0,108

Asimismo se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol víctima de Acoso Racial, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 21: Acoso Racial de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En este gráfico se observa que el porcentaje más alto de estudiantes observadores de acoso racial se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (30% y 28%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Femenina (16% y 14%), mientras que en la I.E. Masculina se observa un 8% y 25% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

DIMENSION 8
CONTEXTO FAMILIAR - Maltratos en el contexto intrafamiliar,
Apoyo parental

Tabla 1. 22: Percepción de Agresiones en Contexto Familiar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.

INSTITUCION EDUCATIVA			GRUPO		
			CONTROL	EXPERIMENTAL	TOTAL
Mixta	AUSENCIA	n	16	21	37
		%	70%	84%	77%
	PRESENCIA	n	7	4	11
		%	30%	16%	23%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	34	37	71
		%	92%	88%	90%
	PRESENCIA	n	3	5	8
		%	8%	12%	10%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	18	17	35
		%	72%	71%	71%
	PRESENCIA	n	7	7	14
		%	28%	29%	29%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Contexto Familiar- Rol Agresor:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,506	2	0,023
Razón de verosimilitudes	7,762	2	0,021
Asociación lineal por lineal	,532	1	0,466
N de casos válidos	176		

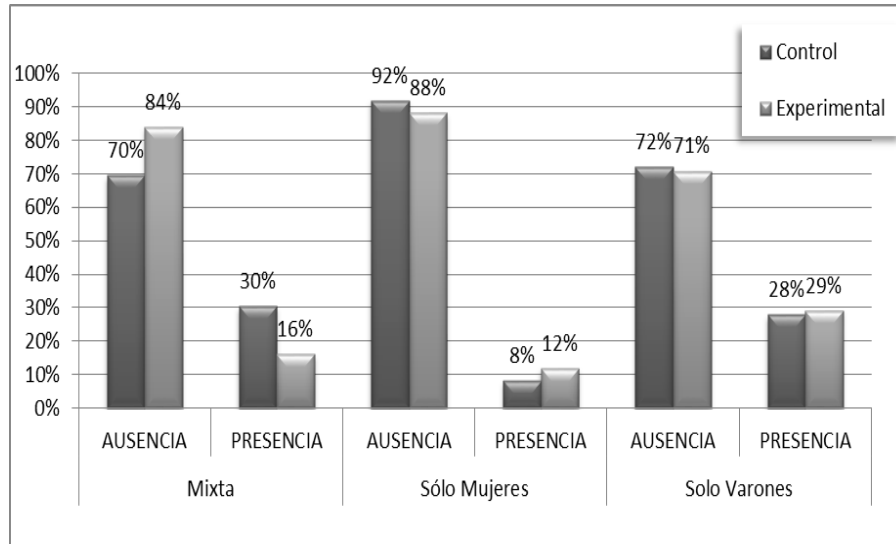
Observando la situación diagnóstico del *rol de Agresor* en las *Contexto Familiar* existen diferencias significativas entre las instituciones educativas según su género, donde la I.E. masculina con la I.E. Mixta presentan valores más frecuentes de presencia que la I.E. Femenina. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Contexto Familiar – Rol Agresor:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
CONTEXTO FAMILIAR ROL AGRESOR	Grupo	
Mixta	Chi cuadrado	1,413
	gl	1
	Sig.	0,235
Femenina	Chi cuadrado	0,312
	gl	1
	Sig.	0,577
Masculina	Chi cuadrado	0,008
	gl	1
	Sig.	0,928
Los resultados se basan en filas y columnas no vacías de cada subtabla más al interior.		

Asimismo se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol víctima de Contexto Familiar, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 22: Contexto Familiar de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En este gráfico se observa que el porcentaje más alto de estudiantes agresores en el contexto familiar se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (30% y 16%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (28% y 29%), mientras que en la I.E. Femenina se observa un 8% y 12% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Tabla 1.23: Percepción de Contexto Familiar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.

INSTITUCION EDUCATIVA			Grupo		
			Control	Experimental	Total
Mixta	AUSENCIA	n	18	21	39
		%	78%	84%	81%
	PRESENCIA	n	5	4	9
		%	22%	16%	19%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	35	39	74
		%	95%	93%	94%
	PRESENCIA	n	2	3	5
		%	5%	7%	6%
	Subtotal	N	37	42	79
		%	100%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	22	19	41
		%	88%	79%	84%
	PRESENCIA	n	3	5	8
		%	12%	21%	16%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Contexto Familiar- Rol Víctima:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,121	2	0,077
Razón de verosimilitudes	5,404	2	0,067
N de casos válidos	176		

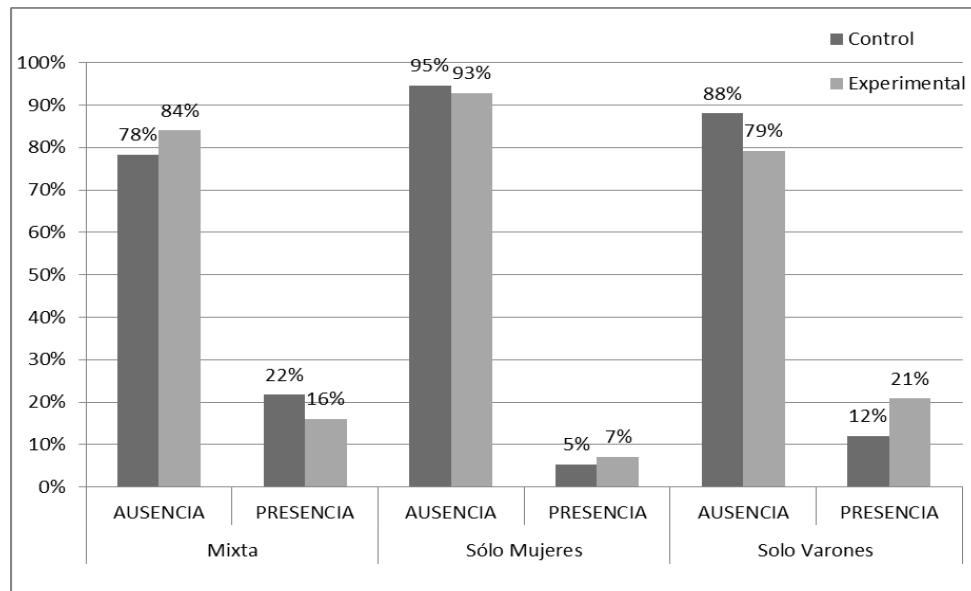
Observando la situación diagnóstico del *rol de Víctima* en las *Contexto Familiar* no existen diferencias significativas entre las instituciones educativas según su género. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Contexto Familiar – Rol Víctima

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
CONTEXTO FAMILIAR ROL VICTIMA	Grupo	
Mixta	Chi cuadrado	0,259
	gl	1
	Sig.	0,611
Femenina	Chi cuadrado	0,100
	gl	1
	Sig.	0,752
Masculina	Chi cuadrado	0,699
	gl	1
	Sig.	0,403

Asimismo se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol víctima de Contexto Familiar, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 23: Contexto Familiar de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En este gráfico se observa que el porcentaje más alto de estudiantes víctimas de agresiones en el contexto familiar se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (22% y 16%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (12% y 21%), mientras que en la I.E. Femenina se observa sólo un 5% y 7% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Tabla 1.24: Percepción de Contexto Familiar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.

INSTITUCION EDUCATIVA			GRUPO		
			CONTROL	EXPERIMENTAL	TOTAL
Mixta	AUSENCIA	n	20	23	43
		%	87%	92%	90%
	PRESENCIA	n	3	2	5
		%	13%	8%	10%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	35	41	76
		%	95%	90%	92%
	PRESENCIA	n	2	1	3
		%	5%	10%	8%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	23	22	45
		%	92%	92%	92%
	PRESENCIA	n	2	2	4
		%	8%	8%	8%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Contexto Familiar- Rol Observador:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,316	2	0,854
Razón de verosimilitudes	0,306	2	0,858
Asociación lineal por lineal	0,155	1	0,694
N de casos válidos	176		

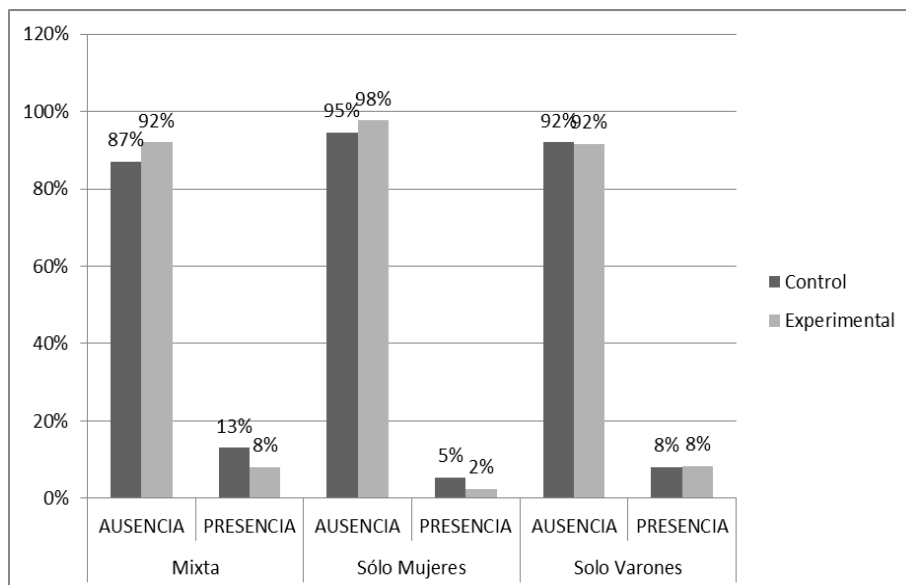
Observando la situación diagnóstica del rol de Observador en las Contexto Familiar no existen diferencias significativas entre las instituciones educativas según su género. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Contexto Familiar – Rol Observador:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
CONTEXTO FAMILIAR ROL OBSERVADOR		Grupo
Mixta	Chi cuadrado	0,327
	gl	1
	Sig.	0,568
Femenina	Chi cuadrado	0,475
	gl	1
	Sig.	0,491
Masculina	Chi cuadrado	0,002
	gl	1
	Sig.	0,966
Los resultados se basan en filas y columnas no vacías de cada subtabla más al interior.		

Asimismo se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticamente en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al rol Observador de Contexto Familiar, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas.

Gráfico 1. 24: Contexto Familiar de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En este gráfico se observa que el porcentaje más alto de estudiantes observadores en el contexto familiar se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (30% y 28%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (25% y 8%), mientras que en la I.E. Femenina se observa un 16% y 14% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Tabla 1. 25: Percepción de control parental en el Contexto Familiar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Control Parental. Chiclayo.

INSTITUCION EDUCATIVA			GRUPO		
			CONTROL	EXPERIMENTAL	TOTAL
Mixta	AUSENCIA	n	2	8	10
		%	8,7%	32,0%	20,8%
	PRESENCIA	n	21	17	38
		%	91,3%	68,0%	79,2%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Femenina	AUSENCIA	n	5	2	7
		%	13,5%	4,8%	8,9%
	PRESENCIA	n	32	40	72
		%	86,5%	95,2%	91,1%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Masculina	AUSENCIA	n	10	2	12
		%	40,0%	8,3%	24,5%
	PRESENCIA	n	15	22	37
		%	60,0%	91,7%	75,5%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Institución Educativa vs. Contexto Familiar- Control Parental:

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,278	2	0,043
Razón de verosimilitudes	6,550	2	0,038
Asociación lineal por lineal	0,251	1	0,616
N de casos válidos	176		

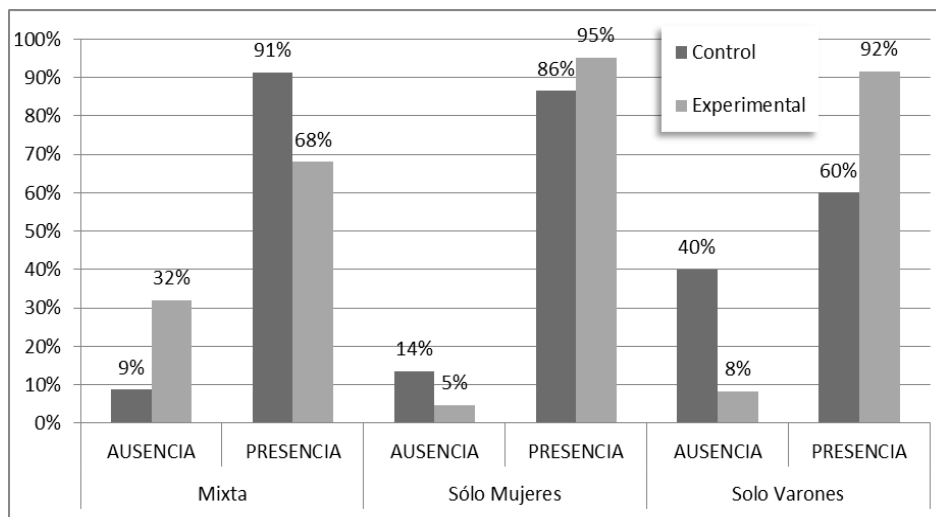
Observando la situación diagnóstica del *rol de Observador* en las *Contexto Familiar* existen diferencias significativas entre las instituciones educativas según su género, donde la I.E. masculina con la I.E. Mixta presentan valores más frecuentes de presencia que la I.E. Femenina. (Prueba Chi cuadrado al 5% de significación).

Grupo vs. Contexto Familiar – Control Parental:

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson		
APOYO PARENTAL		Grupo
Mixta	Chi cuadrado	3,945
	gl	1
	Sig.	0,074
Femenina	Chi cuadrado	1,866
	gl	1
	Sig.	0,172
Masculina	Chi cuadrado	6,640
	gl	1
	Sig.	0,100

Asimismo se observa que entre los grupos Control y Experimental no hay diferencias estadísticas significativas en las tres instituciones educativas investigadas con respecto al Control Parental de Contexto Familiar, por lo que se comprueba la homogeneidad de los grupos en cada una de la I.E. investigadas. (al 5% de significación)

Gráfico 1. 25: Contexto Familiar de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Control Parental Chiclayo - 2011



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En este gráfico se observa que el porcentaje más alto de estudiantes con Control Parental en el contexto familiar se presentan en la Institución Educativa Femenina con un (86% y 95%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (60% y 92%), mientras que en la I.E. mixta se observa un 91% y 68% de presencia de Control Parental en ambos grupos respectivamente.

DIMENSION 9

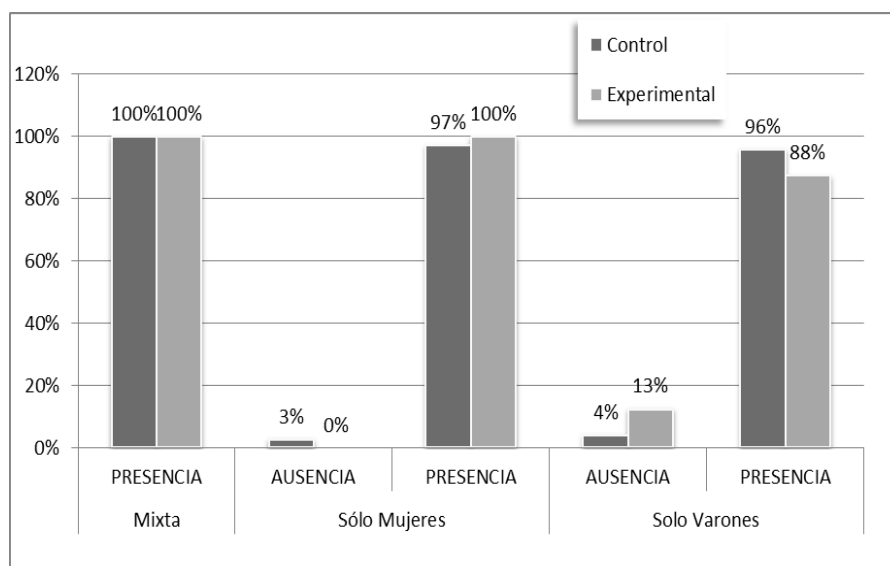
RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE LOS INTEGRANTES DE LA INSTITUCION EDUCATIVA E INTEGRANTES DE SU FAMILIA. - Relaciones interpersonales entre estudiantes, estuantes y profesores, estudiantes y adultos, profesores y padres de familia.

Tabla 1.26: Percepción de Relaciones Interpersonales entre los integrantes de la Institución Educativa e integrantes de su familia en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.

INSTITUCION EDUCATIVA			Grupo		
			Control	Experimental	Total
Mixta	AUSENCIA	n	0	0	0
		%	0%	0%	0%
	PRESENCIA	n	23	25	48
		%	100%	100%	100%
	Subtotal	n	23	25	48
		%	100%	100%	100%
Femenina	AUSENCIA	n	1	0	1
		%	3%	0%	1%
	PRESENCIA	n	36	42	78
		%	97%	100%	99%
	Subtotal	n	37	42	79
		%	100%	100%	100%
Masculina	AUSENCIA	n	1	3	4
		%	4%	13%	8%
	PRESENCIA	n	24	21	45
		%	96%	88%	92%
	Subtotal	n	25	24	49
		%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Gráfico 1. 26: Percepción de las Relaciones Interpersonales entre los integrantes de la Institución Educativa e integrantes de su Familia en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En este gráfico se observa que el porcentaje más alto de estudiantes con Percepción adecuada de Relaciones Interpersonales entre los Integrantes de la Institución Educativa e Integrantes de su Familia se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (100%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Femenina (97% y 100%), mientras que en la I.E. Masculina se observa un 96% y 88% d con Percepción adecuada de Relaciones Interpersonales entre los Integrantes de la Institución Educativa e Integrantes de su Familia en ambos grupos respectivamente.

5.1.2. Resultados del post-test

Luego de haber aplicado el programa orientado a prevenir el maltrato escolar, se aplicó un post test, para determinar los logros alcanzados, en los estudiantes. Estos resultados se presentan considerando las dimensiones del maltrato escolar.

a. Dimensión Agresiones Físicas Directas

- En el rol agresor existen evidencias al 5% de significación sobre la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las *I.E. Mixta y Masculina*, en la I.E. Femenina no se encontró evidencia estadística al 5% de significación dado el poco porcentaje de presencia obtenida.
- En el rol víctima existen evidencias al 5% de significación la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las *I.E. Femenina*, sin embargo en la I.E. Mixta y en la Masculina no se encontró evidencia estadística para afirmar que la mejora fue después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar.
- En el rol observador existen evidencias al 5% de significación sobre la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las *I.E. Mixta y Masculina*, en la I.E. Femenina no se encontró evidencia estadística al 5% de significación para afirmar que la mejora fue después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar.

b. Dimensión Agresiones Físicas Indirectas

- En el rol agresor existen evidencias al 5% de significación sobre la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina por lo que se puede afirmar que la

mejora fue después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar.

- En el rol víctima existen evidencias al 5% de significación sobre la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina por lo que se puede afirmar que la mejora fue después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar.
- En el rol observador existen evidencias al 5% de significación sobre la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina por lo que se puede afirmar que la mejora fue después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar.

c. Dimensión Agresiones Verbales Directas

- En el rol agresor existen evidencias estadísticas al 5% de significación sobre la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina por lo que se puede afirmar que la mejora fue consecuencia de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar.
- En el rol víctima existen pruebas estadísticas al 5% de significación sobre la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Femenina y Masculina por lo que se puede afirmar que la mejora fue después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar, sin embargo en la I.E. Mixta no se encontró suficiente evidencia estadística.
- En el rol víctima existen evidencias al 5% de significación sobre la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina por lo que se puede afirmar que la mejora fue después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar.

d. Dimensión Agresiones Verbales Indirectas

- En el rol agresor existen evidencias estadísticas al 5% de significación sobre la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina por lo que se puede afirmar que la mejora fue consecuencia de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar.
- En el rol víctima existen pruebas estadísticas al 5% de significación sobre la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta y Femenina por lo que se puede afirmar que la mejora fue después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar, sin embargo en la I.E. Masculina no se encontró suficiente evidencia estadística para tal afirmación
- En el rol observador existen pruebas estadísticas al 5% de significación sobre la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta y Femenina por lo que se puede afirmar que la mejora fue después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar, sin embargo en la I.E. Masculina no se encontró suficiente evidencia estadística para tal afirmación

e. Intimidaciones, Chantajes y Amenazas

- En el rol agresor no se encontraron suficientes evidencias estadísticas en los tres tipos de Institución educativas para afirmar que la proporción de intimidaciones, chantajes y amenazas disminuyeron después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar, con una significación del 5%.
- En el rol víctima tampoco se encontraron suficientes evidencias estadísticas en los tres tipos de Institución educativas para afirmar que la proporción de intimidaciones, chantajes y amenazas disminuyeron después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar, con una significación del 5%.

- En el rol observador existen pruebas estadísticas al 5% de significación sobre la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta por lo que se puede afirmar que la mejora fue después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar, sin embargo en las I.E. Femenina y Masculina no se encontró suficiente evidencia estadística para tal afirmación.

f. Aislamiento y Exclusión Social

- En el rol agresor existen pruebas estadísticas al 5% de significación sobre la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta y Masculina en las que se puede afirmar que la mejora fue después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar, sin embargo en las I.E. Femenina no se encontró suficiente evidencia estadística para tal afirmación.
- En el rol víctima existen pruebas estadísticas al 5% de significación sobre la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta y Masculina en las que se puede afirmar que la mejora fue después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar, sin embargo en las I.E. Femenina no se encontró suficiente evidencia estadística para tal afirmación.
- En el rol observador existen pruebas estadísticas al 5% de significación sobre la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Femenina en la se puede afirmar que la mejora fue después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar, sin embargo en las I.E. Mixta y Masculina no se encontró suficiente evidencia estadística para tal afirmación.

g. Acoso Racial

- En el rol agresor existen pruebas estadísticas al 5% de significación sobre la influencia positiva del programa aplicada por la

investigadora en las I.E. Femenina y Masculina en las que se puede afirmar que la mejora fue después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar, sin embargo en las I.E. Mixta no se encontró suficiente evidencia estadística para tal afirmación.

- En el rol víctima existen pruebas estadísticas al 5% de significación sobre la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina en las que se puede afirmar que la mejora fue después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar.
- En el rol observador existen pruebas estadísticas al 5% de significación sobre la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta y Femenina en las que se puede afirmar que la mejora fue después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar, sin embargo en las I.E. Masculina no se encontró suficiente evidencia estadística para tal afirmación.

h. Contexto Familiar

- En el rol agresor en los tres tipos de Institución educativa no se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la presencia de Agresiones en Contexto Familiar disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.
- En el rol víctima en los tres tipos de Institución educativa no se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la presencia de Agresiones en Contexto Familiar disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.
- En el rol observador en los tres tipos de Institución educativa no se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la presencia de Agresiones en Contexto Familiar disminuyeron después

de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.

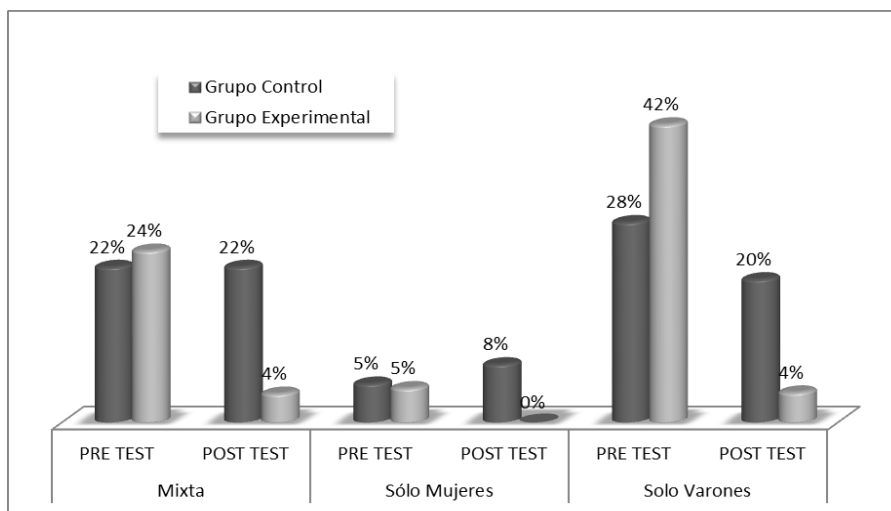
i. Relaciones Interpersonales de los integrantes de la Institución Educativa y la familia

En los tres tipos de Institución educativas carecen de evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la presencia de Relaciones Interpersonales entre los integrantes de la Institución Educativa e integrantes de su familia aumentó después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.

En los siguientes gráficos visualizamos lo expresado:

DIMENSION 1 AGRESIONES FÍSICAS DIRECTAS

Gráfico 2. 1: Presencia de Agresiones Físicas Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” Rol Agresor. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

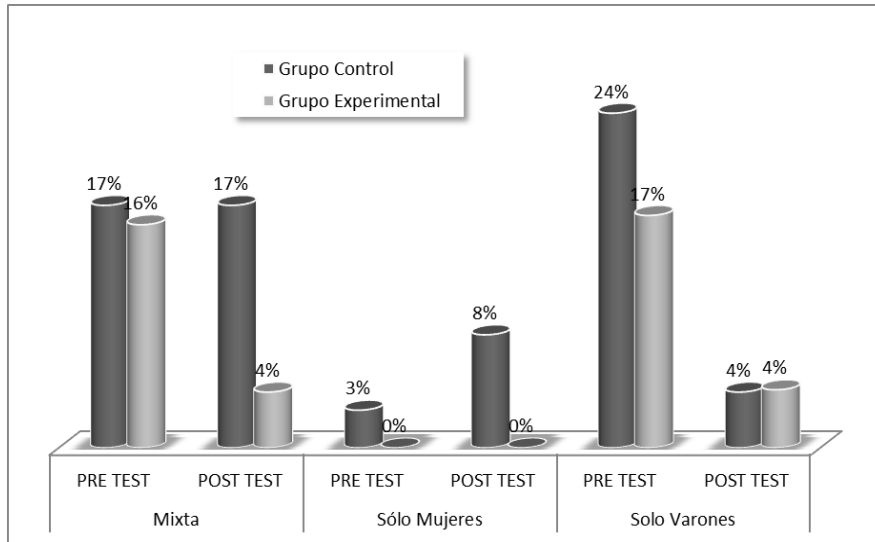
Según el gráfico se observa que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos agresores físicos directos se mantienen relativamente igual en las pruebas pre test y post test: obtenemos que en la I.E. Mixta se mantiene el 22% en ambas pruebas, en la Femenina de 5% se incrementó a 8% y en la masculina disminuyó de 28% a 20%, mientras que en el grupo experimental si se nota una diferencia significativa entre el pre test y el post test: en la I.E. Mixta de 22% se redujo a 4%, en la Femenina de 5% a 0% y en la masculina de 42% a 4%, evidenciando la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental entre el PRETEST y el POSTEST. Agresiones Físicas Directas - Rol Víctima

GRUPO EXPERIMENTAL: $P_{pre} > P_{post}$	Diferencia	Error estándar	Z	Significación
Mixta	0,2	0,0981	2,04	0,0208 (*)
Femenina	0,0476	0,0333	1,43	0,0762
Masculina	0,375	0,1213	3,09	0,0010 (*)

(*) $p < 0,05$

Gráfico 2. 2: Presencia de Víctimas de Agresiones Físicas Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” Rol Víctima. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

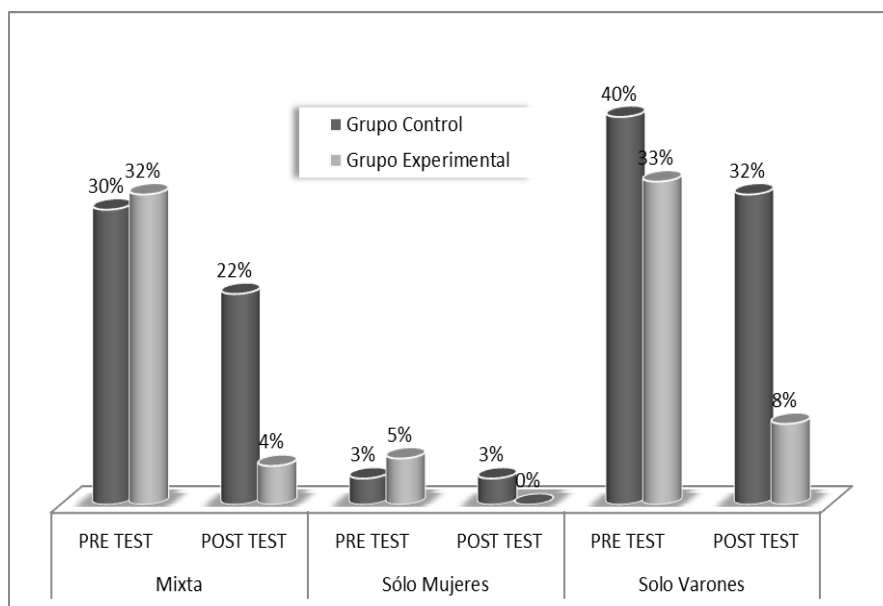
Según el gráfico se observa que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos víctimas de agresiones físicas directas en las pruebas pre test y post test son: en la I.E. Mixta se mantiene el 17% en ambas pruebas, en la Femenina de 3% se incrementó a 8% y en la masculina disminuyó de 24% a 4%, mientras que en el grupo experimental si se nota una diferencia significativa entre el pre test y el post test: en la I.E. Mixta de 16% se redujo a 4%, en la Femenina se mantuvo en 0% y en la masculina de 17% a 4%, evidenciando la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental entre el PRETEST y el POSTEST.

GRUPO EXPERIMENTAL: P_{pre} > P_{post}	Diferencia	Error estándar	Z	p < 0,05
Mixta	0,12	0,0849	1,41	0,0786
Femenina	0	0	0	0
Masculina	0.125	0,0882	1,42	0,0782

En la I.E. Mixta y en la Masculina no se encontró evidencia estadística a pesar de la disminución del porcentaje de presencia obtenida en el pre test, pero aun así no logra obtener suficiente evidencia para afirmar que la mejora fue después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar.

Gráfico 2. 3: Presencia de Víctimas de Agresiones Físicas Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina”- Rol Observador. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En el gráfico se observa que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos observadores de agresiones físicas directas en las pruebas pre test y post test son: en la I.E. Mixta se mantiene el 30% y 22% respectivamente, en la Femenina se mantuvo en 3% en ambas pruebas y en la masculina disminuyó de 40% a 32%, mientras que en el grupo experimental si se nota una diferencia más marcada entre el pre test y el post test: en la I.E. Mixta de 32% se redujo a 4%, en la Femenina disminuyó de 5% a 0% y en la masculina de 33% a 8%, evidenciando la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental. PRETEST y POSTEST. Presencia de Víctimas de Agresiones Físicas Directas - Rol Observador.

GRUPO EXPERIMENTAL: Ppre > Ppost	Diferencia	Error estándar	Z	Significación
Mixta	0,28	0,1087	2,58	0,005 (*)
Femenina	0,0476	0,0333	1,43	0,0762
Masculina	0,25	0,1172	2,13	0,0165 (*)

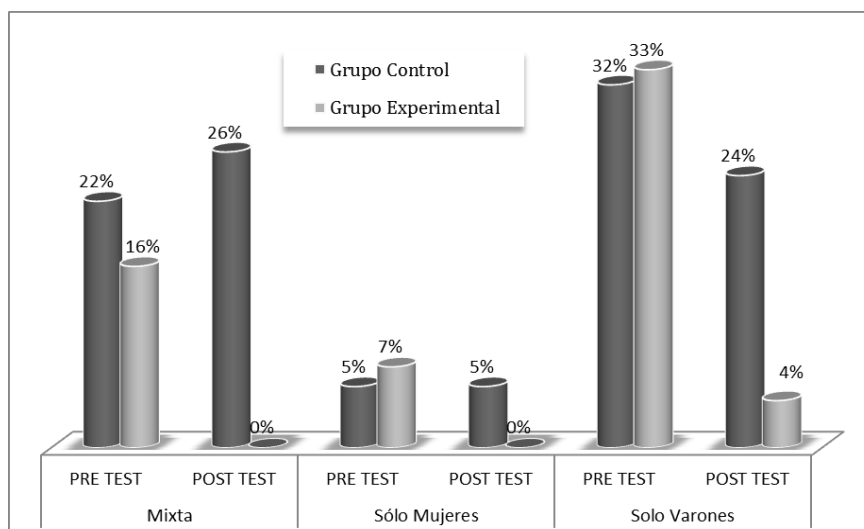
(*) $p < 0,05$

En la I.E. Femenina no se encontró evidencia estadística a pesar de la disminución del porcentaje de presencia obtenida en el pre test, pero aun así no logra obtener suficiente evidencia para afirmar que la mejora fue después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar.

DIMENSION 2

AGRESIONES FÍSICAS INDIRECTAS

Gráfico 2.1.a Presencia de Agresiones Físicas Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” Rol agresor. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En el gráfico se aprecia que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos agresores físicos indirectos se mantienen relativamente igual en las pruebas pre test y post test: obtenemos que en la I.E. Mixta de 22% obtenido en el Pre test aumentó a 26% en el Post Test, en la Femenina se mantuvo el 5% en ambas pruebas y en la masculina disminuyó de 32% a 24%, mientras que en el grupo experimental si se nota una diferencia más notoria entre el pre test y el post test: en la I.E. Mixta de 16% se redujo a 0%, en la Femenina de 7% a 0% y en la masculina de 33% a 4%, evidenciando la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

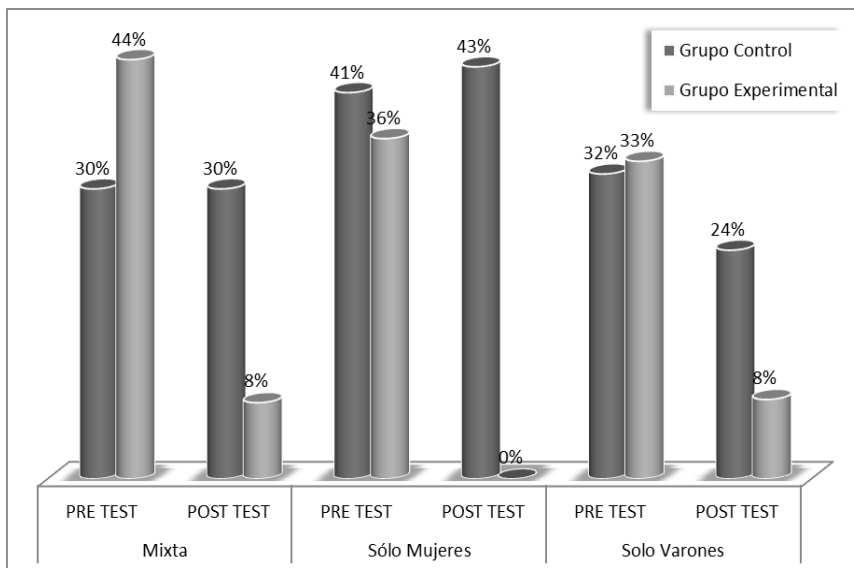
Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental entre el PRETEST y el POSTEST.

GRUPO EXPERIMENTAL: $P_{pre} > P_{post}$	Diferencia	Error estándar	Z	significación
Mixta	0,16	0,0767	2,09	0,0185 (*)
Femenina	0,0714	0,0405	1,76	0,0389 (*)
Masculina	0,2917	0,1127	2,59	0,0048 (*)

(*) $p < 0,05$

En los tres tipos de Institución educativas se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la proporción de agresiones físicas indirectas disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.

Gráfico 2. 4: Presencia de víctimas de Agresiones Físicas Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” Rol Víctima. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En el gráfico se aprecia que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos víctimas de agresiones físicas indirectas en las pruebas pre test y post test: obtenemos que en la I.E. Mixta se mantuvo en 30% en ambas pruebas, en la Femenina aumentó de 41% a 43% y en la masculina disminuyó de 32% a 24%, mientras que en el grupo experimental si se nota una diferencia más notoria entre el pre test y el post test: en la I.E. Mixta de 44% se redujo a 8%, en la Femenina de 36% a 0% y en la masculina de 33% a 8%, evidenciando la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

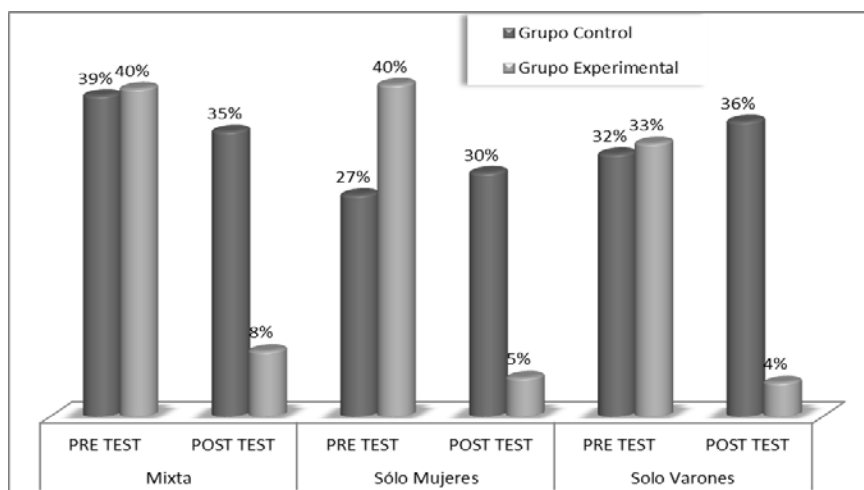
Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental entre el PRETEST y el POSTEST. Agresiones Físicas Indirectas - Rol Víctima.

GRUPO EXPERIMENTAL: $P_{pre} > P_{post}$	Diferencia	Error estándar	Z	significación
MIXTA	0,36	0,1241	2,90	0,0019 (*)
FEMENINA	0,3571	0,0836	4,27	0,0000 (*)
MASCULINA	0,25	0,1172	2,13	0,0165 (*)

(*) $p < 0,05$

En los tres tipos de Institución educativas se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la proporción de víctimas de Agresiones Físicas Indirectas disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 1%.

Gráfico 2. 5: Presencia de víctimas de Agresiones Físicas Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” Rol Observador. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En el gráfico se aprecia que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos observadores de agresiones físicas indirectas en las pruebas pre test y post test: obtenemos que en la I.E. Mixta fue de 39% y 35% respectivamente, en la Femenina aumentó de 27% a 30% y en la masculina incrementó de 32% a 36%, mientras que en el grupo experimental si se nota una diferencia notoria entre el pre test y el post test: en la I.E. Mixta de 40% se redujo a 8%, en la Femenina de 40% a 5% y en la masculina de 33% a 4%, evidenciando la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental PRETEST y el POSTEST. Presencia de víctimas de Agresiones Físicas Indirectas - Rol Observador

GRUPO EXPERIMENTAL: $P_{pre} > P_{post}$	Diferencia	Error estándar	Z	Significación
MIXTA	0,32	0,1208	2,65	0,0040 (*)
FEMENINA	0,3571	0,0913	3,91	0,0000 (*)
MASCULINA	0,2917	0,1127	2,59	0,0048 (*)

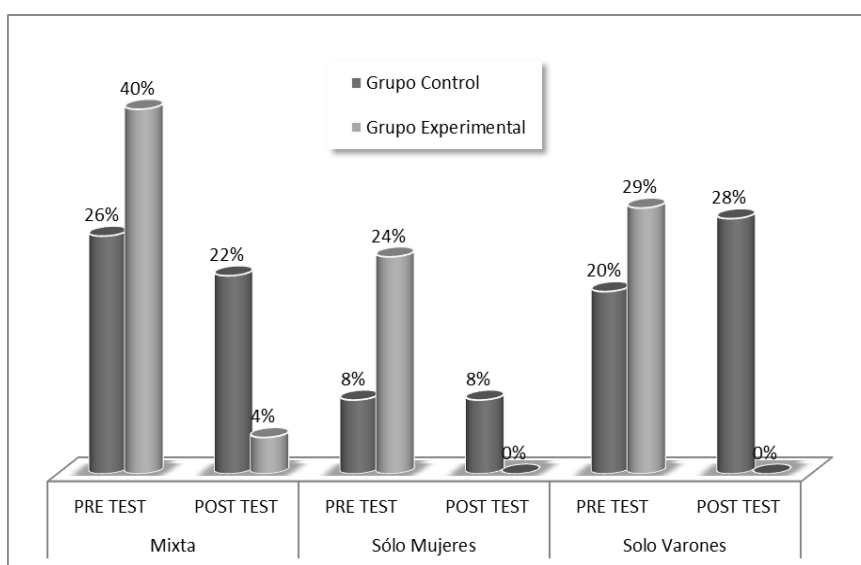
(*) $p < 0,05$

En los tres tipos de Institución educativas se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la proporción de observadores de Agresiones Físicas Indirectas disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.

DIMENSION 3

AGRESIONES VERBALES DIRECTAS

Gráfico 2. 6: Presencia de Agresiones Verbales Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” - Rol Agresor. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar aplicado por la investigadora. Agosto 2011.

Observamos que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos agresores verbales directos se mantienen con porcentajes similares en las pruebas pre test y post test: así tenemos que en la I.E. Mixta de 26% obtenido en el Pre test disminuyó a 22% en el Post Test, en la Femenina se mantuvo el 8% en ambas pruebas y en la masculina aumentó de 20% a 28%, a diferencia del grupo experimental se nota una diferencia más notoria entre el pre test y el post test: en la I.E. Mixta de 40% se redujo a 4%, en la Femenina de 24% a 0% y en la masculina de 29% a 0%, evidenciando la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

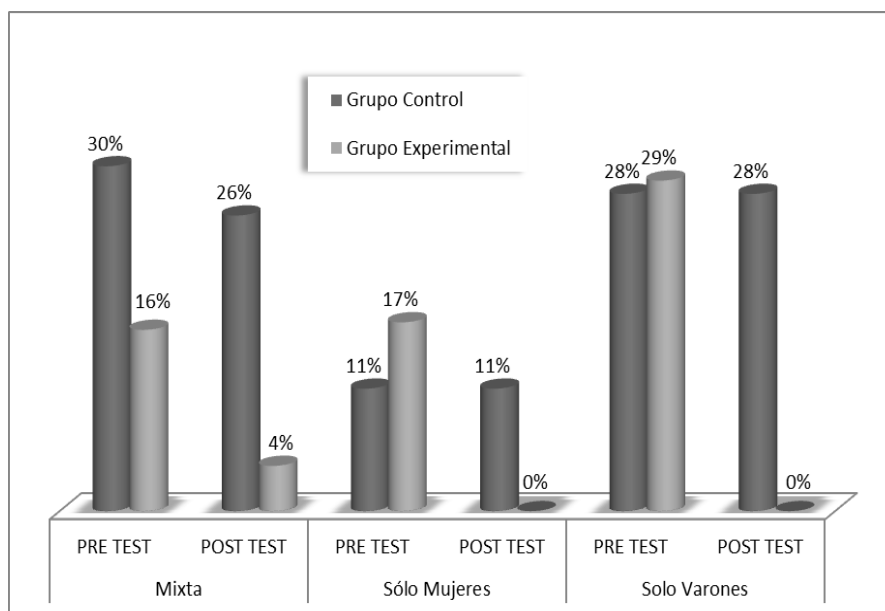
Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental entre el PRETEST y el POSTEST. Agresiones Verbales Directas - Rol Agresor.

GRUPO EXPERIMENTAL: $P_{pre} > P_{post}$	Diferencia	Error estándar	Z	significación
Mixta	0,36	0,1172	3,07	0.0011 (*)
Femenina	0,2381	0,0707	3,37	0.0004 (*)
Masculina	0,2917	0,1019	2,86	0.0021 (*)

(*) $p < 0,05$

En los tres tipos de Institución educativas se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la proporción de agresiones verbales directas disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.

Gráfico 2. 7: Presencia de Víctimas Agresiones Verbales Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina”- Rol Víctima. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar aplicado por la investigadora. Agosto 2011.

Observamos que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos víctimas de agresiones verbales directas se mantienen con porcentajes similares en las pruebas pre test y post test: así tenemos que en la I.E. Mixta de 30% obtenido en el Pre test disminuyó a 26% en el Post Test, en la Femenina se mantuvo el 11% en ambas pruebas y en la masculina también se mantuvo constante en 28%, a diferencia del grupo experimental se nota una diferencia notoria entre el pre test y el post test: en la I.E. Mixta de 16% se redujo a 4%, en la Femenina de 17% a 0% y en la masculina de 29% a 0%, evidenciando la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

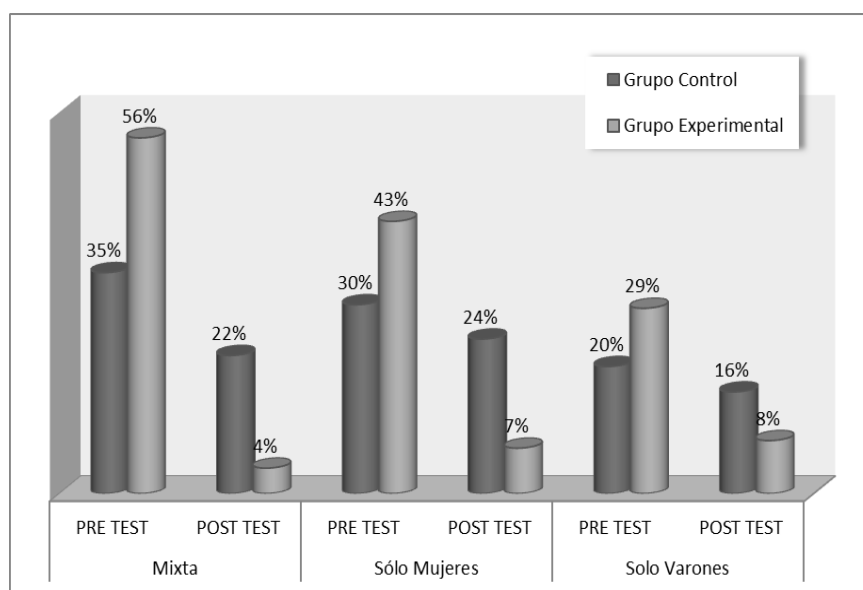
Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental entre el PRETEST y el POSTEST. Agresiones Verbales Directas - Rol Víctima.

GRUPO EXPERIMENTAL: $P_{pre} > P_{post}$	Diferencia	Error estándar	Z	significación
Mixta	0,12	0,0849	1,41	0.0786
Femenina	0,1667	0,0603	2,76	0.0029 (*)
Masculina	0.2917	0,1019	3,09	0.0021 (*)

(*) $p < 0,05$

En la I.E. Mixta no se encontró evidencia estadística a pesar de la disminución del porcentaje de presencia obtenida en el pre test, pero aun así no logra obtener suficiente evidencia para afirmar que las víctimas de Agresiones Verbales Directas disminuyeron después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar.

Gráfico 2. 8: Presencia de Víctimas Agresiones Verbales Directas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina”- Rol Observador. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar aplicado por la investigadora. Agosto 2011.

En el gráfico anterior observamos que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos observadores de agresiones verbales directas se mantienen con porcentajes similares en las pruebas pre test y post test: así tenemos que en la I.E. Mixta de 35% obtenido en el Pre test disminuyó a 22% en el Post Test, en la Femenina disminuyó del 30% al 24% y en la Masculina también disminuyó de 20% a 16%, a diferencia del grupo experimental se nota una diferencia notoria entre el pre test y el post test: en la I.E. Mixta de 56% se redujo a 4%, en la Femenina de 43% a 7% y en la masculina de 29% a 8%, evidenciando la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental entre el PRETEST y el POSTEST. Agresiones Verbales Directas - Rol Observador.

GRUPO EXPERIMENTAL: $P_{pre} > P_{post}$	Diferencia	Error Estándar	Z	significación
Mixta	0,52	0,1296	4,01	0.0000 (*)
Femenina	0,3571	0,0945	3,78	0.0010 (*)
Masculina	0.2083	0,1127	1,85	0.0322 (*)

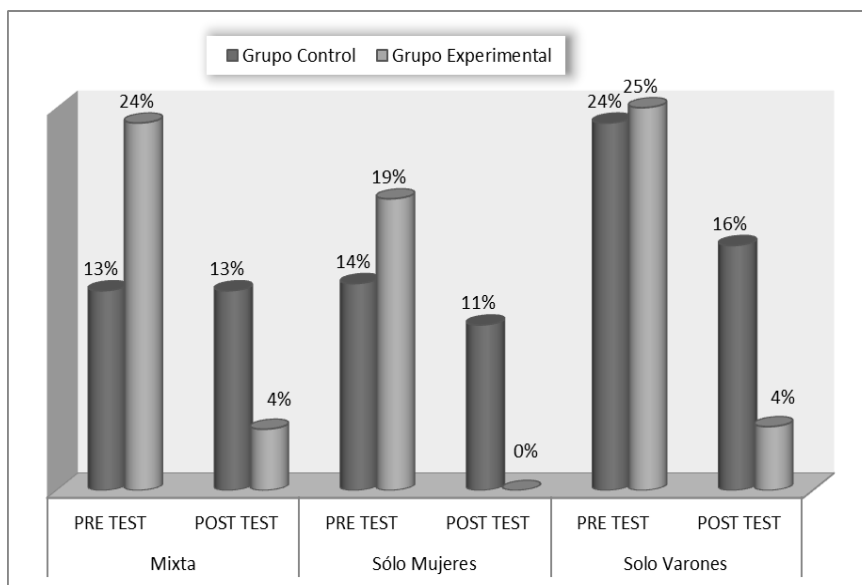
(*) $p < 0,05$

En los tres tipos de Institución educativas se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la proporción de observadores agresiones verbales directas disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.

DIMENSION 4

AGRESIONES VERBALES INDIRECTAS

Gráfico 2. 9: Presencia de Agresiones Verbales Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

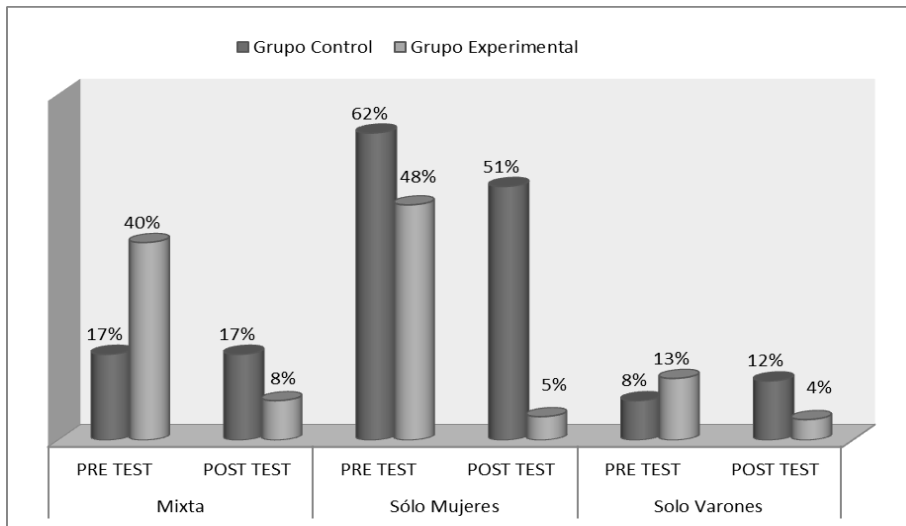
En el gráfico vemos que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos agresores verbales indirectos se mantienen similares en las pruebas pre test y post test: así tenemos que en la I.E. Mixta se mantiene en 13% en ambas pruebas, en la Femenina de 14% disminuyó a 11% y en la masculina disminuyó de 24% a 16%, a diferencia del grupo experimental se nota una diferencia más notoria entre el pre test y el post test: en la I.E. Mixta de 24% se redujo a 4%, en la Femenina de 19% a 0% y en la masculina de 25% a 4%, evidenciando la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental entre el PRETEST y el POSTEST.

GRUPO EXPERIMENTAL: P_{pre} > P_{post}	Diferencia	Error estándar	Z	p < 0,05
MIXTA	0,2000	0,0981	2,04	0.0208
FEMENINA	0,2381	0,0707	2,97	0.0015
MASCULINA	0,2917	0,1019	2,04	0.0204

En los tres tipos de Institución educativas se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la proporción de agresiones verbales indirectas disminuyeron después de la aplicación del Programa para prevenir el maltrato escolar, con una significación del 5%.

Gráfico 2. 10: Presencia de Víctimas de Agresiones Verbales Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar aplicado por la investigadora. Agosto 2011.

En el gráfico vemos que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos víctimas de agresiones verbales indirectos se mantienen similares en las pruebas pre test y post test: así tenemos que en la I.E. Mixta se mantiene en 17% en ambas pruebas, en la Femenina de 62% disminuyó a 51% y en la masculina aumentó de 8% a 12%, a diferencia del grupo experimental se nota una diferencia más notoria entre el pre test y el post test: en la I.E. Mixta de 40% se redujo a 8%, en la Femenina de 48% a 5% y en la masculina de 13% a 4%, evidenciando la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta y Femenina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

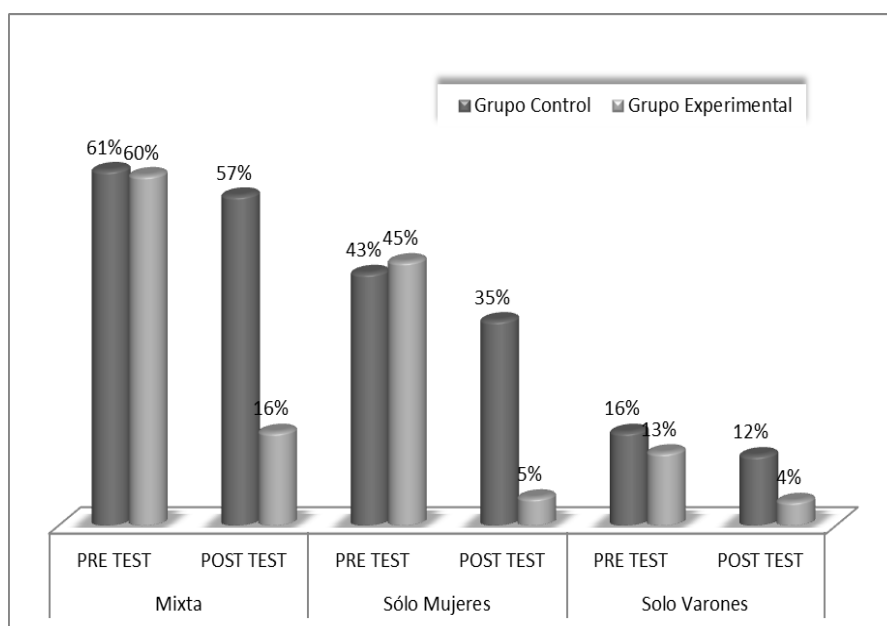
Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental entre el PRETEST y el POSTEST. Agresiones Verbales Indirectas - Rol Víctima.

GRUPO EXPERIMENTAL: $P_{pre} > P_{post}$	Diferencia	Error estándar	Z	significación
Mixta	0,32	0,1208	2,65	0,0040 (*)
Femenina	0,4286	0,0959	4,47	0.0000 (*)
Masculina	0.0833	0,0798	1,04	0.1481

(*) $p < 0,05$

En la I.E. Masculina no se encontró evidencia estadística a pesar de la disminución del porcentaje de presencia obtenida en el pre test, no logra obtener suficiente evidencia para afirmar que las víctimas de Agresiones Verbales Directas disminuyeron después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar.

Gráfico 2. 11: Presencia de Víctimas de Agresiones Verbales Indirectas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar aplicado por la investigadora. Agosto 2011.

En el gráfico vemos que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos víctimas de agresiones verbales indirectos se mantienen similares en las pruebas pre test y post test: así tenemos que en la I.E. Mixta disminuye de 61% a 57%, en la Femenina de 43% disminuyó a 35% y en la masculina disminuyó de 16% a 12%, a diferencia del grupo experimental se nota una diferencia más notoria entre el pre test y el post test: en la I.E. Mixta de 60% se redujo a 16%, en la Femenina de 45% a 5% y en la masculina de 13% a 4%, evidenciando la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta y Femenina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental entre el PRETEST y el POSTEST. Agresiones Verbales Indirectas - Rol Observador.

GRUPO EXPERIMENTAL: P_{pre} > P_{post}	Diferencia	Error estándar	Z	significación
Mixta	0,44	0,1373	3,20	0,0007 (*)
Femenina	0,4048	0,0945	4,28	0.0000 (*)
Masculina	0.0833	0,0798	1,04	0.1481

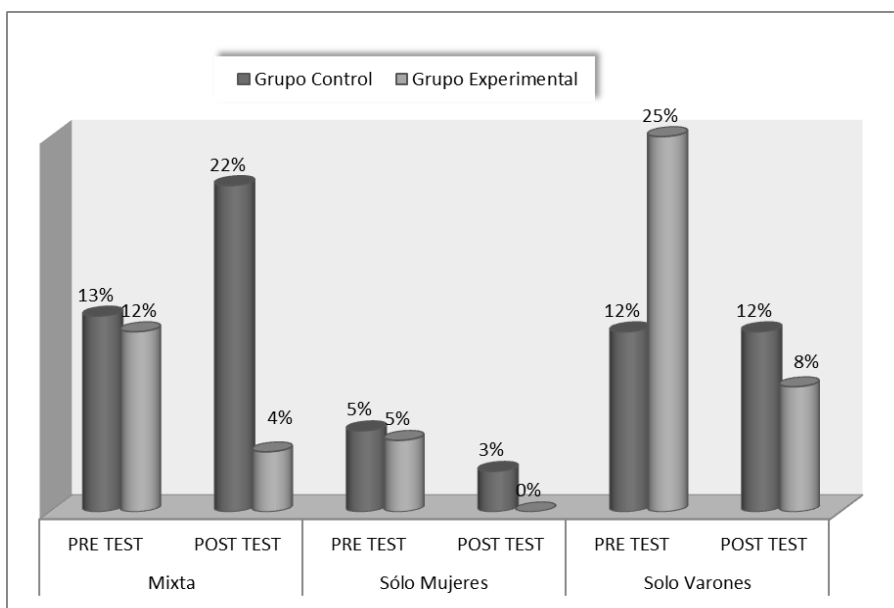
(*) **p < 0,05**

En la I.E. Masculina no se encontró evidencia estadística a pesar de la disminución del porcentaje de presencia obtenida en el pre test, no logra obtener suficiente evidencia para afirmar que los observadores de Agresiones Verbales Directas disminuyeron después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar.

DIMENSION 5

INTIMIDACIONES, CHANTAJE Y AMENAZAS

Gráfico 2. 12: Presencia de Intimidaciones, Chantajes y Amenazas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar aplicado por la investigadora. Agosto 2011.

En el gráfico vemos que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos agresores de intimidaciones, chantajes y amenazas se mantienen similares en las pruebas pre test y post test: así tenemos que en la I.E. Mixta se obtiene una presencia del 13% en el Pre Test aumentando a 22% en el Post Test, en la Femenina de 5% disminuyó a 3% y en la masculina se mantuvo en 12% en ambas pruebas, sin embargo en el grupo experimental se nota una diferencia más notoria entre el pre test y el post test: en la I.E. Mixta de 12% se redujo a 4%, en la Femenina de 5% a 0% y en la masculina de 25% a 8%, aun así estas diferencias no son lo suficientemente significativas para demostrar la influencia positiva del

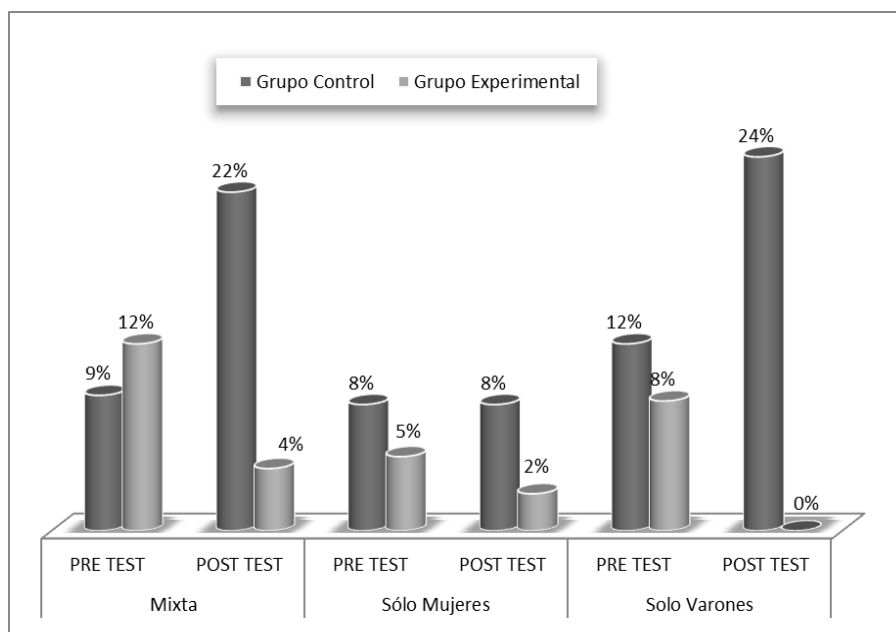
programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental pretest y el postest. Presencia de Intimidaciones, Chantajes y Amenazas - Rol Agresor.

GRUPO EXPERIMENTAL: $P_{pre} > P_{post}$	Diferencia	Error estándar	Z	significación
Mixta	0,08	0,0767	1,04	0.1486
Femenina	0,0476	0,0333	1,43	0.0762
Masculina	0,1667	0,1076	1,55	0.0607

En los tres tipos de Institución educativas no se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la proporción de intimidaciones, chantajes y amenazas disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.

Gráfico 2. 13: Presencia de Intimidaciones, Chantajes y Amenazas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia

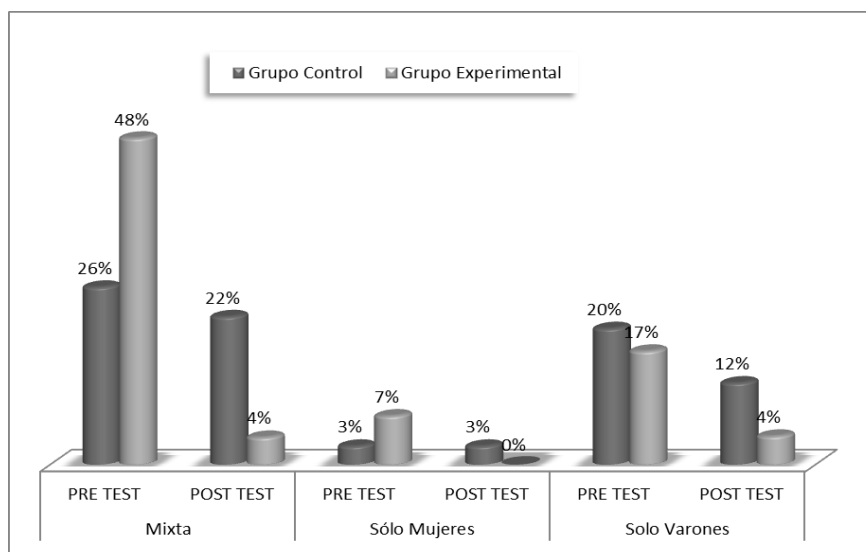
En el gráfico vemos que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos víctimas de intimidaciones, chantajes y amenazas se mantienen parecidos en las pruebas pre test y post test: así tenemos que en la I.E. Mixta se obtiene una presencia del 9% en el Pre Test aumentando a 22% en el Post Test, en la Femenina se mantuvo constante en 8% y en la masculina aumentó de 12% a 24%, sin embargo en el grupo experimental se nota una diferencia más evidente entre el pre test y el post test: en la I.E. Mixta de 12% se redujo a 4%, en la Femenina de 5% a 2% y en la masculina de 8% a 0%, sin embargo estas diferencias no son lo suficientemente significativas para demostrar la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental PRETEST y el POSTEST. Presencia de Intimidaciones, Chantajes y Amenazas - Rol Víctima.

GRUPO EXPERIMENTAL: $P_{pre} > P_{post}$	Diferencia	Error estándar	Z	significación
Mixta	0,08	0,0767	1,04	0.2971
Femenina	0,0238	0,0405	0,59	0.5566
Masculina	0,0833	0,0577	1,55	0.1487

En los tres tipos de Institución educativas no se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la proporción de víctimas de intimidaciones, chantajes y amenazas disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.

Gráfico 2. 14: Presencia de Intimidaciones, Chantajes y Amenazas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Pre Test y post Test.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar

En el gráfico vemos que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos observadores de intimidaciones, chantajes y amenazas se mantienen similares en las pruebas pre test y post test: así tenemos que en la I.E. Mixta se obtiene una presencia del 26% en el Pre Test disminuyendo a 22% en el Post Test, en la Femenina se mantuvo constante en 3% y en la masculina disminuyó de 20% a 12%, sin embargo en el grupo experimental se nota una diferencia más evidente entre el pre test y el post test: en la I.E. Mixta de 48% se redujo a 4%, en la Femenina de 7% a 0% y en la masculina de 17% a 4%, sin embargo estas diferencias no son lo suficientemente significativas para demostrar la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Femenina y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental PRETEST y el POSTEST. Presencia de Intimidaciones, Chantajes y Amenazas - Rol observador.

GRUPO EXPERIMENTAL: $P_{pre} > P_{post}$	Diferencia	Error estándar	Z	P
Mixta	0,44	0,1241	3,55	0.004 (*)
Femenina	0,0714	0,0405	1,76	0.0768
Masculina	0,125	0,0882	1,42	0.1563

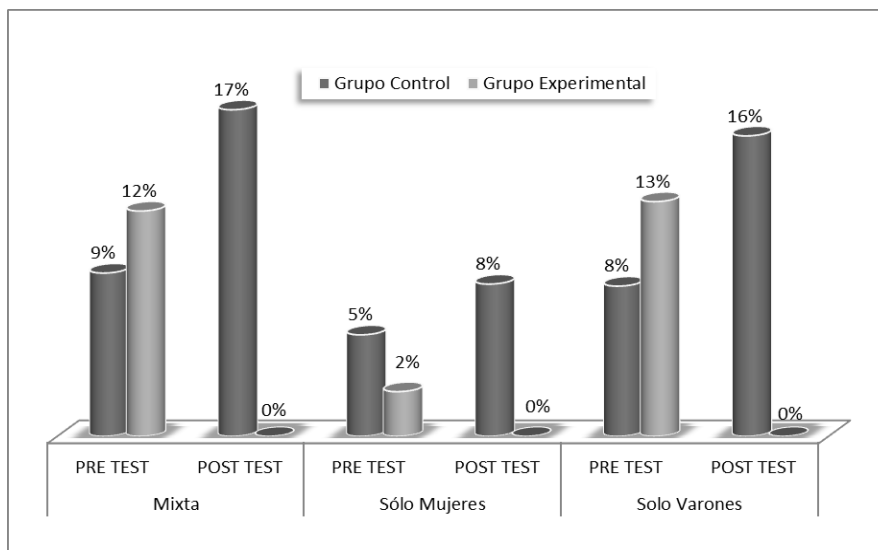
(*) $p < 0,05$

En Las I.E. Femenina y Masculina no se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la proporción de observadores de intimidaciones, chantajes y amenazas disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.

DIMENSION 6

ASLAMIENTO Y EXCLUSION SOCIAL

Gráfico 2. 15: Presencia de Aislamiento y Exclusión Social en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Agresor. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En el gráfico vemos que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos agresores de aislamiento y exclusión social en las pruebas pre test y post test se presentan de la siguiente manera: En la I.E. Mixta se obtiene una presencia del 9% en el Pre Test aumentando a 17% en el Post Test, en la Femenina de 5% aumentó a 8% y en la masculina de 8% aumentó a 16%, sin embargo en el grupo experimental se nota una diferencia más notoria entre el pre test y el post test: En la I.E. Mixta de 12% se redujo a 0%, en la Femenina de 2% a 0% y en la masculina de 13% a 0%, algunas de estas diferencias son lo suficientemente significativas para demostrar la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

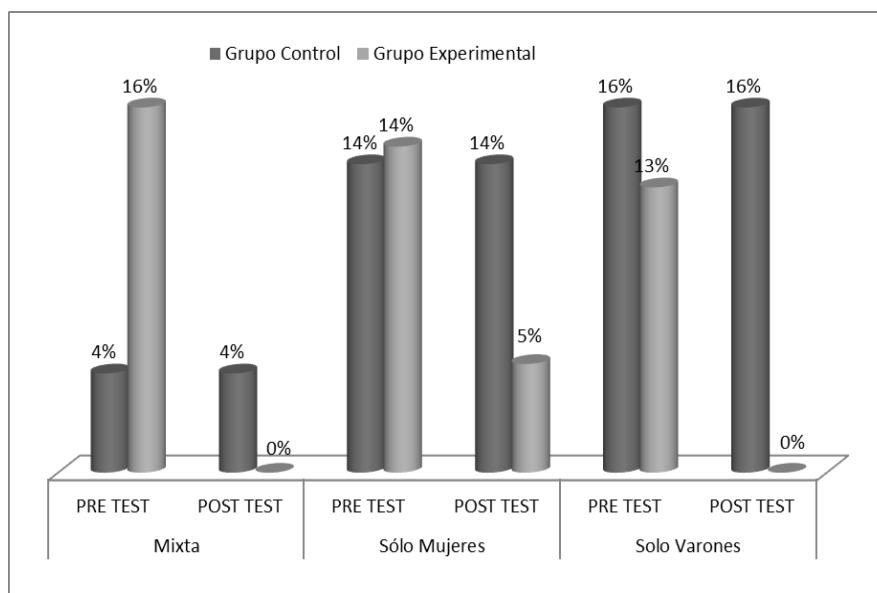
Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental entre el PRETEST y el POSTEST. Aislamiento y Exclusión Social - Rol Agresor

GRUPO EXPERIMENTAL: P_{pre} > P_{post}	Diferencia	Error estándar	Z	p
Mixta	0,12	0,0672	1,79	0,0370 (*)
Femenina	0,0238	0,0237	1,01	0,1572
Masculina	0,125	0,0699	1,79	0,0368 (*)

(*) **p < 0,05**

En las Instituciones educativas Mixta y Masculina se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la proporción de agresiones de aislamiento y exclusión social disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%. En la Institución educativa Femenina no se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la proporción de agresiones de aislamiento y exclusión social disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.

Gráfico 2. 16: Presencia de Aislamiento y Exclusión Social en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Víctima. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar aplicado por la investigadora. Agosto 2011

En el gráfico distinguimos que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos víctimas de aislamiento y exclusión social en las pruebas pre test y post test se presentan de la siguiente manera: En la I.E. Mixta se obtiene una presencia del 4% en el Pre Test conservando ese 4% en el Post Test, en la Femenina se mantuvo en 4% en ambas pruebas y en la masculina conservó el 16%, sin embargo en el grupo experimental se nota una diferencia más clara entre el pre test y el post test: En la I.E. Mixta de 16% se redujo a 0%, en la Femenina de 14% a 5% y en la masculina de 13% a 0%, algunas de estas diferencias son lo suficientemente significativas para demostrar la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

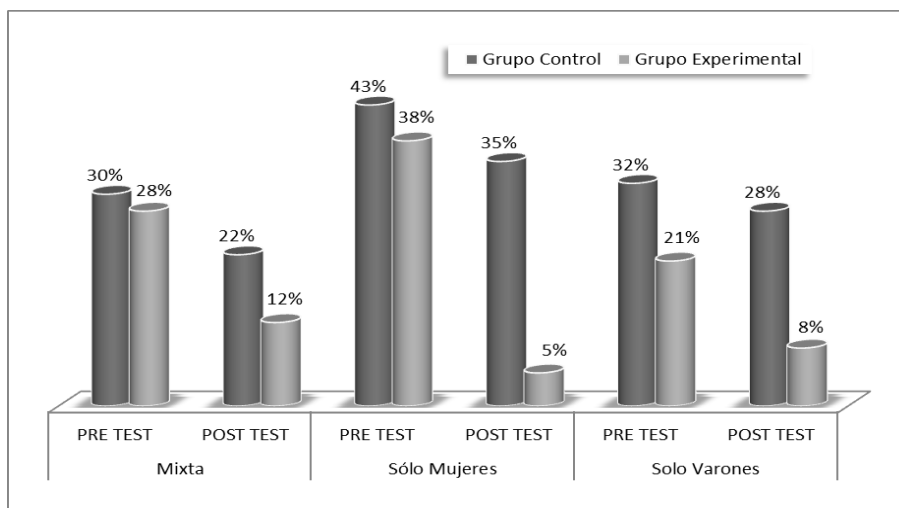
Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental entre el PRETEST y el POSTEST. Aislamiento y Exclusión Social - Rol Víctima.

GRUPO EXPERIMENTAL: Ppre > Ppost	Diferencia	Error estándar	Z	p
Mixta	0,16	0,0767	2,09	0,0371 (*)
Femenina	0,0952	0,0641	1,49	0,1371
Masculina	0,125	0,0699	1,79	0,0368 (*)

(*) $p < 0,05$

En las Instituciones educativas Mixta y Masculina se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la proporción de víctimas de aislamiento y exclusión social disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%. En la Institución educativa Femenina no se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la proporción de agresiones de aislamiento y exclusión social disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.

Gráfico 2. 17: Presencia de Aislamiento y Exclusión Social en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” según Rol Observador. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

En el gráfico distinguimos que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos víctimas de aislamiento y exclusión social en las pruebas pre test y post test se presentan de la siguiente manera: En la I.E. Mixta se obtiene una presencia del 30% en el Pre Test y 22% en el Post Test, en la Femenina disminuyó del 43% a 35% y en la masculina disminuyó del 32% al 28%, sin embargo en el grupo experimental se nota una diferencia más notoria entre el pre test y el post test: En la I.E. Mixta de 28% se redujo a 12%, en la Femenina de 38% a 5% y en la masculina de 21% a 8%, algunas de estas diferencias son lo suficientemente significativas para demostrar la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental entre el PRETEST y el POSTEST. Aislamiento y Exclusión Social - Rol Observador.

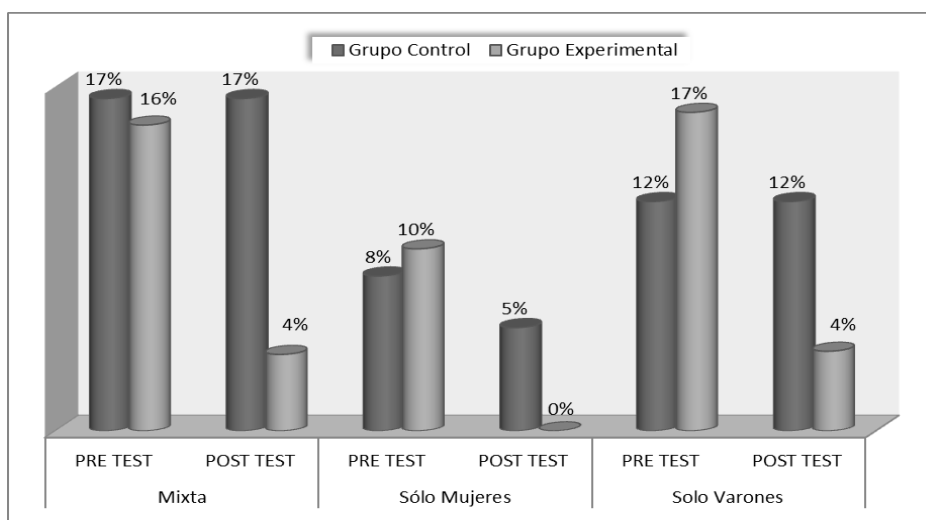
GRUPO EXPERIMENTAL: $P_{pre} > P_{post}$	Diferencia	Error estándar	Z	p
Mixta	0,16	0,1131	1,41	0,1573
Femenina	0,333	0,0895	3,72	0,0002 (*)
Masculina	0,125	0,1019	1,23	0,2199

(*) $p < 0,05$

En las Instituciones educativas Mixta y Masculina carecen de evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la proporción de observadores de aislamiento y exclusión social disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%. En la Institución educativa Femenina se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la proporción de agresiones de aislamiento y exclusión social disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.

DIMENSION 7 ACOSO RACIAL

Gráfico 2. 18: Presencia de Acoso Racial en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” Rol Agresor. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia.

Observamos en el gráfico que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos agresores de Acoso Racial en las pruebas pre test y post test se presentan de la siguiente manera: En la I.E. Mixta se obtiene una presencia del 17% en el Pre Test manteniéndose ese 17% en el Post Test, en la Femenina de 8% disminuyó a 5% y en la masculina se mantuvo el 12% en ambas pruebas, sin embargo en el grupo experimental se nota una diferencia más notoria entre el pre test y el post test: En la I.E. Mixta de 16% se redujo a 4%, en la Femenina de 10% a 0% y en la masculina de 17% a 4%, algunas de estas diferencias son lo suficientemente significativas para demostrar la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Femenina y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

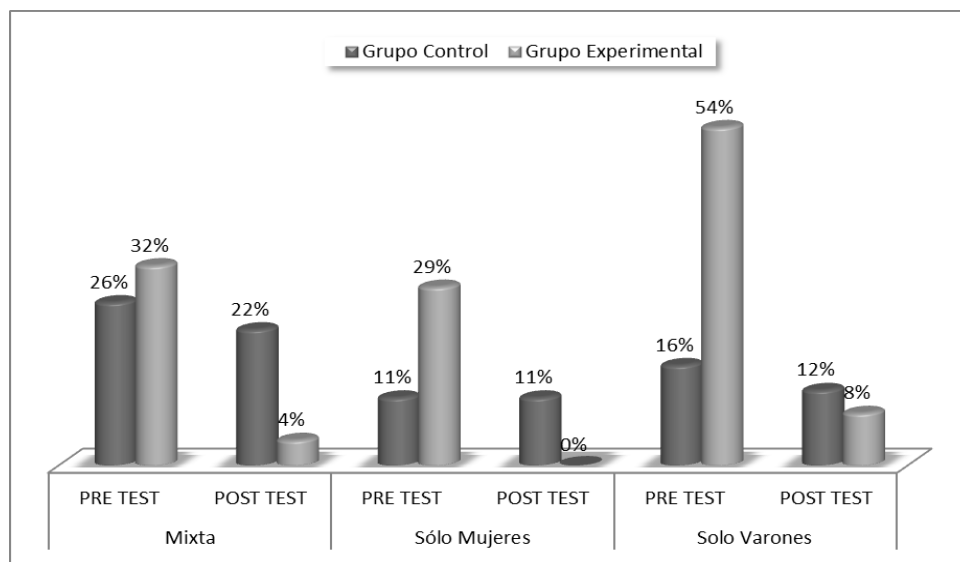
Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental entre el PRETEST y el POSTEST. Acoso Racial - Rol Agresor

GRUPO EXPERIMENTAL: $P_{pre} > P_{post}$	Diferencia	Error estándar	Z	p
Mixta	0,12	0,0849	1,41	0,0786
Femenina	0,0952	0,0465	2,05	0,0202 (*)
Masculina	0,125	0,0882	1,42	0,0782 (*)

(*) $p < 0,05$

En las Instituciones educativas Femenina y Masculina se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la proporción de agresiones de acoso racial disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%. En la Institución educativa Mixta no se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la proporción de agresiones de acoso racial disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.

Gráfico 2. 19: Presencia de Acoso Racial en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” – Rol Víctima. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar.

Observamos en el gráfico que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos víctimas de Acoso Racial en las pruebas pre test y post test se presentan de la siguiente manera: En la I.E. Mixta se obtiene una presencia del 26% en el Pre Test y 22% en el Post Test, en la Femenina se mantuvo el 11% y en la masculina disminuyó de 16% a 12%, sin embargo en el grupo experimental se nota una diferencia más evidente entre el pre test y el post test: En la I.E. Mixta de 32% se redujo a 4%, en la Femenina de 29% a 0% y en la masculina de 54% a 8%, estas diferencias son lo suficientemente significativas para demostrar la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

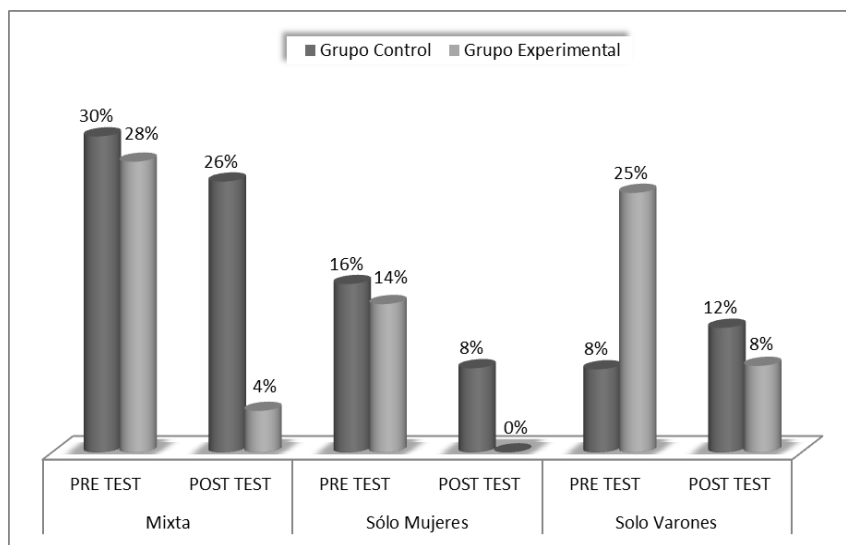
Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental entre el PRETEST y el POSTEST. Acoso Racial - Rol Víctima.

GRUPO EXPERIMENTAL: $P_{pre} > P_{post}$	Diferencia	Error estándar	Z	p
Mixta	0,28	0,1087	2,58	0,0100 (*)
Femenina	0,2857	0,0764	3,74	0,0002 (*)
Masculina	0,4583	0,1338	3,43	0,0006 (*)

(*) $p < 0,05$

En las tres Instituciones educativas se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la proporción de víctimas de acoso racial disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.

Gráfico 2. 20: Presencia de Acoso Racial en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” – Rol Observador. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar aplicado por la investigadora. Agosto 2011.

Observamos en el gráfico que en el grupo Control los porcentajes de presencia de alumnos observadores de Acoso Racial en las pruebas pre test y post test se presentan de la siguiente manera: En la I.E. Mixta se obtiene

una presencia del 30% en el Pre Test y 26% en el Post Test, en la Femenina disminuyó de 16% a 8% y en la masculina aumentó de 8% a 12%, sin embargo en el grupo experimental se nota una diferencia más evidente entre el pre test y el post test: En la I.E. Mixta de 28% se redujo a 4%, en la Femenina de 14% a 0% y en la masculina de 25% a 8%, estas diferencias son lo suficientemente significativas para demostrar la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta y Femenina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental entre el PRETEST y el POSTEST. Acoso Racial - Rol observador.

GRUPO EXPERIMENTAL: $P_{pre} > P_{post}$	Diferencia	Error estándar	Z	p
Mixta	0,28	0,1037	2,31	0,0206 (*)
Femenina	0,1429	0,0562	2,54	0,0110 (*)
Masculina	0,1667	0,1076	1,55	0,1213

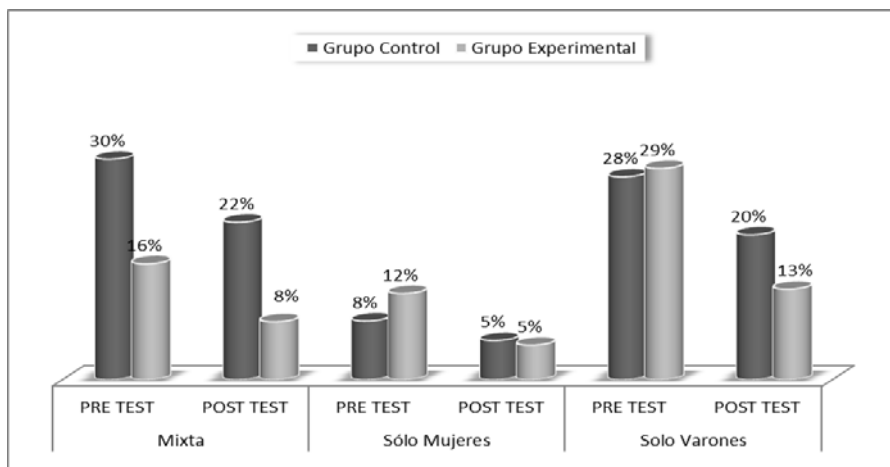
(*) $p < 0,05$

En las Instituciones educativas Mixta y Femenina se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la proporción de observadores sobre acoso racial disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%. En la institución educativa Masculina no se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la proporción de agresiones de acoso racial disminuyeron después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.

DIMENSION 8

CONTEXTO FAMILIAR

Gráfico 2. 21: Presencia de Agresiones en Contexto Familiar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina” Rol Agresor. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar aplicado por la investigadora. Agosto 2011.

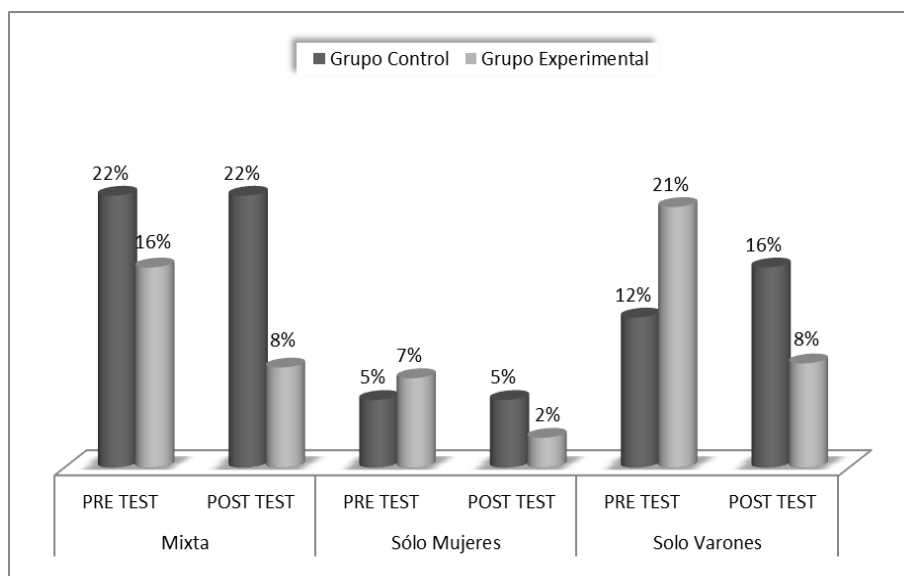
En el gráfico vemos que en el grupo Control los porcentajes de presencia de Agresiones en Contexto Familiar en las pruebas pre test y post test son las siguientes: En la I.E. Mixta se obtiene una presencia del 30% en el Pre Test disminuyendo a 22% en el Post Test, en la Femenina de 8% disminuyó a 5% y en la masculina de 28% disminuyó a 20% . Mientras que en el grupo experimental los porcentajes obtenidos en el pre test y el post test fueron: En la I.E. Mixta de 16% se redujo a 8%, en la Femenina de 12% a 5% y en la masculina de 29% a 13%, sin embargo estas diferencias no son lo suficientemente significativas para demostrar la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental entre el PRETEST y el POSTEST. Contexto Familiar - Rol Agresor

GRUPO EXPERIMENTAL: $P_{pre} > P_{post}$	Diferencia	Error estándar	Z	p
Mixta	0,08	0,0919	0,87	0,1920
Femenina	0,0714	0,0603	1,18	0,1181
Masculina	0,1667	0,1172	1,42	0,0776

En los tres tipos de Institución educativas **no** se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la presencia de Agresiones en Contexto Familiar disminuyó después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.

Gráfico 2. 22: Presencia de Agresiones en Contexto Familiar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina”- Rol Víctima. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar aplicado por la investigadora. Agosto 2011.

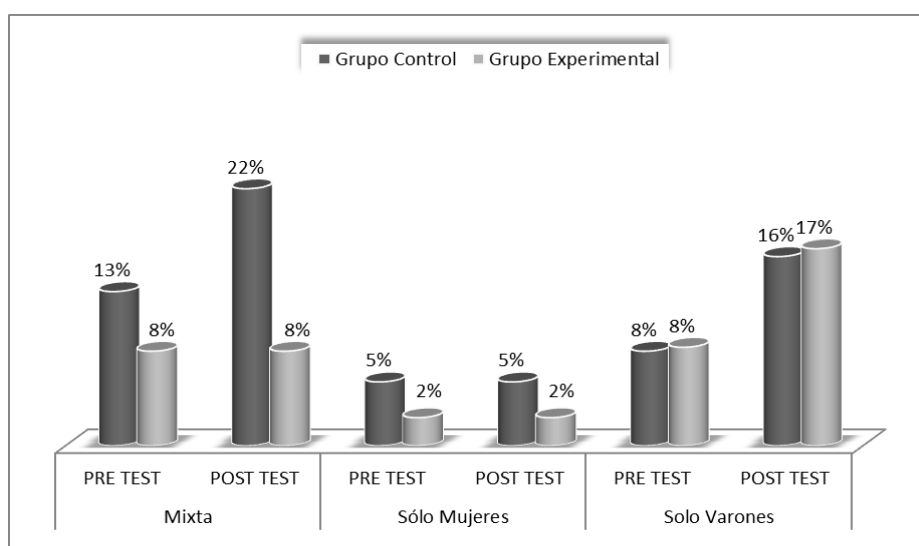
En el gráfico vemos que en el grupo Control los porcentajes de presencia de Víctimas de agresiones en el Contexto Familiar en las pruebas pre test y post test son las siguientes: En la I.E. Mixta se obtiene una presencia del 22% en el Pre Test conservando ese 22% en el Post Test, en la Femenina mantuvo el 5% en ambas pruebas y en la masculina de 12% aumentó a 16%. Mientras que en el grupo experimental los porcentajes obtenidos en el pre test y el post test fueron: En la I.E. Mixta de 16% se redujo a 8%, en la Femenina de 7% a 2% y en la masculina de 21% a 8%, no obstante estas diferencias no son lo suficientemente significativas para demostrar la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental entre el PRETEST y el POSTEST. Contexto Familiar - Rol Agresor

GRUPO EXPERIMENTAL: $P_{pre} > P_{post}$	Diferencia	Error estándar	Z	p
Mixta	0,08	0,0919	0,87	0,1920
Femenina	0,0476	0,0465	1,02	0,1528
Masculina	0,125	0,1019	1,23	0,1099

En los tres tipos de Institución educativas no se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la presencia de víctimas en Contexto Familiar disminuyó después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.

Gráfico 2. 23: Presencia de Agresiones en Contexto Familiar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina”- Rol Observador. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar aplicado por la investigadora. Agosto 2011.

En el gráfico vemos que en el grupo Control los porcentajes de presencia de observadores de agresiones en Contexto Familiar en las

pruebas pre test y post test son las siguientes: En la I.E. Mixta se obtiene una presencia del 13% en el Pre Test aumentando a 22% en el Post Test, en la Femenina se mantuvo en 5% y en la masculina de 4% aumentó a 16%. Mientras que en el grupo experimental los porcentajes obtenidos en el pre test y el post test fueron: En la I.E. Mixta se mantuvo en 8%, en la Femenina también en 2% y en la masculina aumentó de 8% a 17%, estas diferencias no son lo suficientemente significativas para demostrar la influencia positiva del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental entre el PRETEST y el POSTEST. Contexto Familiar - Rol Agresor

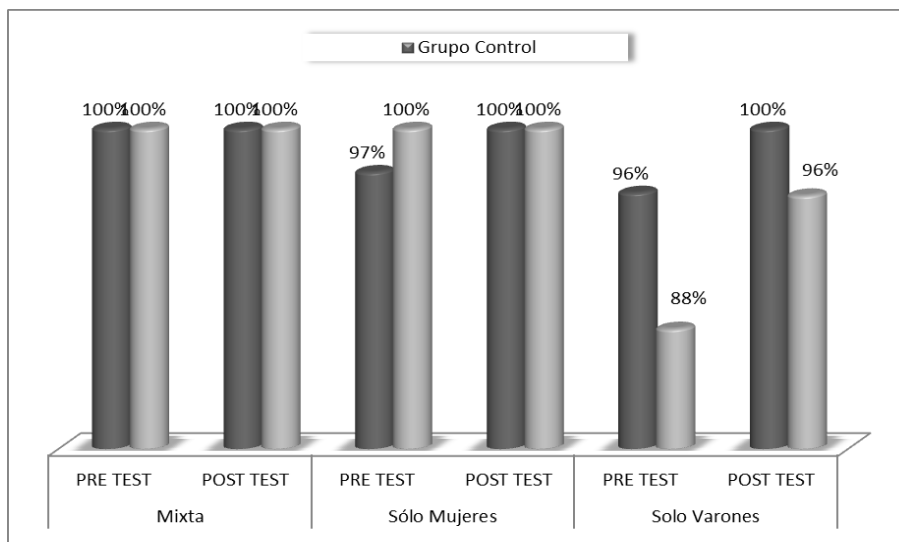
GRUPO EXPERIMENTAL: $P_{pre} > P_{post}$	Diferencia	Error estándar	Z	p
Mixta	0,08	0,0919	0,87	0,1920
Femenina	0,0714	0,0603	1,18	0,1181
Masculina	0,1667	0,1172	1,42	0,0776

En los tres tipos de Institución educativas no se encontraron evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la presencia de víctimas en Contexto Familiar disminuyó después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.

DIMENSION 9

RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE LOS INTEGRANTES DE LA INSTITUCION EDUCATIVA E INTEGRANTES DE SU FAMILIA.

Gráfico 2. 24: Presencia de Relaciones Interpersonales entre los integrantes de la Institución Educativa e integrantes de su familia en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales: 1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina”. Pre Test y post Test. Chiclayo.



Fuente: Cuestionario para estudiantes sobre Convivencia Escolar

En el gráfico vemos que en el grupo Control los porcentajes de presencia de Relaciones Interpersonales entre los integrantes de la Institución Educativa e integrantes de su familia en las pruebas pre test y post test son las siguientes: En la I.E. Mixta se obtiene una presencia del 100% en el Pre Test y en el Post Test, en la Femenina de 97% a 100% y en la masculina de 96% aumentó a 100%. Mientras que en el grupo experimental los porcentajes obtenidos en el pre test y el post test fueron: En la I.E. Mixta de 100% en ambas pruebas, en la Femenina también 100% en ambas pruebas y en la masculina de 88% a 96%, aun así estas diferencias no son lo suficientemente significativas para demostrar la influencia positiva

del programa aplicada por la investigadora en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina, tal como lo demuestran las siguientes pruebas estadísticas:

Pruebas estadísticas de comparación de proporciones para el grupo experimental entre el PRETEST y el POSTEST. Relaciones Interpersonales.

GRUPO EXPERIMENTAL: $P_{pre} < P_{post}$	Diferencia	Error estándar	Z	p
MIXTA	0	0	0	---
FEMENINA	0	0	0	--
MASCULINA	-0,0833	0,0798	- 1,04	(*)

En los tres tipos de Institución educativas carecen de evidencias estadísticas suficientes para afirmar que la presencia de Relaciones Interpersonales entre los integrantes de la Institución Educativa e integrantes de su familia aumentó después de la aplicación del Programa Para Prevenir El Maltrato Escolar, con una significación del 5%.

5.2. Resultados del análisis cualitativo

Para analizar los datos cualitativos se ha empleado las estrategias de interpretación y análisis de contenido de todo el material recogido. Este análisis ha permitido la categorización y la comprensión de los discursos emitidos por los estudiantes, para llegar a formular inferencias acerca de los datos reunidos.

5.2.1. Procedimiento del análisis cualitativo

Las preguntas abiertas del pretest, post test y las fichas de evaluación de la sesiones de aprendizaje aplicadas durante el desarrollo del programa “Desarrollemos la competencia social para convivir en armonía con los demás” han sido motivo de un análisis cualitativo, el mismo que conllevó a

ordenar, organizar e interpretar la información con el propósito de valorar las expresiones vertidas por los estudiantes sobre los diferentes aspectos del programa, a fin de alcanzar los objetivos perseguidos en cada caso.

Se ha seguido el procedimiento análisis propuesto por Tójar (2006), en el que se especifican los siguientes pasos:

1. **Recogida de datos.**- Se realizó mediante los instrumentos correspondientes aplicados a los estudiantes de segundo grado de educación secundaria en las tres instituciones educativas seleccionadas para la muestra.

2. **Reducción cualitativa de datos.**- Primero se hizo una revisión permanente de los datos que implicó leer y releer la información recogida para identificar su contenido y reflexionar sobre su significado en relación con el propósito de la investigación.

La reducción cualitativa de los datos, buscó simplificar la información y seleccionar los datos de relevancia de los diferentes instrumentos aplicados a los estudiantes. Consistió en la separación de unidades utilizando el criterio temático, que permitió categorizar y codificar la información, para posteriormente realizar la síntesis y agrupamiento teniendo siempre como base el marco teórico y el programa aplicado.

3. **Disposición y transformación de datos.**- la información se estructuró en matrices descriptivas y explicativas.

Las matrices descriptivas corresponden a las preguntas abiertas del pretest, que contribuyen a determinar el entorno familiar con quien vive el estudiante y los temas de interés que requerían atención pedagógica (anexo 06)

Las matrices explicativas, corresponde a las preguntas abiertas del post test y las fichas de evaluación de las sesiones de aprendizaje, que permitieron conocer los logros de aprendizaje de los estudiantes en relación con los objetivos del programa y por ende del trabajo de investigación ejecutado (Anexo 08)

4. **Análisis de contenido.**-permitió extraer y generar información, tanto manifiesta como latente de los estudiantes, para luego interpretarla y llegar a conclusiones.

5.2.2. Resultados cualitativos

A continuación se presenta el análisis de los datos cualitativos recogidos en cada uno de los instrumentos y que sirvieron de complemento para el estudio.

a. Preguntas abiertas contenidas en el pretest:

Para iniciar la intervención pedagógica fue indispensable explorar y caracterizar el entorno familiar que viven los estudiante, así como, conocer las diferentes necesidades de aprendizaje para, comprender, explicar y abordar una problemática referida a los malos tratos. En este sentido, se complementó el pretest con dos preguntas abiertas, que a continuación se presentan con las categorías y subcategorías luego de haber sido transcritas y analizadas a partir de los testimonios/ datos emitidos por los estudiantes.

Categoría integración familiar (IF): se refiere a quienes conforman el grupo familiar con quien vive el estudiante.

En esta categoría se recogió información sobre el grupo familiar con quien convive el estudiante, testimonios/datos que han permitido extraer e inferir factores de riesgo familiares que elevan la probabilidad que un adolescente participe en el fenómeno del maltrato escolar.

De acuerdo a los datos de los informantes se ha tratado de reducir la información siguiendo el procedimiento ya indicado en el capítulo de la metodología. En este proceso se determinaron las siguientes subcategorías.

Sub categorías

IF1: Familias constituidas por padres hermanos y abuelos.

IF2: Familias constituidas con la presencia de uno de los progenitores, madre o padre y otros familiares.

IF3: Familias constituidas por abuelos, hermanos, otros familiares y algunas veces apoderados.

Pregunta N°01: ¿Con quién vives?

En relación al grupo familiar con quien vive el estudiante se encontró que en la Institución Educativa con población masculina sólo el 38% de los estudiantes viven con padres, hermanos y abuelos, lo que nos induce a resaltar que, al parecer, los estudiantes de esta IE en su mayoría viven en un contexto familiar disfuncional, con escasos vínculos afectivos, escasa comunicación y falta de apoyo parental, aspectos que la literatura científica considera como factores de riesgo para que un niño o adolescente se convierta en víctima, o agresor en el contexto escolar (Mendoza 2012).

Estos hallazgos se consideran muy importantes para tomar las medidas adecuadas para la prevención del maltrato escolar, provocadas por estudiantes que viven, quizás, en ambientes con desestructuración familiar. Así mismo, estos testimonios al relacionarlos con los datos cuantitativos obtenidos en el pretest, encontramos que, esta institución educativa (3IENLT) presenta el mayor porcentaje de estudiantes agresores (22%), víctimas (24%) y observadores (40%), lo que justifica la necesidad de una intervención pedagógica integral que conlleve a superar estas actitudes de maltrato escolar. Defendemos la idea que si las actitudes violentas se aprenden en la familia, es posible educar en las instituciones educativas actitudes de respeto, solidaridad, empatía, asertividad y cooperación, potenciando aquello que se encuentra en el interior del estudiante y que

necesita la intervención del docente o la ayuda pedagógica para extraer lo mejor que tiene como persona y colaborar para que lleve una vida verdaderamente humana.

Todo el análisis de esta categoría la presentamos en una matriz descriptiva (anexo 06)

Categoría: temas importantes considerados por los estudiantes (TICE) se refiere a la temática extraída a partir de las expresiones de los estudiantes y que sirvieron de base para elaborar el programa “Desarrollemos la competencia social para convivir en armonía con los demás”.

Respecto a los contenidos a trabajar en el programa, sirvió de gran soporte los testimonios / datos expresados por los estudiantes. Las respuestas emitidas por los informantes, luego de realizar el análisis de contenido, permitieron identificar una problemática latente que requería ser atendida pedagógicamente. A continuación se presentan las subcategorías consideradas como las más reiterativas por parte de los estudiantes, confirmando sus necesidades de aprendizaje ya manifestadas implícitamente en el pretest.

Subcategorizas

TICE1: conflictos en el aula.

TICE2: conducta agresiva.

TICE3: escasa práctica de valores de amistad solidaridad y respeto, cooperación.

TICE4: discriminación.

TICE5: baja autoestima.

TICE6: escasa atención por parte del docente al maltrato escolar.

TICE7: el trato de los profesores a los estudiantes.

TICE8: violencia familiar.

Pregunta N°02: en este espacio puedes agregar algún aspecto sobre el tema que para ti sea importante y necesites orientación y que además podríamos no haberte preguntado.

Se presentan a modo de ejemplos algunas expresiones textuales de los estudiantes en relación a sus necesidades de aprendizaje:

“No me han preguntado como es mi autoestima o si me ha sentido solo o discriminado” (TICE5).

“No me han preguntado si los profesores te discriminan porque trabajas, llegas tarde y no te tratan bien” (TICE 7).

No nos han preguntado sobre las desigualdades en el trato de mis compañeras, ya que no hablo bien como ellas. (TICE 4).

“No me han preguntado que si los profesores nos tratan con amor ya que algunos son muy malos nos gritan” (TICE7).

No me han preguntado porque algunos profesores solo nos tratan con gritos cuando no sabemos contestar lo que nos preguntas en la clase” ” (TICE7)

“No me han preguntado por qué solo con golpes puedo resolver los insultos de mis compañeros” (TICE2).

“Nos hubieran preguntado cómo nos sentimos en el aula cuando algún compañero nos pega y no podemos hacer nada porque nos da más duro” (TICE2).

“Nos hubieran preguntado que sí en tu familia existe amor y no odio ya que en mi casa se odian mis padres y se tiran con cucharones” (TICE8).

“Nos hubieran preguntado si queremos que nos enseñen a resolver las peleas de otra forma y no pegándonos” (TICE1).

“No me han preguntado si el profesor te avergüenza cuando le dices que tu compañero te agrede” (TICE6).

“Que nuestros compañeros no se burlen de mi forma de hablar y de vestirme “(TICE1).

“Que los padres nos llaman inútiles y burros a los hijos y que esto no debe ocurrir” (TICE8).

“Que no me dejen de lado porque soy floja y no hago mis tareas” (TICE4).

“Como debo actuar con mi amigo cuando le obligan a robar las cosas de mis compañeros” (TICE3).

“Cómo conseguir amigas sanas que no se aprovechen de mis tareas que yo las hago a pesar que trabajo” (TICE3).

“Que mis compañeros me agreden mucho con sus palabras y también con patadas” (TICE2).

“Por qué yo no tengo buenos amigos que me defiendan cuando me tiran al suelo mis compañeros” (TICE3).

Las Textualidades que anteceden confirman que el fenómeno del maltrato escolar debe abordarse desde un enfoque global por ser un problema complejo, enraizado en la interacción de varios factores, tal como nos muestra la realidad de estas instituciones educativas, donde los estudiantes son víctimas de malos tratos, tanto en el ámbito familiar, como en el ámbito escolar. En estas realidades educativas, llama la atención que los docentes lejos de constituir un factor de ayuda para los aprendizajes, sean también, protagonistas de actitudes de malos tratos con los estudiantes. De igual manera, como ya hemos reiterado, la familia puede representar un factor de protección o de riesgo en las conductas de maltrato escolar, pues se visualiza y se infiere que en estos contextos educativos se requiere un esfuerzo educativo para formar a los progenitores, ya que según los testimonios de los estudiantes se puede deducir que representan un factor de riesgo en su desarrollo social cognitivo afectivo y moral.

Al respecto, señala Tuvilla (2004) que toda acción preventiva debe organizarse en una perspectiva ecológica, que se inicie en la familia, continuar en los contextos educativos y estar apoyadas por acciones en el ámbito socio-comunitario. Este pensamiento, refuerza la perspectiva que se pretendió desarrollar en el análisis, interpretación e intervención de fenómeno del maltrato escolar en estos escenarios educativos.

Por tanto, consideramos que el programa desarrollado atendió esta problemática existente en el ámbito escolar ya manifestada en las preguntas cerradas el pre-test. Por lo cual, el programa se orientó a potenciar y desarrollar las capacidades cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras para afrontar los conflictos de relación personal e interpersonal propios de la convivencia en todo grupo humano, y por ende la consecución de un ambiente escolar seguro que favorezca el logro de los aprendizajes.

El análisis e interpretación general se presenta en una matriz descriptiva (anexo 06).

b. Preguntas abiertas contenidas en el pos-test:

La evaluación de los resultados de toda acción educativa constituye un aspecto esencial cuando existe interés por valorar la utilidad o significatividad de la intervención pedagógica. En este sentido, el programa que nos ocupa, se orientó a desarrollar un conjunto de aprendizajes enmarcados dentro de la competencia social para prevenir o reducir actitudes de malos tratos entre los estudiantes y mejorar la convivencia en las aulas.

Las interrogantes formuladas se orientaron a recoger testimonios de los estudiantes participantes del programa sobre los aprendizajes logrados en relación a los objetivos propuestos.

Categoría: temática y aprendizajes que contribuyeron a mejorar la convivencia escolar (TACMCE): representa la valoración global de los estudiantes sobre temática desarrollada tras haber participado en el programa “Desarrollemos la competencia social para convivir en armonía con los demás”.

Los estudiantes de las tres IE expresaron en su lenguaje natural los aprendizajes logrados durante su participación en el programa, testimonios que contribuyeron a inferir que realmente el programa desarrollado fue significativo y sirvió de ayuda para mejorar la convivencia escolar. Los aprendizajes logrados se enmarcan dentro de las siguientes sub categorías, extraídas a partir del análisis de contenido de los testimonios/datos de los estudiantes.

Subcategorías

TACMCE1: empatía y asertividad.

TACMCE2: valores (respeto, tolerancia, amistad, cooperación y solidaridad.).

TACMCE3: discriminación.

TACMCE4: autoestima, autocontrol emocional.

TACMCE5: convivencia familiar.

TACMCE6: resolución de conflictos.

Respecto a la temática desarrollada con los estudiantes, y en concordancia con los objetivos propuestos, se asume a partir del análisis cualitativo de las expresiones de los estudiantes que, realmente el programa contribuyó en mejorar su relación personal e interpersonal y en consecuencia la convivencia en las aulas mejoró de manera significativa, tal como lo muestra el análisis cuantitativo. A continuación a modo de ejemplo, se presentan algunos testimonios de los estudiantes de acuerdo con los objetivos que se propuso lograr.

Pregunta N°01: ¿Qué aprendizaje has desarrollado para mejorar la convivencia en tu aula?

Respecto al objetivo 01 del programa: Fomentar el desarrollo de la capacidad empática y asumir actitudes asertivas en la comunicación con sus pares y en su familia.

Aprendizajes logrados:

“Empatía porque me enseñó a comprender el dolor de mis compañeros cuando son agredidos por los que se creen intocables y son más gordos y grandes”.

“No ser agresivo, ya que me hago daño y hago daño a mis compañeros, también a mis hermanos”.

“Las estrategias asertivas para no dejarme manipular de mis compañeros, cuando quieren que tome licor o agrede a mis compañeros”.

“A comunicar mis logros y mis dificultades, a mis padres, aunque a veces siento que no les importa mucho lo que hago, ya que están muy metidos en ganar plata”

“A comunicarme mejor con mi familia, especialmente con mamá que siempre me maltrata cuando le contesto y no le hago caso”.

Estas afirmaciones permiten inferir que las sesiones de aprendizaje orientadas a desarrollar y potenciar actitudes empáticas y asertivas, contribuyó a mejorar las formas de comunicarse entre estudiantes, favoreciendo un entorno de aprendizaje saludable y con mayor participación y expresión de sus necesidades e intereses. Así mismo contribuyó a una mejor comunicación familiar, lo que significó en términos cuantitativos disminuir las agresiones verbales directas de 40% a 4% en la IE mixta, en la IE femenina de 24% a 0% y en la IE masculina de 29% a 0%, datos que confirman la efectividad del programa.

En relación al objetivo 02 del programa: Fortalecer la autoestima, la capacidad de autocontrol emocional para asumir las consecuencias de

sus actos desde la reflexión personal y crítica ante situaciones que vulneren sus derechos.

Aprendizajes logrados:

“A no poner apodosos fuertes porque eso afecta la autoestima de mi compañero, aunque a veces me provoca hacerlo, pero ahora cuento hasta diez como me ha enseñado la profe”

“Expresar sin temores mis ideas, y mirar a los ojos de mis compañeras, cuando hablo, ya que siempre miro para el cielo ya que me daba roche” (vergüenza)

“A expresar lo que lo que siento y no quedarme callada, cuando mis compañeras me ordenan que haga lo que no quiero”.

“He aprendido que los seres humanos valemos por lo que somos y no por lo que tenemos, ya que muchos nos discriminan porque no tenemos celulares caros, o porque no les invitamos en el recreo”

“A respetar las normas de mi hogar, a colaborar en las tareas de la casa para que no me griten y ser más tolerante con mi hermano menor, ayudarle en sus tareas para que mi familia sea grande”.

De acuerdo con los testimonios expresados por los estudiantes se deduce que la temática desarrollada contribuyó a sensibilizar a los estudiantes en la necesidad de mejorar su valoración personal, exigiendo en un clima de diálogo el respeto a sus derechos. Por otro lado, el aprendizaje de la capacidad de autocontrol para manejar las emociones, sobre todo en los estudiantes que presentan ciertas tendencias a mostrarse como los más impulsivos y fuertes, se pudo observar en las dinámicas de trabajo de equipo, una mayor consideración y respeto por sus compañeros y un avance en su capacidad de tolerar otros puntos de vista en las discusiones entre pares.

En relación al objetivo 03 del programa: Promover el desarrollo de habilidades cognitivas para identificar las causas de un problema y generar alternativas diversas de solución.

Aprendizajes logrados:

“Me enseñó a pensar que debo respetar y buscar soluciones a los problemas que no sean violentas ni malas y así ser un buen estudiante”.

“Que no hay que agredir a ninguna de las personas que me rodean ya sea en el colegio o también en mi hogar”.

“No debo burlarme de mi compañera y trabajar en equipo cooperando para que el trabajo se haga rápido y bien hecho”.

“A resolver los problemas sin utilizar los insultos”.

“La comprensión de los padres, porque no somos muy apegadas a esta edad, ya que nos pegan y nos insultan con todo lo que tienen en la mano, por no contarles lo que nos sucede”.

Estas expresiones refuerzan la idea base que sostenemos en relación al rol protagónico que deben desempeñar los docentes como mediadores y facilitadores en el desarrollo de aquellos aprendizajes o competencias que le ayuden a los estudiantes a pensar de manera crítica, creativa y responsable sus actuaciones tanto personales como interpersonales desde una perspectiva humana cristiana y de esta manera, estaríamos formando personas con una mayor sensibilidad interpersonal, conscientes de establecer una relación de respeto, cordialidad, ayuda y apertura a quienes necesitan, aspectos que al parecer se han logrado con el desarrollo de este programa.

Como podemos visualizar en los testimonios, los estudiantes muestran el logro de habilidades cognitivas que conlleva a ser consciente de sus actos en su interacción con sus pares y familiares. Al respecto Segura (2007), aporta sobre esta capacidad cognitiva, y la considera como

la capacidad que hace posible el amor y, por tanto, nos hace seres humanos. Enfatiza además este autor que las personas agresivas, especialmente las de comportamiento más violento suelen carecer totalmente de esta capacidad y por lo tanto consideran como único recurso de resolución de conflictos la violencia.

Respecto al objetivo 04 del programa: Desarrollar la habilidad para participar de manera constructiva y pacífica en la resolución de conflictos, utilizando las estrategias del diálogo, el consenso y la mediación.

Aprendizajes logrados:

“Participar en una pelea para parar y no echar más rabia, convenciendo a mis compañeros que conversen, aunque me ganaré los golpes”.

“A resolver los conflictos dialogando y no peleando”

“A intervenir con buenas maneras para que no sigan gritando mis compañeras”

“A no imponer mis ideas y aceptar que todos tenemos derechos de hablar aunque algunos de mis compañeros no entienden y gritan”

“A cómo convivir mejor con la familia, porque he logrado que mi familia reflexione más para que me dejen de insultar”.

Las Textualidades emitidas por los estudiantes son una muestra de los aprendizajes que desarrollaron en relación a las formas de gestionar los conflictos, utilizando herramientas (diálogo, el consenso y la mediación), que permitan evitar la escalada de la violencia o de los malos tratos entre los estudiantes. En este sentido, asumimos que el conflicto forma parte de la vida social de los estudiantes y que requiere su tratamiento desde una perspectiva constructiva, de tal manera que los implicados en una situación conflictiva, salgan enriquecidos, tanto en el ámbito personal, en sus relaciones con sus pares y en su contexto familiar. Es decir se trata, de considerar la presencia de los conflictos como ayuda para aprender nuevas

y mejores maneras de responder a los problemas y como motor de cambio, personal y social (Hazas 2010).

En relación al objetivo 05 del programa: Promover actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad, cooperación, amistad, escucha activa, demostrando interés y participación para incluir a todos sus compañeros (as) en los juegos del recreo y en el trabajo grupal en las aulas.

Aprendizajes logrados:

“A respetar las opiniones de mis compañeras, escuchando con atención, hasta que termine de hablar”.

“El respeto y no insultar a los profesores tampoco a mis compañeros, porque es una falta de todo”

“A dar mi amistad, a los que sufren, por ser débiles de carácter y no pueden responder a los que les rompen sus cosas”.

“A incluir a todos mis compañeros en mi grupo, ya que uno no habla bien es tartamudo y me daba cólera, porque por él nos ponen baja nota en las exposiciones”.

“A valorar a todos mis compañeros, aunque no piensen como yo e incluirlos en el juego de los recreos”

A la luz de estas expresiones producto de los aprendizajes logrados tras haber participado en el programa, se confirma la necesidad de incluir en toda acción educativa el desarrollo del pensamiento moral, garantizando en los estudiantes la toma de conciencia cada vez más viva de su propia responsabilidad y de una acción efectiva en la construcción de relaciones interpersonales satisfactorias basadas en el respeto, la tolerancia, solidaridad, amistad, escucha activa que conlleve a mejorar el clima de convivencia en las aulas. Al respecto Castillo (como se citó en Galeano, 2005), considera a la solidaridad como valor social por excelencia y muy necesario para la convivencia.

Así mismo, Segura (2007) plantea entre sus objetivos de la educación en valores, la necesidad de desarrollar el diálogo, la solidaridad, el aprender a escuchar, el saber hacer una crítica constructiva de la realidad personal y social y el ponerse de acuerdo sobre las normas de convivencia. En suma podemos decir que al parecer los estudiantes interiorizaron en las actividades de aprendizaje estos valores ejes de la convivencia.

Otro aspecto que conviene tener en cuenta y merece considerarlo como información relevante en este análisis cualitativo, son los compromisos de mejora personal que asumieron los estudiantes, tras la reflexión de la temática desarrollada, es decir, podríamos considerarlo a modo de autoevaluación y toma de decisiones para mejorar sus relaciones interpersonales en el ámbito del aula de clase, institución educativa y contexto familiar.

El análisis e interpretación de estas categorías y subcategorías se presentan en anexo (08).

Categoría: compromisos de mejora personal en el aula (CMPA)

Subcategorías

CMPA1: formas de comunicarse

CMPA2: formas de resolver los conflictos interpersonales

CMPA3: respeto a las diferencias individuales

CMPA4: Práctica de valores de solidaridad y amistad

CMPA5: control de emociones

Categoría: compromisos de mejora personal en institución educativo (CMPIE)

Subcategorías

CMPIE1: respeto a las normas de convivencia institucionales

CMPIE2: respeto a los profesores

CMPIE3: colaborar para mejorar el clima de la institución educativa

Categoría: compromisos de mejora personal en la familia (CMPF)

CMPF1: Respeto a integrantes de su familia

CMPF2: colaboración en tareas familiares

CMPF3: respeto a las normas en el hogar.

Pregunta N°02: ¿Qué propones para progresar en aquellas conductas o actitudes que aún no has logrado mejorar?

Según el análisis cualitativo de estos compromisos de mejora personal asumidos en los diferentes ámbitos de actuación de los estudiantes, inducen a pensar que las experiencias educativas que vivieron en relación al desarrollo de habilidades conocimientos y actitudes propios de la competencia social, representó una motivación para asumir compromisos. En este sentido, observamos y testimoniamos por sus expresiones el deseo de mejorar en algunas actitudes, que como sabemos se logra con el tiempo con la constancia y sobre todo con un buen clima familiar, escolar y social. Sin embargo, puedo inferir que los estudiantes, asimilaron la necesidad de promover en sus aulas un mejor trato para favorecer y mantener relaciones interpersonales más satisfactorias, saludables y constructivas, y propiciar mejores ambientes para los aprendizajes.

5.2.3. Resultados cualitativos de la ficha de evaluación

Durante la ejecución del programa “Desarrollemos la competencia social para convivir en armonía con los demás” fue necesario valorar el proceso para tomar decisiones sobre la intervención pedagógica orientada a prevenir conductas de maltrato escolar.

Las interrogantes formuladas se orientaron a valorar un conjunto de aspectos relacionados con la pertinencia, significatividad, y efectividad de las actividades de aprendizaje. (Ver anexo 04).

Los resultados de las fichas de evaluación se presentan en una matriz explicativa (ver anexo 07) en la que se indica las categorías y subcategorías referente a satisfacción por los aprendizajes logrados (SAL), contribución de la temática en su desarrollo personal (CTDP), aprendizajes logrados (AL), valoración de las actividades de aprendizaje (VAA), y las expresiones de cambio de conducta (ECDC).

A continuación se presentan las categorías, sub-categorías y temática extraída a partir del análisis cualitativo de los testimonio/ datos de los estudiantes participantes.

Categoría: satisfacción por los aprendizajes logrados (SAL)

Se refiere a las expresiones de los estudiantes sobre su satisfacción de haber participado en el desarrollo del programa y los aprendizajes logrados.

Sub categorías

SAL1: empatía: saber escuchar, reflexionar, comprender, ponerse en lugar de otro integrar y ayudar

SAL2: asertividad: estilos de comunicación, derechos asertivos, técnicas asertivas.

SAL3: discriminación: tolerancia, respeto, amistad, exclusión.

SAL4: resolución de conflictos: diálogo, mediación, consenso, generación creativa de alternativas de solución, reflexión de las consecuencias de sus actos

Interrogantes 01: Estas satisfecho de haber participado en esta sesión Si/no ¿por qué?

Se presenta a modo de ejemplos algunos testimonio/datos de los estudiantes:

“Sí, porque me he sentido contento de trabajar con quien nunca trabajé en equipo y lo creía malo”.

“Sí porque me pude expresar sin tener vergüenza sobre lo que pensaba y no se burlaron”.

“Sí porque he aprendido a responder las críticas de manera asertiva”.

“Sí porque he aprendido a hacer respetar mis derechos sin agredir a los otros”

“Sí, porque he aprendido a no excluir a mis compañeros de mi grupo porque son malos y no estudian”.

“Sí, porque me he sentido escuchado por mis compañeros, y compañeras, ya que algunos se creen los que más saben y nos dejan de lado”.

“Sí he participado contento, porque la profe me ha enseñado a reflexionar frente a un conflicto y no reaccionar, porque eso me hace daño a mi salud”.

“Sí, he logrado aprender y comprender, que frente a un conflicto, existen varias alternativas y no sólo el agredir y poner nuestra fuerza para ganar”.

“Sí, me gusta mucho ya que la profe siempre trae cosas nuevas para pensar y reflexionar que debemos aprender a resolver las cosas hablando y no gritando como lo hacen los animales”.

Se desprende de estos testimonios que, los estudiantes de las tres instituciones educativas en su mayoría, expresaron sentimientos de satisfacción y alegría por haber participado activamente en las actividades de aprendizaje. Además, manifestaron en sus justificaciones, los contenidos, las habilidades y las actitudes que asimilaron, aspectos que coinciden con los objetivos propuestos en el programa y que ya han sido analizados en la valoración general realizada en el cuestionario de preguntas abiertas del post test.

Además, estos testimonios constituyen un soporte para considerar que el programa, desarrollado en estos contextos educativos, contribuyó a desarrollar la competencia social en los estudiantes y facilitar un mejor entendimiento entre sus pares.

Por tanto, y coincidiendo con los aportes de Tuvilla (2004), quien considera que, uno de los ámbitos de actuación para prevenir conductas de maltrato es el escolar. En tal sentido, las actividades desarrolladas favorecieron la creación de un clima de respeto, confianza, comunicación, reflexión y ayuda para manejar los conflictos de relación interpersonal de manera positiva.

Categoría contribución de temática en su desarrollo personal (CTDP)

Interrogantes 02: ¿El tema desarrollado contribuye con tu desarrollo personal? Sí/ No ¿Por qué?

En esta categoría de análisis los estudiantes afirman que los temas desarrollados en las diferentes sesiones desarrolladas en el programa, contribuyeron de manera significativa en su desarrollo personal. Esto se manifiesta a través de las expresiones textuales dadas por los estudiantes (ver anexo 07) de las cuales se transcriben algunas:

“Sí, porque ahora ya puedo expresar mis sentimientos y me siento que tengo más amigos”.

“Sí, porque nos ayuda a convivir mejor con nuestra familia y mis compañeros”.

“Sí, porque ahora tengo más reflexión sobre cómo tratar a mis compañeras”.

“Sí, porque ahora, trato de escuchar mejor a mis compañeras ya que antes no les tomaba mucho interés”.

“Sí, he aprendido a tolerar a mis compañeros aunque a veces no me gusta cómo actúan, son vulgares”.

“Sí me ayudado a defenderme pero, sin pelear, utilizando mi palabra, y no mis manos, ya que antes les tiraba con cualquier cosa que tenía en mis manos”.

“Sí, porque aprendí a autocontrolarme y no dejarme llevar por la ira, cuando mis compañeros me molestan”.

“Sí, porque todos estos temas me han ayudado hacer mejor compañero y mejor hijo, ahora trato de no pegarle a mi hermano”.

No, porque aún no logro que mamá me deje de maltratar.

No, porque no soy capaz de sanar mi rencor con una chica que me pegó muy fuerte y nadie le dijo nada, y eso no es correcto.

La evaluación del proceso de desarrollo del programa se orientó a detectar las fortalezas y las acciones por mejorar en lo que respecta al logro de los objetivos propuestos. En este sentido, las opiniones expresadas por los estudiantes y las observaciones directas de los equipo de trabajo durante las actividades de aprendizaje, constituyeron un aporte para retroalimentar el proceso o realizar algunos cambios en la metodología, así como detectar algunas debilidades, en algunos estudiantes que no eran integrados en los grupos por sus actitudes renuentes al cambio o simplemente no querer trabajar en equipo. Situaciones que con el transcurso del tiempo fueron afinándose y logrando una mejor integración tal como se deduce en la mayoría de los testimonios expresados.

Estas afirmaciones también son corroboradas en la valoración global del programa y en el resultado del análisis cuantitativo donde estadísticamente se verifica la efectividad del programa.

Cabe resaltar que, en la institución educativa masculina y mixta un estudiante se mostraba muy reacio al cambio, lo que motivó un mayor

acercamiento por parte de la docente, quien ofreció situaciones de aprendizaje de participación, brindándole los estímulos necesarios.

Categoría: aprendizajes logrados (AL)

Interrogantes 03: ¿Qué aprendiste en esta sesión?

Representa el conjunto de expresiones textuales emitidas por las estudiantes, sobre los aprendizajes logrados en el desarrollo de las diferentes sesiones del programa. , que coinciden con la valoración global del programa y se encuentran contenidas en el anexo 07.

Presentamos algunos testimonios:

“Que para ser empáticos hay que saber oír, entender, prestar atención y querer”

“Que debemos escuchar a la persona que se siente mal, darle amor, cariño y no rechazarlo”.

“A enfrentar con energía y seguridad la marginación de mis compañeras que me dan pena que no las acogen en los grupos”.

“A no ser pasivo, ni agresivo, sino asertivo, ya que siempre soy pasivo, no reclamo cuando me insultan pensaba que me merecía eso”.

“Los tipos de comunicación, y el respeto a las diferencias, ya que todos somos únicos y debemos sentirnos felices así como somos”.

“A comportarme muy bien con los demás, controlando mi enojo y respirando con calma”

“A buscar otros amigos, ya que me merezco tener amigos y no estar aislado”.

“A entender a mis compañeras que son de otra religión, que les tengo rabia porque no rezan a María”.

Categoría: valoración de actividades de aprendizaje del programa (VAADP)

Interrogantes 04: Señala lo que más te ha gustado en el desarrollo de la sesión

Son las expresiones vertidas por los estudiantes (Anexo 07) sobre los aspectos que más les han gustado en el desarrollo de las diferentes sesiones.

Presentamos a continuación algunos testimonios/datos emitidos por los estudiantes:

“La práctica de la escucha activa, así pude aprender a mirar mejor cuando hablo con alguien”.

“Los casos que presentaba la profe nos hacían reflexionar y pensar de manera diferente”.

“La dinámica de los celulares, ya que no pensé recibir varios, y que me elijan de ser un buen amigo”.

“Que logró que yo reflexione sobre cuanto valgo y que lo que yo hago repercute en mi aula”.

“Todo, en especial como desarrolla la sesión, nos respeta y no nos insulta ni nos bota de la clase”.

“El orden, las dinámicas desarrolladas y la paciencia de la profesora, para escuchar y exigir el respeto entre nosotros con buenas maneras”

“El entusiasmo de la profesora que siempre llegaba contenta”.

“El trabajo en equipo y las normas para respetarnos cuando hablamos, así nadie se pasaba de vivo”.

Todos estos testimonios, refuerzan la significatividad y relevancia de algunos aspectos visualizados por los estudiantes durante las actividades de aprendizaje. Estas opiniones permiten inferir la importancia de algunas categorías de prácticas educativas que se podrían reconocer como influyentes sobre la calidad de los comportamientos en el aprendizaje de los estudiantes. Así tenemos que, el buen trato, la cordialidad, las normas

consensuadas, la metodología y los contenidos curriculares, tienen un impacto extraordinario en el clima escolar y en la mejora de las capacidades y actitudes del alumnado.

Al respecto, señala Luca de Tena y Rodríguez (2000), que en los procesos de enseñanza y aprendizaje juega un papel primordial la interacción profesor- alumno y destaca entre las principales características: El carisma de atraer o influir en los demás mediante su propia personalidad, la capacidad de tener control sobre una situación, el dominio de una materia determinada, la capacidad de organizar las actividades de los estudiantes, el desarrollo de habilidades de comunicación, atender individualmente al alumno, mantener una actitud positiva y no perder el sentido del humor.

Como se ha podido constatar en los testimonios de los estudiantes, algunos docentes por sus actitudes podrían representar un factor de riesgo para la escalada de malos tratos en las aulas, en este sentido, la información recogida, también significó una ayuda para la investigadora y reflexionar sobre cuál es nuestro rol en la conducción de la formación de los estudiantes y rectificar aquellas conductas que distan mucho del quehacer docente.

Finalmente, afirmamos que las actividades de aprendizaje, desarrolladas en estos contextos, fueron de mucho agrado para los estudiantes y se puede inferir que mejoró el clima de convivencia en las aulas. Torrego (2010), refuerza estas ideas al manifestar que existe una relación indisoluble entre el buen clima de convivencia y la mejora del alumnado.

Categoría: expresiones de cambio en la conducta de los estudiantes (ECCE).

Interrogantes 05.- Señala aquello que cambiaría con tus compañeros (as) a partir de lo aprendido el día de hoy

Se refiere a las manifestaciones textuales que los estudiantes expresan sobre aquello que cambiarían a partir de los aprendizajes logrados (anexo 7)

A continuación se presentan algunos testimonios/datos emitidos por los estudiantes sobre sus compromisos de cambio de actitudes, tras haber participado en las sesiones de aprendizaje:

“Que le daré más confianza, respeto y amistad a mis compañeros que no saben defenderse”.

“En respetar las decisiones de mis compañeros, y no manipular para que cuelguen cosas malas en la red”.

“La manera en hablarles a mis compañeras, lo haré con respeto sin ofenderlas con mis palabrotas”.

“Mi forma de escuchar a los demás, ser más cordial y abrazarlas cuando tienen un problema, mostrar mis sentimientos de solidaridad”

“No ser metiche, entrometida y chismosa”.

“Pensar antes de comentar algo, porque puede causar dolor con mis comentarios feos”.

“Ya no existirá burlas de mi parte hacía mis compañeros”.

Los testimonios descritos por los estudiantes tras haber participado en las diferentes actividades de aprendizaje, confirman la actitud de cambio, para mejorar las situaciones de maltrato interpersonal. Estas expresiones inducen a fundamentar que la temática desarrollada, sensibilizó, motivó y proporcionó herramientas, para disminuir o intervenir de manera constructiva en la dinámica social del maltrato entre sus pares. Al respecto, coincidimos con los aportes de Ortega y Del Rey (2004), quien considera dentro de las líneas de trabajo para prevenir e intervenir la violencia escolar,

al aula de clase, con actividades que desarrollen la reflexión, el pensamiento crítico, la escucha activa, el respeto y valoración a las opiniones de sus compañeros, así como potenciar la empatía, asertividad y la actitud activa ante situaciones moralmente injustas. Todas estas capacidades y actitudes se han tratado de potenciar durante el desarrollo del programa.

5.2.4. Resultado de análisis cualitativo de las sesiones de aprendizaje

Relacionando los resultados de la temática y aprendizajes que contribuyeron a mejorar la convivencia escolar, los compromisos de mejora personal, su satisfacción por los aprendizajes logrados, la contribución con su desarrollo personal, y la valoración de las sesiones de aprendizaje desarrollados en el programa, hay una coincidencia manifiesta de la efectividad del programa y los aprendizajes que los estudiantes expresan haber alcanzado, lo cual revela que el tratamiento del maltrato escolar es superable en la medida que los docentes utilicen estrategias adecuadas. Tal como lo confirma Blaya (2006) al considerar como eficaces herramientas para prevenir el maltrato escolar en las aulas, el uso por parte de los docentes de habilidades sociales, escucha activa, toma de decisiones en situaciones difíciles, y la práctica de enseñanza interactiva. Aspectos que han influenciado, de alguna manera, para que los estudiantes reflejen una disminución apreciable de conductas de maltrato escolar, tal como se confirma en los resultados cuantitativos del post test.

5.2.5. Resultados de la Evaluación del programa

Se presenta a continuación la evaluación del programa con relación a los objetivos que nos proponíamos.

Respecto al objetivo 01 del programa: Fomentar el desarrollo de la capacidad empática y asumir actitudes asertivas en la comunicación con sus pares y en su familia.

La implementación del programa aplicado contribuyó a incrementar la capacidad empática y las actitudes asertivas. Los estudiantes han demostrado haber logrado una mayor capacidad para comprender los sentimientos, puntos de vista y criterios diferentes a los propios, identificar situaciones injustas y adoptar una actitud crítica y de ayuda con sus compañeros.

Así mismo se evidenció una mejora significativa en sus formas de comunicarse, es decir se observó una interacción positiva, abierta, dialogante, libre de agresiones, aspectos que contribuyeron a generar espacios de aprendizaje saludables y constructivos. Estas afirmaciones se corroboran con los resultados del post test donde se observa la disminución de las agresiones verbales directas de 40% a 4% en la IE mixta, en la IE femenina de 24% a 0% y en la IE masculina de 29% a 0%, datos que confirman la efectividad del programa

En relación al objetivo 02 del programa: Fortalecer la autoestima, la capacidad de autocontrol emocional para asumir las consecuencias de sus actos desde la reflexión personal y crítica ante situaciones que vulneren sus derechos. Los testimonios expresados por los estudiantes se deduce que la temática desarrollada contribuyó a que los estudiantes se valoraran como personas, asumieran sus deberes y derechos controlaran sus emociones, pensarán antes de actuar, aspectos que le ayudaron a mejorar su relación intrapersonal e interpersonal. También se pudo observar en las dinámicas de trabajo de equipo, una mayor consideración y respeto por sus compañeros y un avance en su capacidad de tolerar otros puntos de vista en las discusiones entre pares.

En relación al objetivo 03 del programa: Promover el desarrollo de habilidades cognitivas para identificar las causas de un problema y generar alternativas diversas de solución.

Los estudiantes al confrontar sus diferentes puntos en el proceso de la interacción didáctica fueron capaces de reconocer y aprender que un problema tiene varias causas y se pueden formular varias alternativas de solución, lo que significó una ayuda la metodología utilizada para desarrollar las habilidades cognitivas.

Se puede visualizar en los testimonios, los estudiantes muestran el logro de habilidades cognitivas que conlleva a ser consciente de sus actos en su interacción con sus pares y familiares.

Respecto al objetivo 04 del programa: Desarrollar la habilidad para participar de manera constructiva y pacífica en la resolución de conflictos, utilizando las estrategias del diálogo, el consenso y la mediación.

En la resolución y afrontamiento de conflictos concluimos que se ha avanzado muy significativamente en el uso de herramientas: diálogo, consenso y mediación que contribuyen a evitar la violencia y los malos tratos entre estudiantes.

Además, asumieron que los conflictos representan oportunidades para crecer en la comprensión y solución de problemas.

Así mismo, la metodología empleada en el desarrollo del programa ha generado actitudes reflexivas en torno a sus actuaciones frente a situaciones conflictivas o en situaciones de trabajo discrepantes, asumiendo que cualquier actuación con sus pares, repercute en su persona y en el grupo de trabajo.

En relación al objetivo 05 del programa: Promover actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad, cooperación, amistad, escucha activa, demostrando interés y participación para incluir a todos sus compañeros en los juegos del recreo y en el trabajo grupal en las aulas.

A la luz de las expresiones vertidas por los estudiantes producto de los aprendizajes logrados tras haber participado en el programa, se confirma la necesidad de incluir en toda acción educativa el desarrollo del pensamiento moral, garantizando en los estudiantes la toma de conciencia cada vez más viva de su propia responsabilidad y de una acción efectiva en la construcción de relaciones interpersonales satisfactorias basadas en el respeto, la tolerancia, solidaridad, amistad, escucha activa que conlleve a mejorar el clima de convivencia en las aulas.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

Introducción

En este capítulo presentamos las conclusiones surgidas del análisis y reflexiones teóricas y prácticas de las técnicas cuantitativas y cualitativas enmarcadas en los objetivos propuestos en la investigación y en el programa desarrollamos la competencia social para convivir en armonía con los demás.

6. Conclusiones de la investigación

En primer lugar trataremos de dar respuesta a los objetivos propuestos en la investigación, considerando además las dimensiones y roles del maltrato escolar.

6.1. Conclusiones en relación con los objetivos

En relación al **primer objetivo** específico: determinar el estado del maltrato escolar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de las instituciones educativas estatales de la ciudad de Chiclayo, los resultados muestran las siguientes conclusiones:

a. Presencia de Agresiones Físicas Directas:

Rol agresor en la Institución Educativa Masculina con un (28% y 42%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (22% y 24%), mientras que en la I.E. femenina se observa sólo un 5% de presencia de estas agresiones en ambos grupos.

Rol víctimas en la Institución Educativa Masculina con un (24% y 27%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (17% y 16%), mientras que en la I.E. femenina se observa sólo un 5% de presencia de estas agresiones en ambos grupos.

b. Presencia de Agresiones Físicas Indirectas:

Rol Agresor se presentan en la Institución Educativa Masculina con un (32% y 33%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (22% y 16%), mientras que en la I.E. femenina se observa sólo un 5% y 7% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Rol Víctima en la Institución Educativa Mixta con un (44% y 30%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (41% y 36%), mientras que en la I.E. femenina se observa un 32% y 33% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

c. Presencia de Agresiones Verbales Directas

Rol Agresor se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (26% y 40%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (20% y 29%), mientras que en la I.E. femenina se observa sólo un 8% y 24% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Rol Víctima se presentan en la Institución Educativa Masculina con un (28% y 29%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (30% y 16%), mientras que en la I.E. femenina se observa sólo un 11% y 17% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

d. Presencia de Agresiones Verbales Indirectas

Rol agresor se presentan en la Institución Educativa Masculina con un (24% y 25%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (13% y 24%), mientras que en la I.E. Femenina se observa un 14% y 14% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Rol víctimas se presentan en la Institución Educativa femenina con un (62% y 48%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (17% y 40%), mientras que en la I.E. Masculina se observa un 8% y 13% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

e. Presencia de Intimidaciones, Chantajes y Amenazas

Rol Agresores se presentan en la Institución Educativa Masculina con un (12% y 25%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Mixta (13% y 12%), mientras que en la I.E. Femenina se observa sólo un 5% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Rol víctimas se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (9% y 12%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (12% y 8%), mientras que en la I.E. Femenina se observa un 8% y 5% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

f. Presencia de aislamiento y exclusión social

Rol agresores se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (9% y 12%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida

de la Masculina (8% y 13%), mientras que en la I.E. Femenina se observa un 5% y 2% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente

Rol víctimas se presentan en la Institución Educativa masculina con un (16% y 13%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Femenina (14% y 14%), mientras que en la I.E. Mixta se observa un 4% y 16% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

g. Presencia Acoso Racial

Rol estudiantes agresores de acoso racial se presentan en la Institución Educativa mixta con un (17% y 16%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la masculina (12% y 17%), mientras que en la I.E. femenina se observa un 8% y 10% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente

Rol víctimas de acoso racial se presentan en la Institución Educativa masculina con un (16% y 54%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la mixta (26% y 32%), mientras que en la I.E. femenina se observa un 11% y 29% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Presencia de estudiantes víctimas de agresiones en el contexto familiar se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (22% y 16%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (12% y 21%), mientras que en la I.E. Femenina se observa sólo un 5% y 7% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente

h. Presencia de agresiones en el Contexto Familiar

Rol de estudiantes agresores en el contexto familiar se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (30% y 16%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (28% y 29%), mientras que en la I.E. Femenina se observa un 8% y 12% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Rol de estudiantes víctimas de agresiones en el contexto familiar se presentan en la Institución Educativa Mixta con un (22% y 16%) en los grupos Control y Experimental respectivamente, seguida de la Masculina (12% y 21%), mientras que en la I.E. Femenina se observa sólo un 5% y 7% de presencia de estas agresiones en ambos grupos respectivamente.

Valorando estos datos sobre presencia de maltrato escolar en sus diferentes manifestaciones, concluimos que, en las tres instituciones educativas **1IECAS “Mixta”, 2IENSR “Femenina” y 3IENLT “Masculina”** los estudiantes participan o están implicados en alguna forma de maltrato escolar. Podríamos afirmar que las conductas de maltrato escolar están presentes en las instituciones educativas tanto de las zonas urbanas como marginales.

Así mismo, es evidente según los datos presentados que el más alto porcentaje de maltrato escolar en la dimensión agresiones físicas directas (28% y 42%) e indirectas (32% y 33%) en el rol agresor se da en la institución educativa masculina. Estos hallazgos coinciden con la investigación realizada por Piñero (2010) quién encontró que los niveles de implicación en violencia son superiores en chicos que en chicas, y que la violencia física y las amenazas son empleadas con mayor frecuencia en chicos que en chicas. Olweus (1993) reafirma esta tendencia que los malos

tratos escolares es una conducta con mayor incidencia en el género masculino.

Por otro lado, el porcentaje más alto de víctimas de maltrato escolar (62% y 48%) en la dimensión agresiones físicas indirectas (hablar mal del compañero (a), propagar rumores y mentiras, utilizar el teléfono celular (móvil), correo electrónico, facebook, ebuddy, twitter, para acciones de difamación, amenazas y burlas), se presenta en la institución educativa femenina. Estos resultados confirman las apreciaciones de algunas investigaciones sobre el protagonismo de las chicas en las formas indirectas de maltratar.

Con relación al **segundo objetivo** específico de la investigación: identificar los problemas más relevantes que afrontan los estudiantes y las necesidades de aprendizaje para convivir y aprender en espacios educativos saludables, podemos concluir que:

Los problemas de maltrato escolar más comunes en las tres instituciones educativas, fueron identificados mediante los resultados del pretest y el análisis cualitativo de las textualidades expresadas por los estudiantes, las que se categorizaron como Temas importantes considerados por los estudiantes (TICE), y que requerían de orientación y atención pedagógica, determinándose la siguiente problemática: conflictos en el aula; conducta agresiva; escasa práctica de valores: amistad, solidaridad, respeto y cooperación; discriminación; baja autoestima; escasa atención por parte del docente a los insultos de los compañeros, el trato deficiente de los profesores a los estudiantes y Violencia familiar.

Esta problemática identificada sirvió de soporte para elaborar el programa de prevención y atención al maltrato escolar.

Al respecto, señala Tuvilla (2004) que toda acción preventiva debe organizarse en una perspectiva ecológica, que se inicie en la familia, continuar en los contextos educativos y estar apoyadas por acciones en el ámbito sociocomunitario. Este pensamiento, refuerza el enfoque que se pretendió desarrollar en el análisis, interpretación e intervención del fenómeno del maltrato escolar en estos escenarios educativos.

Respecto al **tercer objetivo** específico de la investigación: explorar que características del sistema ecológico: microsistema, mesosistema inciden en la dinámica del maltrato escolar, se concluye que:

El maltrato escolar es un fenómeno multicausal y que tienen influencias decisivas los diferentes contextos en donde se desarrollan e interactúan los estudiantes. Así tenemos que en el microsistema familiar, lugar privilegiado para aprender a convivir con los demás, encontramos que en la institución educativa masculina (3IENLT) los estudiantes en su mayoría pertenecen a familias disfuncionales, y relacionando con los datos cuantitativos se encuentra que un 29% de estos estudiantes perciben agresiones en el contexto familiar, característica considerada como un factor de riesgo en la probabilidad de asumir conductas maltrato escolar.

Por otra parte resulta reconfortante el alto porcentaje de estudiantes de la IE mixta y femenina que viven en compañía de sus progenitores y que de alguna manera, inferimos que existe una buena relación familiar.

En relación al microsistema escolar, contexto en donde los estudiantes interactúan encontramos que en las relaciones interpersonales entre pares y entre estudiantes y profesores se presentan conductas de malos tratos lo que nos lleva a concluir que de los contextos más cercanos a los estudiantes, necesitan vitalizarse con estrategias educativas que orienten un aprendizaje de la convivencia.

En lo que se refiere al mesosistema en la que se considera el conjunto de microsistemas que interactúan entre sí, es necesario una integración entre familia y escuela, para utilizar las estrategias adecuadas orientadas a prevenir o disminuir el maltrato entre pares. Ya que en la medida en que se perciba y exista una estrecha comunicación y un mejor entendimiento entre docentes y padres de familia la formación de los estudiantes será integral.

Estos resultados concuerdan con Santander, Zubarew, Santelices, Argollo, Cerda y Bórquez (2008) sobre la influencia de la familia como factor protector de conductas de riesgo, en escolares chilenos, en donde se revela que el 66.5% de los estudiantes percibe que sus familias son disfuncionales. Casi la mitad de los escolares implicados en este estudio manifiesta que sus padres no dedican el tiempo adecuado para conversar con ellos, no conocen las actividades de sus hijos, carecen de reglas claras en la casa, y de actividades conjuntas y con Duke, Pettingell, McMorris y Borowsky (como se citaron en Chaux, 2012) que encontraron en su investigación, referente a la perpetración de la violencia en adolescentes, que quienes fueron maltratados físicamente en su niñez tienen un riesgo sustancialmente más alto de involucrarse, durante la adolescencia, en delincuencia, peleas físicas, intimidación escolar y violencia en el noviazgo.

Por ello, cualquier intervención educativa relacionada a mejorar la convivencia, sería inútil sino consideramos a las familias para que juntos enseñemos a convivir mejor con los demás, construyendo de esta manera escuelas y familias saludables en un marco de respeto a la pe sobre comportamientos de conductas discriminatorias, resultó interesante, porque se observó y registró en el diario de reflexiones, la participación respetuosa, y tolerante en las propuestas, para resolver el caso.

Con relación al **cuarto objetivo** específico: diseñar y elaborar el programa “Desarrollemos la competencia social para convivir en armonía

con los demás” a través de talleres que permitan prevenir en los estudiantes situaciones de maltrato escolar, se aprecia que:

El programa se diseñó con los planteamientos de la competencia social y con el propósito de desarrollar y potenciar en los estudiantes, las capacidades cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, para afrontar con éxito los conflictos de relación personal e interpersonal que se presentan en la vida diaria y asuman un comportamiento positivo y adaptable en la interacción con sus pares, familia o en otros contextos socioculturales.

En cuanto a su estructura, objetivos, temática, estrategias, recursos y evaluación consideramos que durante su desarrollo los estudiantes estuvieron muy motivados, entusiastas, demostrándolo con su participación activa y permanente, pues fueron ellos los protagonistas de sus aprendizajes. En cuanto al **quinto objetivo** específico: evaluar comparativamente los logros alcanzados en la disminución del maltrato escolar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria, de las Instituciones Educativas estatales IECAS, 2IENSR y 3IENLT de la ciudad de Chiclayo, concluimos que:

Los resultados, tras haber aplicado el programa, muestran que los estudiantes en los diferentes roles de la dinámica del maltrato escolar mejoraron en su conducta, observándose una mayor capacidad empática, la utilización de un estilo de comunicación asertiva, una mejor actitud de escucha, mejor capacidad de tolerancia y respeto a otras ideas, formas culturales y una mejor aceptación en los grupos de trabajo a sus compañeros. Así mismo, contribuyó a utilizar estrategias más humanas para resolver los conflictos, como el diálogo, el saber escuchar, el saber esperar turno y construir consensos en las discrepancias

La temática desarrollada contribuyó a interiorizar los valores ejes para una adecuada convivencia escolar.

Observándose en los estudiantes una mejora cualitativa en sus actitudes, ya que como se demuestra en los resultados del post test.

Por último, en relación al **objetivo general de la Investigación:** conocer los efectos de un programa de intervención para prevenir el maltrato escolar en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria, a partir del análisis de la realidad de las Instituciones Educativas estatales: 1IECAS, 2IENSR, 3IENLT de la ciudad de Chiclayo 2009-2012, concluimos que:

Los efectos del programa aplicado para prevenir el maltrato escolar fueron positivos, demostrándose estadísticamente al comprobar con un 5% de significación las hipótesis de disminución de las proporciones de presencia del maltrato escolar en las 3 instituciones educativas 1IECAS, 2IENSR y 3IENLT, en los diferentes roles (agresor, víctima y observador) y las 9 dimensiones de maltrato escolar consideradas en la investigación, así tenemos que:

Con respecto a la presencia de agresiones físicas directas el programa tuvo efecto positivo en las IE mixta y masculina en los tres roles, en la IE femenina no se pudo comprobar dado el poco porcentaje de presencia obtenida en ambas pruebas.

En relación a la presencia de agresiones físicas indirectas el programa tuvo efecto positivo al 100% en las IE mixta, femenina y masculina en los 3 roles, por lo que se puede afirmar que la mejora fue después de la aplicación del Programa para prevenir el maltrato Escolar.

Con respecto a la presencia de agresiones verbales directas el programa tuvo efecto positivo al 100% en las IE mixta y masculina en los 3 roles, por lo que se puede afirmar que la mejora fue después de la aplicación del Programa para prevenir el Maltrato Escolar

En relación a la presencia de agresiones verbales indirectas el programa tuvo efecto positivo total en las IE mixta, femenina y masculina en el rol agresor, y parcial en el rol víctima y observador que sólo se comprobó en la IE mixta y femenina, en la I.E. masculina no se encontró suficiente evidencia estadística para tal afirmación.

Con respecto a la presencia de intimidaciones, chantajes y amenazas, no se encontró suficiente evidencia estadística para afirmar que el programa tuvo efecto positivo en ninguna de las 3 instituciones educativas, en los 3 roles, excepto de la IE mixta que experimentó influencia positiva en el rol observador.

En relación a la presencia de agresiones de aislamiento y exclusión social, el programa tuvo influencia positiva parcial en las IE mixta y masculina en el rol agresor y víctima, y en el rol observador sólo se comprobó efecto positivo en la IE masculina.

Con respecto a la presencia de agresiones por acoso racial, el programa tuvo influencia positiva parcial en las IE femenina y masculina en el rol agresor y en el rol víctima influencia positiva del programa en las I.E. Mixta, Femenina y Masculina, y en el rol observador sólo se comprobó efecto positivo en las IE mixta y femenina.

Con respecto a la presencia de agresiones en el contexto familiar, no se encontró suficiente evidencia estadística para afirmar que el programa tuvo efecto positivo en ninguna de las 3 instituciones educativas, en los tres roles.

Finalmente la investigación desarrollada adquiere una relevancia científica y social, ya que aporta evidencias empíricas sobre la posibilidad de desarrollar en los estudiantes la competencia social, considerada como un aprendizaje clave para disminuir o prevenir situaciones de malos tratos en las instituciones educativas.

Se concluye además que para organizar una actuación educativa rigurosa orientada a potenciar y desarrollar el aprendizaje de la competencia social con la intencionalidad de prevenir conductas de maltrato escolar, más allá de las peculiaridades de programas y de estrategias, debe contemplarse actividades que atiendan la compleja constelación estructural de los comportamientos antisociales, es decir todas las actividades deben promover el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras (desarrollo ético y moral).

6.2. Conclusiones en relación al programa

La implementación del programa aplicado ha contribuido a incrementar la capacidad empática y las actitudes asertivas poniendo en evidencia una mejora significativa en la forma de comunicarse los estudiantes a través de una interacción positiva, abierta, dialogante, libre de agresiones, lo que ha generado espacios de aprendizaje saludables y constructivos. Asimismo los estudiantes se han valorado como personas, han mostrado una mayor consideración y respeto así como capacidad de tolerar otros puntos de vista. Desde la perspectiva de las habilidades cognitivas ha contribuido a desarrollar capacidades para reconocer y aprender que un problema tiene varias causas y se pueden formular varias alternativas de solución lo que conlleva a ser consciente de sus actos en su interacción con sus pares y familiares. Al respecto, Segura (2007) aporta sobre esta capacidad cognitiva, y la considera como la capacidad que hace posible el amor y, por tanto, nos hace seres humanos. Enfatiza además este

autor que las personas agresivas, especialmente las de comportamiento más violento suelen carecer totalmente de esta capacidad y por lo tanto consideran como único recurso de resolución de conflictos la violencia.

En cuanto a la habilidad para participar de manera constructiva y pacífica en la resolución de conflictos, como se aprecia en los resultados se ha avanzado muy significativamente en el uso de herramientas: diálogo, consenso y mediación. Además, asumieron que los conflictos representan oportunidades para crecer en la comprensión y solución de problemas. Al respecto Hazas (2010) expresa que la presencia de los conflictos ayuda a aprender nuevas y mejores maneras de responder a los problemas y motor de cambio, personal y social.

En relación a las actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad, cooperación, amistad, escucha activa, etc., los estudiantes han mostrado una toma de conciencia cada vez más viva de su propia responsabilidad lo que ha conllevado a mejorar el clima en el aula. Al respecto Castillo (como se citó en Galeano, 2005), considera a la solidaridad como valor social por excelencia y muy necesario para la convivencia. Así mismo, Segura (2004) plantea entre sus objetivos de la educación en valores, la necesidad de desarrollar el diálogo, la solidaridad, el aprender a escuchar, el saber hacer una crítica constructiva de la realidad personal y social y el ponerse de acuerdo sobre las normas de convivencia.

Finalmente, en relación al objetivo general del programa: desarrollar y potenciar en los estudiantes, las capacidades cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, para afrontar con éxito los conflictos de relación personal e interpersonal que se presentan en la vida diaria y asuman un comportamiento positivo y adaptable en la interacción con sus pares, familia o en otros contextos socioculturales; encontramos que:

El programa “Desarrollemos la competencia social para convivir en armonía con los demás” ha generado una mejora significativa, superando los estudiantes las manifestaciones de conductas de maltrato escolar en sus diferentes manifestaciones, como se verifican en los resultados cuantitativos y cualitativos.

Basándonos en las evidencias tanto cualitativas como cuantitativas concluimos que el programa de prevención aplicado ha resultado eficaz para el desarrollo de los aprendizajes propuestos enmarcados dentro de la competencia social. Los estudiantes han integrado las habilidades, conocimientos y actitudes para aprender a convivir en el aula, con una mejor disposición para dialogar, escuchar con atención, expresar sus ideas y sentimientos con asertividad, el saber comprender y ponerse en el lugar del que sufre y del que necesita ayuda, así como ofrecer su amistad y solidaridad en situaciones de maltrato escolar.

6.3. Limitaciones del estudio

Además de las propias limitaciones que supone la complejidad del fenómeno del maltrato escolar estudiado y por la existencia de las diversas perspectivas que la estudian, se presentan a continuación algunas de las dificultades o puntos de mejora de la investigación.

- La información recogida es fundamentalmente de los estudiantes que, a pesar de sus valoraciones positivas en relación al programa desarrollado, es muy necesario recoger las valoraciones de los otros agentes, como los padres de familia, los profesores, para poder triangular mayor información sobre los cambios que se han producido en los estudiantes, en relación a su desarrollo personal y social, así como en el acompañamiento de sus compromisos asumidos.

- En relación a la influencia del contexto familiar en sus conductas de maltrato escolar, era necesario entrevistar a los padres de familia, para conocer sus opiniones sobre los estilos de crianza que predominan en su ambiente familiar, y conocer, además, el comportamiento del estudiante en casa y como, ha ido progresando en la medida que recibía las estrategias para una mejor convivencia en el aula y en la familia.
- El no poder abordar algunos temas que son reclamados por los estudiantes, como la violencia sexual, por parte de sus familiares, el pandillaje, entre otros, pues es necesario contemplar el desarrollo de programas más integrales, es decir trabajar especialmente con la familia, núcleo fundamental para el desarrollo de habilidades para saber convivir.
- La falta de seguimiento a los compromisos asumidos en cada sesión, pues demandaba de más tiempo de permanencia las Instituciones Educativas, pero sí es muy necesario, observar y evaluar con mayor detenimiento los cambios producidos, y retroalimentar los temas abordados, ya que cuando se trata de desarrollar actitudes, se necesita de más tiempo.
- El trabajo realizado con los estudiantes de las tres Instituciones Educativas requiere complementarse con un programa para padres de familia y profesores, dado el enfoque ecológico que sustenta el estudio, que ya que durante mi permanencia en dichas instituciones, sobre todo de las zonas marginales, se observó que algunos padres de familia, ingresaban, con tanta facilidad a la IE a golpear a sus hijos o a compañeros de sus hijos, que habían castigado a sus hijos, sin ningún respeto alguno, y los docentes no intervenían, manifestando que se lo merecen por no llegar al colegio, por faltar o por ser abusivos. De igual manera fui testigo de los abusos de los

profesores en los cobros indebidos, por separatas y exámenes y el maltrato a algunos estudiantes eran muy evidentes.

6.4. Futuras líneas de investigación

Considerando las limitaciones señaladas y las posibilidades para profundizar en un tema de interés mundial se plantean las siguientes líneas de investigación.

- Realizar un análisis minucioso sobre los **contextos familiares** donde viven los estudiantes incluyendo otras variables, como situación laboral de los padres, horarios de trabajo, grado de instrucción, características familiares, estilos de comunicación, lugar que ocupan entre los hermanos, formas de premiar y castigar. Y en base a este diagnóstico trabajar con otros sectores (Ministerio de salud, Fiscalía de la familia) con programas integrales de formación para padres de familia, ya que considero que en la familia está la clave de la salud mental y psicológica que puedan desarrollar los estudiantes, y de esta manera evitaremos la violencia en las aulas, ya que como hemos señalado el círculo de la violencia tiende a perpetuarse si no se trabaja en la raíz del problema.
- Trabajar **programas integrales con los docentes tutores**, para que asuman las acciones tutoriales con mayor responsabilidad, atendiendo las necesidades e intereses de los estudiantes, así mismo, capacitarlos para que desarrollen programas de prevención, del maltrato escolar.
- Diseñar y ejecutar **programas formativos de orientación familiar** para trabajar con las parroquias, municipalidades, Ministerio de Salud y Educación, priorizando los temas referentes a cómo educar hijos sanos en todas sus dimensiones, incluir en estos talleres a

jóvenes que tiene metas de formar una familia, para que se capaciten en cómo educar a los futuros hijos para que sean exitosos tanto en el ámbito académico como en su desarrollo social. Somos conscientes que el trabajo con las familias es insuficiente en las Instituciones Educativas, pero es muy necesario priorizar el trabajo con ellos, y de esta manera reducir el índice de la violencia en las Instituciones Educativas y en las familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe.
- Aguilera, A. Muñoz, G. y Orozco A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias. Publicación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/archivosbuscador/2007/05/INEE-20070583-disciplinacompletoa.pdf>
- Almeida, A., Causel, M. y Machado, J. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (4), 371-396.
- Altarejos, F. (1986). *Modelo educativo usat 2011*. Editorial: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Anderson, J. (1986). *La imagen de la mujer y el hombre en los libros escolares peruanos*. Lima: INIDE.
- Arismendi, R. (1992). *Camino sin retorno*. México: Universidad Autónoma.
- Avilés, J (2006). *Bullying, el maltrato entre iguales: agresores, víctimas y testigos en la escuela*. México: Amarú ediciones.
- Avilés, J. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Avilés, J y Monjas, I (2005). *Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario*. CIMEI Anales de Psicología, 21 (1), 27-41.

- Banda, A. y Frías, M (2006). Factores personales y comunitarios que se vinculan con la vivencia en las calles. *Universitas Psychologica, Colombia*. Vol. 5, núm. 1, 85-100.
- Bandura, A. (1989). *La teoría cognitiva social*. Seis teorías del desarrollo infantil Greenwich: JAI Press.
- Belski, J. (1980). Maltrata infantil: una integración ecológica. *Psicología americana*, 35, 320-335.
- Benedicto XVI. (2008). Homilía: *Tolerancia que no distingue bien del mal sería caótica y autodestructiva*. Vaticano, 25 junio. <http://www.aciprensa.com/noticia.php?n=21702>
- Benítez, J. y Justicia, F. (2006). *Estudio del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento sociomoral de los implicados*. Granada 2009. Editorial de la universidad de Granada.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blaya, C. (2006). Factores de riesgo escolares. *Revista de Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. 164-185.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. España: Editorial Paidós.
- Campos, J. (2006). Campaña sobre convivencia escolar. *Plan de promoción y mejora de la convivencia escolar suscrito con el MEC*. Recuperado de: <http://convivencia.files.wordpress.com/2008/12/convivenciaescolarccoo-200656p.pdf>

Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto. Catedral UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Centro de Investigación y Desarrollo. (2006). Violencia Conyugal física en el Perú. Distribución regional, caracterización de víctimas y agresores, factores asociados y consecuencias de un problema de salud pública Recuperado de: http://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib0687/Libro.pdf

Cerezo, F. (2009) *Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen9/num3/244/bullying-analisis-de-la-situacion-en-las-ES.pdf>

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Colombia: Santillana

Collell, J. y Escudé, C. (2003). *La educación emocional*. Barcelona: Paidós
Consejería de Educación y Ciencia.

Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. La educación que queremos para el Perú. Lima: USAID

Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas. (2007). II estudio nacional: prevención y consumo de drogas en estudiantes de Secundaria. Recuperado de: http://www.opd.gob.pe/cdoc/cdocumentacion/estudio_nacional_P_Escolar_2007.pdf

Concejo Participativo Regional de Educación de Lambayeque (2006). Proyecto Educativo Regional al 2021. Recuperado de http://www.cne.gob.pe/images/stories/per/PER_Lambayeque.pdf

Cowie, H (2000). Peers helping peers: Interventions, initiatives and insights. *Journal of Adolescence*, 22, 433-436.

De Bono, E. (1999). *El Pensamiento Creativo*. Barcelona. España: Ediciones Paidós.

De la Torre, M., García, M., Villa, M. y Casanova, P. (2007) Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria. Almería: Grupo Editorial Universitario.

De Puelles, M. (2004). *Relación de la satisfacción de los docentes con la convivencia, la formación y su percepción del desarrollo profesional* (Tesis de maestría). Recuperada de: http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/1184/1/Toledo_Barrajo_n_Maria_Dolores.pdf

De Zubirías, F. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Debarbieux, E. y Blaya, C. (2010). *Violencia Escolar: un problema mundial*. Estados Unidos: UNESCO.

Defensor del Pueblo. (2000). *Informe sobre la Violencia Escolar*. Madrid: Narcea Ediciones.

Defensor del Pueblo - UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del Informe 2000)* Elaborado por C. del Barrio, A. Espinosa, E. Martín, E. Ochaíta, I. Montero, A. Barrios, M. J. De Dios y H. Gutiérrez, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicación de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado de: <http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/ViolenciaEscolar2006.pdf>

- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional*. España: Santillana.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, 91-103.
- Díaz, M (2007). *Programas de educación para la tolerancia y la prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz, M. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Recuperado de: [http://www.cnice.mec.es/recursos2/convivencia escolar](http://www.cnice.mec.es/recursos2/convivencia_escolar)
- Díaz, M. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la juventud.
- Díaz, M. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Díaz-Aguado, M. (2006). *El acoso escolar. Claves para prevenir la violencia desde la familia*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, A., y Seoane, M. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. España: Injuve.
- Empresa líder en la industria de telecomunicaciones vía tránsito (VTR) (2010). Estudio sobre Bullying, cyberbullying y violencia escolar. Chile. Recuperado de: <http://vtr.com/empresa/pdf/ESTUDIO.pdf>

- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. España: Grao.
- Esteve, J. (2004). *Sistema de convivencia en la consolidación de valores. Proyecto Regional para la educación de América Latina*. EE. UU: UNESCO.
- Estévez, E. (1998). *Violencia, Victimización y Rechazo Escolar en la Adolescencia*. Valencia. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10187/estevez.pdf;jsessionid=51788E83E353C2BF350DE6D8D9719B0F.tdx2?sequence=1>
- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. (Tesis Doctoral Universidad de Valencia - España). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10187/estevez.pdf?sequence=1>
- Fajardo, V. (2006). *Educación en Valores*. Recuperado de: www.AltaVista.com
- Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. México: Narcea.
- Fernández, I. (2006). La disrupción y la gestión del aula. *Escuela convivencia en la Escuela N° 3*, diciembre.
- Foro Mundial sobre la educación. (2000). Dakar, Senegal, marco de acción de Dakar. Paris, Unesco
- Flores, R. (2000). *Hacia Una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: NOMOS S.A.
- Frías, M., López, A. y Díaz, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8, 15-24.

- Frontado, J. (2003). *Convivencia familiar basada en valores*. México: McGraw Hill.
- Galeano, E. (2005). *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*. Madrid: Alianza.
- García, T. y Ugarte, P. (1997). *Resolviendo conflictos en la escuela*. Manual para maestros. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/EncarniPlazas/6552171resolviendocnflctosenlaescuela>
- García, V. (1981). *Educación personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp.
- García, V. (1986). *Pedagogía Visible y Educación Invisible*. Madrid: Rialp.
- García, V. (1994). *La orientación en la educación institucionalizada. La formación ética*. Madrid: Rialp.
- Gaviria, R. (2006). *El hombre que rezó a Baudelaire*. Colombia: Villegas Editores.
- Gevaert, J. (1987). *El problema del hombre*. Salamanca: Sígueme.
- Girard, K. y Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Argentina: Granica.
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Javier Vergara editor.
- Goleman, D. (2010). *El líder resonante crea*. Barcelona: Debolsillo.
- Gonzáles, J. y Sime, K. (1996). *Hacia una mejor convivencia. Una propuesta de enfoque y organización para la escuela de madres y padres*. Lima: Tarea.
- Gonzales, M. y Negreiros, C. (2001). *Curriculum I*. Tres fascículos, Piura: Universidad de Piura, Facultad de Ciencias de la Educación.

- Gordillo, M. (1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona: Eunsa.
- Greene, J. (2007). *Métodos mixtos en Investigación Social*. Estados Unidos: Editorial John Wiley y Sons.
- Harris, S. y Petrie, G. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Hazas, E. (2010). Estrategias de resolución de conflictos en preescolares. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/10487/1/T31912.pdf>
- Hernández, M. A. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación de padres y escuela. *Revista Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, S y Mendoza, T (2008). *Metodologías de Investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Madrid: Editorial Gymnos.
- Hernández, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002). Incidencia de variables contextuales en la violencia “bullying” en el recinto escolar. *Psicothema*, 14(supl.), 50-62.
- Hoffman, M. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books, S.A
- Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú (INEI) (2006). *Violencia conyugal física en el Perú. Distribución regional, caracterización de víctimas y agresores, factores y asociados y consecuencias de un problema de salud pública*. Lima. Recuperado

de: http://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib0687/Libro.pdf

Jiménez, A. (2007). El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales. (Tesis doctoral, Universidad de Huelva). Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/62/12735036.pdf?sequence=1>

Junta de Extremadura. (2007). Plan Regional de la Convivencia Escolar en Extremadura. Recuperado de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Tyv4v9laUkcJ:recursos.educarex.es/pdf/convivencia/plan_regional_convivencia.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=pe

Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 18 (2), 33-52.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Browver.

Ley de la Reforma Magisterial n° 29944. Diario oficial el peruano. (2012). Recuperado de: <http://blogs.educared.org/politicasdeeducacionenelperu/2013/12/11/tribunal-constitucional-se-pronuncia-sobre-la-reforma-magisterial/>

Ley general de salud n° 26842. Diario oficial el peruano. (1997). Recuperado de: <http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Leyes/26842.pdf>

Ley General de Educación n° 28044. Diario oficial el peruano (2003). Recuperado de <http://www.ccec.edu.pe/files/pdfs/Reglamento-Ley-N-28044.pdf>

López, N., Iriarte, C. y González, M. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. *Estudios sobre Educación* 11, 127-147.

- Luca de tena, C. y Rodríguez, R. (1999). Enfocaments teòrics sobre la disciplina escolar. *L' Are*. Quadern Informatiu de l'ICE de la Universitat de les Illes Balears, 9, 3-9.
- Lucena, R. (2005). *Bullying. El acoso escolar*. Madrid: Asociación de Mujeres por la Paz. MacKinnon Madrid., Maestros. Lima, Perú, Edición APENAC.
- Martin, A., Del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y aprendizaje*, 26, 79-95.
- Martínez, C (2005). *La educación en valores para una ciudadanía activa*. III Encuentro de la Asociación Española de Padres de Sordo ciegos (APAS), Málaga - España.
- Melendo, T (2009). *El comienzo está en la familia*. Perú: Editorial Trillas.
- Mendoza, D (2012). *Bullying. Los múltiples rostros del abuso escolar*. Argentina: Editorial Brujas.
- Mesa, J. (2008). Resultados del programa de competencia social. Ser persona y relacionarse con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. (Tesis doctoral, Universidad de La Laguna).
- Ministerio de Educación. (2009). *Diseño Curricular Nacional de la educación básica regular*. Recuperado de: http://www.perueduca.edu.pe/c/document_library/get_file?uuid=40edaeb9-85f1-44ee-b567-c570c294af66ygroupId=10124
- Ministerio de Educación. (2009). *Ética, Democracia y Gobernabilidad desde la convivencia escolar*. Lima: Cobol SRL.
- Ministerio de Educación. (2010). Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de

http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/convivencia/estudio.estatal2010.pdf

Ministerio del Interior. Chile y Ministerio de Educación de Chile (2005). Estudio nacional de violencia en el ámbito escolar. Santiago. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=107689>

Mockus, A. (2009). *Cultura ciudadana en Bogotá: nuevas Secretaría de Cultura, Recreación y Deporta: Secretaría de Cultura, Recreación y Deporta.*

Monereo, C. y Pozo, J. (2003): *La universidad ante la nueva cultura educativa.* Madrid: Síntesis.

Olaya, (2006). La formación del profesorado para el S.XXI. Actas del V. Congreso de Teoría de la Educación. Universidad de Oviedo.

Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, G., Quispe, Y. y Barrientos, A. (2009). Intimidación en colegios estatales de secundaria del Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, Vol. 62 (2), 68-78.

Oliveros, M. & Barrientos, A. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, Vol. 60 (3), 150-155.

Olweus, D. (1976). *La personalidad y la agresión.* Lincoln: Universidad de Nebraska.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell Publishers.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares (1ed).* España: Ediciones Morata.

- Olweus, D. (2004). *Harassment and threatening behavior among school(Conductas de acoso y amenaza entre escolares)(2ed)*. España: Ediciones Morata.
- Olweus, D. (2005). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. España: Ediciones Morata.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los derechos humanos. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Organización Mundial de Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, publicación científica y técnica núm. 588. Washington, D.C: Organización Panamericana de la Salud–Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra.
- Ortega, R. (2000). *Educación para la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid Antonio Machado Libros.
- Ortega, R. (2004). *Convivencia y Riesgo de Violencia Escolar en Managua y su área metropolitana: Presentación del estudio y breve informe de resultados*. España: Universidad de Córdoba.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2007). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Grao.
- Palacios, J (1998). *Familia y Escuela*. Madrid: Alianza Psicológica.
- Pellegrini, G; Bartini, L; y Brooks, T (1999). Escuelas, asesinos, víctimas y agresores: Factores relacionados a grupos de filiación y victimización en adolescentes. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Pérez, P. (2000). *Psicología Educativa*. Piura: UDEP.

- Pérez, P. y Casanova, P. (2002). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia*. Madrid: Fundación Santa María.
- Perkins ,D, Borden , L (2003).El lanzamiento del informe de la Nacional. Consejo de Investigación y el Instituto de la Comisión de Medicina de la Comunidad. Proyecto Educativo Nacional del Perú al 2021.
- Piñero, E (2010). *Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica bullying en estudiantes de educación secundaria obligatoria*. (Tesis de doctorado, Universidad de Murcia). Recuperada de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/11030/PineroRuiz.pdf;jsessionid=90584E525524801CA824BCB19AF31AA1.tdx2?sequence=1>
- Ramos (2008). *Violencia escolar. Un análisis Exploratorio* (Tesis de Doctorado, Universidad Pablo de Olavide). Recuperado de http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis_ramos.pdf
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ªed.). Madrid, España: Autor.
- Salas, M. y Sabaduche, L. (2004). *La inteligencia emocional en una tutoría transformadora*. Lima: Consorcio de centros educativos católicos.
- Salmerón, M. (2012). *Voz Divina*. España: M. Salmerón.
- Salmivalli, C. (1998). Como víctimas responden a bullying. *Agresive Behavior*, 22 99-109.
- Sampén, N. (2008). *Educación la convivencia : Una experiencia educativa*. Chiclayo: P.Purizaca.
- Sánchez, A. (2005). *Formación en valores: teoría reflexiones y respuestas*. México: editorial Grijalbo.

- Sanmartín, J. (2006). Violencia escolar. Concepto y tipos. A. Serrano(ed.). Acoso y violencia en la escuela. Como detectar, prevenir y resolver el bullying. (21-31). Barcelona: Ariel
- Santander, R., Zubarew, G., Santelices, C., Argollo, M., Cerda, L. y Bórquez, P. (2008). Influencia de la familia como factor protector de conductas de riesgo en escolares chilenos. *Rev. Méd. Chile*. 136. 317-324.
- Saussure, F. (2003). *Lenguaje Cognición y Realidad*: Estados Unidos: RIL Editores.
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- Segura, M. (2004). *Relacionarnos bien*. Madrid: Narcea
- Segura, M. (2007). *Jóvenes y adultos con problemas de conducta. Desarrollo de las competencias sociales*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Serrano, M (2005). *Formación de los/las docentes de Educación Secundaria Obligatoria sobre el Bullying. Proyecto de Investigación presentado en el Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*. Universidad de Valencia.
- Serrano, S. e Iborra, I (2005). *Informe violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Goaprint.
- Sime, L. (2004). *Hacia una pedagogía de la convivencia*. Lima: Pontificia universidad católica del Perú.
- Slaby, G y Guerra, G. (1988). Reactive aggression among maltreated children: the contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of clinical child psychology*, 27, 580-588.

- Smith, P. (2007). *Violencia y escuela*. Recuperado de: www.lukor.com/notoc/cuestiones/0510/07141630.htm
- Smith, P. (2004). Types and functions in human development. In b.j. Ellis & d. F. Bjorklund (eds.), *origins of the social mind* (pp. 271–291).
- Smith, P., y Thompson, D. (1991). *Practical approaches to bullying*. London: David Fulton.
- Sullivan (2005). *La Violencia en las aulas* recuperado de 31). Barcelona: Ariel.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Tashakkori, A., y Teddlie, Ch. (2008). *Calidad de las inferencias en la investigación de métodos mixtos*. En Bergman, M. (Ed.) *avances en los métodos mixtos de investigación: Teorías y aplicaciones*. Londres: Sage.
- Tiana, A. (2011). Participación educativa nº 16. Profesorado y calidad de la educación. *Revista cuatrimestral del consejo escolar del estado*, 39-48.
- Tojar, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Colombia: Editorial la Muralla.
- Torrego, J. y Moreno, J. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: alianza editorial.
- Torrego, J (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. España: Grao.

- Trahtemberg, L (1998). *Ciudadana, democracia y participación*. Lima: grade-usaid.
- Trianes, M. (1996). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Trianes, M. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonal en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla. Consejería de educación y ciencia.
- Valadez, M (2008). *Estrategias que desarrollan la inteligencia emocional en adolescentes de secundaria*. México: Amarú ediciones.
- Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias en la comuna de Peñalolen en Santiago de Chile*. (Tesis de doctorado, Universidad de Granada). Recuperado de www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/ValdiviesoPablo.pdf
- Vallés, A. (2001). *Programas educativos para el afrontamiento de la conflictividad escolar*. Lima: magisterial.
- Velásquez, A. (2005). *Desarrollo de la asertividad: comparación entre dos intervenciones pedagógicas*. (Tesis de maestría, Universidad de los andes).

Vivas, M., Gallegos, D. y González, B. (2006) . *Educación de las emociones*.
Madrid: Editorial Dykinson.

Yepes, J. (2003). *Fundamentos de antropología: un ideal de la excelencia humana*. España: Ediciones eunsa.

Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado*. Madrid:
Narcea.

Zúñiga, M. y Ansión, J. (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*.
Lima: foro educativo.

ANEXOS

ANEXO 01

Programa: “Desarrollemos nuestra competencia social para convivir en armonía con los demás”

PROGRAMA:
“Desarrollemos nuestra competencia social para convivir en armonía con los demás”



Sesión N°1: "Aceptándonos para aceptar a los demás"

TIEMPO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS /ESTRATEGIAS	RECURSOS / MATERIALES	EVALUACIÓN	
				INDICADORES	INSTRUMENTOS
10 min	DINÁMICA DE PRESENTACIÓN "Me pica"	Se saluda a los estudiantes y la maestra se presentará. A continuación, se colocarán en círculo y la maestra tendrá una pelota pequeña. La maestra que tiene primero la pelota dirá su nombre y una virtud que lo caracteriza y dirá me pica una parte del cuerpo ejm: "soy Nery y me pica la oreja y soy sincera". Luego este le pasará la pelota a otro participante y este hará lo mismo, pero la parte del cuerpo que ya se diga no se volverá a repetir.	ψ Pelota	Expresión natural y actitud de escucha.	ψ Pelota
20 min	ACTIVIDAD INDIVIDUAL "Mi silueta"	Se unirán en grupos. A cada participante se le otorgará una silueta según su género. En esa ficha los participantes deberán escribir sus fortalezas en una parte y en otra sus debilidades. Cada integrante pasará su silueta y cada participante del grupo agregará una cualidad a su compañero, luego la maestra, pedirá que mencionen la cualidad que le han colocado y los que hayan colocado esa cualidad se levantará y le darán un abrazo a su compañero. Al término de cada participación aplaudirán.	ψ Recursos humanos ψ Siluetas de papel ψ Lapiceros	Identifica, fortalezas y debilidades personales. Actitud de respeto.	ψ Lista de cotejos
30 min.	DESARROLLO DEL TEMA "Aceptándonos"	Análisis del tema: aceptándonos como principio para aceptar a los demás.	ψ Ficha técnica Recursos Humanos ψ Papelotes	Reconoce y valora aspectos importantes de sí mismo y de los demás.	ψ Ficha de observación
20 min.	DINÁMICA DE CIERRE "Caja recolectora"	Se le proporcionará una cajita de cartón, pinturas, papeles de colores y goma, para que decore la caja que llevará su nombre, esta caja debe estar sellada, dejando solo una abertura, para poder ingresar papeles. Luego, sus compañeros escribirán varios papelitos con todas las cualidades (1 cualidad) por persona, habilidades y capacidades que tiene y en lo que puede mejorar. Finalmente realizarán un círculo para compartir la experiencia.	ψ Recursos Humanos ψ Caja de cartón	Refuerza sus cualidades con ayuda de sus compañeros.	ψ Fotos
10 min	DESARROLLO DE FICHA DE EVALUACIÓN	A cada participante se le entregará una ficha de evaluación	Fichas de evaluación	Evaluar los aprendizajes, acciones por mejorar conocimientos de cada participante después del desarrollo del tema	ψ Ficha de evaluación.

Sesión n°2: “Escúchame”

TIEMPO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS /ESTRATEGIAS	RECURSOS / MATERIALES	EVALUACIÓN	
				INDICADORES	INSTRUMENTOS
15 min	DINÁMICA DE INTEGRACIÓN “Abrazos musicales”	<ul style="list-style-type: none"> ψ La maestra inicia saludando a los participantes y agradeciéndoles su presencia. ψ Se realizará la dinámica abrazos musicales, la cual consiste en bailar mientras está sonando la música, cuando esta se detiene, cada persona abraza a otra. La música continúa y los participantes bailan por parejas, cuando la música se detiene se abrazan de tres en tres y bailan por tríos, así sucesivamente hasta llegar a un abrazo de todos. 	Video grabadora Música Diálogo	Integración y expresividad de los participantes.	Lista de cotejos
20 min	ACTIVIDAD EN EQUIPO “Te cuento lo que me pasa”	<ul style="list-style-type: none"> ψ La maestra divide al salón en tres grupos de dos columnas cada grupo. De cada grupo se eligen a dos participantes. ψ Luego los participantes salen al frente del salón y dialogan de un tema o situación que les ha sucedido durante la semana que para ellos ha sido importante. ψ El grupo de cada uno de sus compañeros, comentará acerca de la forma de dialogar de los compañeros. La maestra, pedirá de cada grupo su participación voluntaria. ψ La maestra luego de la participación de cada grupo comentará y fortalecerá lo mencionado. 		Demuestra actitud de escucha. Se reconoce a sí mismo y a los demás como personas dignas de ser escuchadas.	
30 min.	DESARROLLO DEL TEMA: Saber escuchar	La maestra explicará el diagrama de flujo del tema “saber escuchar”. Los estudiantes elaboran un resumen del tema en pares, fomentando el interaprendizaje.	Recursos Humanos Papelotes	Interioriza el proceso de saber escuchar a los demás.	Ficha de exposición
15 min.	DINÁMICA DE CIERRE “El árbol con frutos”	Cada participante dibujará en una hoja de color, un árbol con raíces, tronco, ramas, hojas y frutos. Una vez dibujado deberá de escribir lo que implica escuchar activamente a los demás; en las raíces, tronco y ramas puede escribir las acciones positivas que hace, y en las hojas y frutos lo que le ha permitido y le permitirá alcanzar si practica esa forma de escuchar a los demás. En una puesta en común, cada participante presentará su árbol.	Recursos Humanos Hojas de colores Plumones o lápices de colores	Explica, ventajas de la escucha activa en su relación con sus pares. Intercambian diálogos en pares.	
10 min	DESARROLLO DE FICHA DE EVALUACIÓN	A cada participante se le entregará una ficha de evaluación	Fichas de evaluación	Evaluar los objetivos propuestos después del desarrollo del tema.	Ficha de evaluación.

Sesión n°3: “Desarrollemos la empatía para convivir en armonía”

TIEMPO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS /ESTRATEGIAS	RECURSOS / MATERIALES	EVALUACIÓN	
				INDICADORES	INSTRUMENTOS
15 min.	DINÁMICA DE INTEGRACIÓN “El noticiero”	<ul style="list-style-type: none"> ψ La maestra saluda a los participantes. ψ Se reunirán en 5 grupos ψ La maestra puede motivar el ejercicio diciendo: "A diario recibimos noticias, buenas o malas. Algunas de ellas han sido motivo de gran alegría, por eso las recordamos con mayor nitidez. Hoy vamos a recordar esas buenas noticias". ψ Luego, la maestra explica la forma de realizar el ejercicio: los participantes deben anotar en la hoja las tres noticias felices o tristes de su vida. Luego como en un noticiero deberán presentarlas, actuarlas (pedir la participación de sus compañeros) y además comentarlas. 	Hojas de trabajo	Actitud de escucha, ambiente de respeto y confianza..	Ficha de observación Guía de trabajo
25 min.	ACTIVIDAD EN EQUIPO “Tu significas para mí”	<ul style="list-style-type: none"> ψ 1° A Cada estudiante se le entregará tres figuras tales como: un sol, el cual significa que tiene mucha confianza con esa persona; un corazón, significa que necesita su amistad; una nube, quiere decir que necesita aprender de tus virtudes (a); y por ultimo una mano, el cual significa que necesita que le ayudes. ψ 2° todos los participantes pondrán en pie y entregarán a la persona que ellos consideren la más indicada las figuras entregadas. 	Cartulinas con las formas de corazón, nube, sol y una mano, celulares, rosas .	Reflexiona acerca de las fortalezas de sus compañeros.	
30 min.	DESARROLLO DEL TEMA “¿A quién salvarías?”	<ul style="list-style-type: none"> ψ Luego la maestra les proporcionará casos de personas que se encuentran en situaciones conflictivas en su vida de acuerdo a la situación deberán responder de manera individual a la interrogante propuesta. ¿A quién salvarías? y ¿por qué? ψ Luego se agruparán en grupos de 4, para responder, llegando a un consenso (ya que existirán respuestas diferentes de cada uno). ψ Después cada integrante del grupo explicará porqué ha salvado a uno de los cuatro personajes. 	Ficha de trabajo	Reconoce el valor de la persona y la actitud de comprensión a las diferencias.	
15 min	ACTIVIDAD DE CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ψ La maestra pedirá a los participantes que formen un círculo y comenten en qué aspectos les ha ayudado la sesión. 	Recursos humanos	Expresan sus opiniones sobre la necesidad de comprender y ayudar a los otros.	

<p>5 min</p>	<p>DESARROLLO DE FICHA DE EVALUACIÓN</p>	<p>A cada participante se le entregará una ficha de evaluación. Se entrega una ficha técnica para elaborar un organizador visual sobre la capacidad empática.</p>	<p>Fichas de evaluación</p>	<p>Evaluar los conocimientos de cada participante después del desarrollo del tema.</p>	<p>Modelo de Ficha de evaluación.</p>
---------------------	---	---	-----------------------------	--	---------------------------------------

Sesión n° 4: ¿Cómo te sientes?

TIEMPO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS /ESTRATEGIAS	RECURSOS / MATERIALES	EVALUACIÓN	
				INDICADORES	INSTRUMENTOS
10 min	DINAMICA DE ANIMACIÓN “Busca tu pareja”	<ul style="list-style-type: none"> ψ La maestra saluda a los participantes. ψ Los participantes se unirán en parejas luego uno de ellos será el número 1 y el otro el número 2. Luego se pedirá que los números 1 formen un grupo y los número 2 otro. Luego se pondrá una música cuando esta se detenga cada número 1 buscará a su pareja. El ultimo que la encuentre se le dará un castigo (baile, canto o recitar una poesía). 	Grabadora, música	Integración y participación activa en los grupos de trabajo.	
15 min.	ACTIVIDAD EN EQUIPO	<ul style="list-style-type: none"> ψ A cada participante se le pedirá que cambien los zapatos con uno de sus compañeros (los zapatos del otro compañero tendrá que ser más grandes o más pequeños. ψ Luego cada uno modelará con los zapatos de su otro compañero mientras responde las siguientes interrogantes: ψ ¿Cómo te sientes con los zapatos de otra persona? ψ ¿Te gustaría sentirte como la otra persona? 		Expresa sus opiniones	Ficha de observación
20 min.	DESARROLLO DEL TEMA La empatía Capacidad que nos permite convivir en armonía.	<ul style="list-style-type: none"> ψ Analizan y organizan en grupos de cuatro una exposición del tema la empatía: Capacidad que nos permite convivir en armonía. 	<ul style="list-style-type: none"> Diapositivas Papelotes Plumones (colores) Laptop Recursos Humanos 	Explica la importancia de desarrollar la capacidad empática. .	Ficha de exposición
30 min.	DINÁMICA DE CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ψ Harán un círculo entre todos los participantes y elegirán a una persona para que comparta una situación problemática que ha pasado o que le costaría pasar, se colocará en el centro y cada compañero le dirá un mensaje positivo a esa persona después de haber escuchado la situación, y así seguirá otro compañero. (la mitad de los participantes). 		Reflexiona sobre la importancia de los mensajes positivos en la expresión de la empatía.	Ficha de observación.
5 min	DESARROLLO DE FICHA DE EVALUACIÓN	A cada participante se le entregará una ficha de evaluación	Fichas de evaluación	Evaluar los conocimientos de cada participante después del desarrollo	Ficha de evaluación.

				del tema.	
--	--	--	--	-----------	--

Sesión n°5: “El respeto”

TIEMPO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS /ESTRATEGIAS	RECURSOS / MATERIALES	EVALUACIÓN	
				INDICADORES	INSTRUMENTOS
30 min.	ACTIVIDAD EN EQUIPO:	<ul style="list-style-type: none"> ψ La maestra saluda a los participantes. ψ La maestra pedirá cuatro participantes que escenifiquen la siguiente situación: Juan es un alumno de secundaria, que es llamado por su profesor a fin de declamar una poesía. Juan se pone tenso, nervioso, le sudan las manos, tartamudea, no le salen las palabras. Los alumnos se ríen y le ponen apodos: “metralleta”, “matraca”. Esto aumenta la angustia molestia de Juan quedándose callado. El profesor le pide que continúe, Juan no responde, obteniendo una nota desaprobatoria. ψ Se preguntará a los participantes: ¿Qué observamos en el caso narrado?, ¿por qué consideran que Juan no pudo continuar con la poesía?, ¿Qué valor se encuentra afectado? Se favorecerá la discusión acerca del tema. ψ Luego se preguntará: ¿ustedes han visto situaciones como la narrada?, ¿ocurre en el colegio o en la casa? ψ La maestra explicará el valor del respeto a los participantes: ψ El respeto es el reconocimiento, aprecio, valoración propia y consideración propia y consideración hacia los demás y hacia nosotros mismos. ψ El respeto se da a todo nivel y en todas las personas, entre los padres e hijos, entre profesores y alumnos, entre compañeros, hermanos, amigos, etc. ψ Ser figura de autoridad (padres, maestros, etc.) no da el derecho a no respetar. ψ Debemos respetar a nuestra familia, a la diversidad cultural, a las diferencias, etnia, género, ideas, posturas, visiones, etc. ψ El respeto es la base para una convivencia social sana y pacífica, para practicarlo es preciso tener una clara noción de nuestros deberes y derechos. Entre los principales derechos tenemos el derecho a la vida y a la libertad; por ejemplo, respeto es tratar bien a una persona, no insultarle ni ser sarcástico, etc. ψ También el respeto consiste en considerar los derechos de los demás; por ejemplo, cuando se hace cola, esperando turno para una atención, nos colocamos en el turno en el que hemos llegado y no nos aprovechamos de alguien conocido para colocarnos 	Recursos Humanos	Demuestra actitud de respeto en el trabajo de equipo.	Guía de trabajo

		<p>delante.</p> <p>ψ Los obstáculos para a práctica del respeto son: pobre valoración, el egoísmo, la envidia, el resentimiento y escasas habilidades sociales.</p> <p>ψ La maestra indicará que formen grupos de 4 participantes en el aula, luego se le indicará que elijan un coordinador y que utilizando la cartilla n°3 respetando mi retorno próximo, escriban una situación donde “falte el respeto”, sea en la calle, casa, combi, barrio o colegio.</p> <p>ψ Luego se indicará reestructurar la situación, es decir, modificar la situación de falta de respeto hacia una acción donde se practique este valor.</p> <p>ψ Un representante de cada grupo leerá la propuesta para modificar la situación y con sugerencia de los participantes del salón se consolidará dicha propuesta.</p> <p>ψ “El respeto es la base de la convivencia saludable”</p>			
20 min.	ACTIVIDAD DE CIERRE	<p>ψ En parejas formadas por la maestra de una forma aleatoria, los alumnos deben explicarle a su pareja durante cinco minutos como son ellos. Cuando todas las parejas se hayan escuchado, cada alumno deberá exponer delante de clase y hablando en primera persona como es su pareja. Durante esta dinámica sobre el respeto no se deben tolerar interrupciones en los relatos, hecho que denota falta de respeto hacia los demás.</p> <p>ψ El al final compartirán como se han sentido, además la maestra añadirá, el mensaje de la dinámica (cada integrante ha encarnado a otro de alguna manera, y aunque no esté hablando de él precisamente merece respeto).</p>	Recursos Humanos	Demuestra actitud de atención y respeto a las opiniones de sus compañeros.	Ficha de observación
10 min	DESARROLLO DE FICHA DE EVALUACIÓN	<p>A cada participante se le entregará una ficha de evaluación</p> <p>Elaboran un acróstico con la palabra respeto y en la próxima clase se desarrolla una exposición.</p>	Fichas de evaluación	Evaluar satisfacción y aprendizajes logrados del tema abordado.	Ficha de evaluación.

Sesión n° 6: “Aprendiendo a comunicarnos”

TIEMPO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS /ESTRATEGIAS	RECURSOS / MATERIALES	EVALUACIÓN	
				INDICADORES	INSTRUMENTOS
20 min	DINÁMICA DE ANIMACIÓN	La maestra saluda cada participante, luego cada participante se reunirán de 4 y deben transmitir el siguiente mensaje cantando: “quiero que nos tratemos bien, no hay mejor forma de vivir que vivir sin maltratarnos”. El grupo que escribe primero la frase en el papelote que estará pegado en la pizarra gana la dinámica y los otros grupos dará una reflexión sobre lo escrito.	Sobres conteniendo mensajes Recursos Humanos Papelote	Reflexiona sobre la importancia del buen trato. Expresa argumentos sobre el mensaje.	Ficha de observación.
30 min.	ACTIVIDAD EN EQUIPO	<p>ψ La maestra solicitará la participación de 6 integrantes (formados en pareja), a quienes les indica, dramatizar la siguiente situación: “Pedro llega a su casa y se da cuenta que su hermano Juan se ha puesto su camisa nueva” (se cambiará la situación con nombres de mujer y blusa en caso los integrantes sean mujeres). Indicar a una pareja que responda en forma pasiva es decir que tiene cólera pero no dice nada; la segunda pareja, dará una respuesta agresiva. “insulta, grita y quiere pegar”. La tercera pareja manifestará su molestia en forma adecuada a la situación.</p> <p>ψ La maestra preguntará el salón ¿Qué observamos en estas situaciones? Y ¿Cuáles son las diferencias entre cada una de ellas?</p> <p>ψ Se le indagará si situaciones como las anteriores suceden también en el colegio o en la casa ¿qué tipo de respuestas suceden con más frecuencias entre ellas? Solicitar ejemplos</p> <p>ψ La maestra explicará a los participantes acerca de los estilos de comunicación</p>	Lapiceros Plumones. Papelotes Recursos Humanos	Reflexiona sobre la importancia de la comunicación asertiva	Ficha de observación.
20 min.	DINÁMICA DE REFLEXIÓN Negociemos	<p>ψ Se le entregará a cada participante un sobre con 9 letras del mismo color, de la palabra “BUEN TRATO”</p> <p>ψ La maestra, dará inicio a la dinámica diciendo: cada participante tiene que formar la palabra bienvenido con las letras de diferente color, para eso tendrá que buscar a sus compañeros que tengan diferentes colores de letras.</p> <p>ψ El primero que lo haga gritará muy fuerte la palabra bienvenidos y ganará una sorpresa.</p>	Sobre con fichas para cada participante	Demuestra actitudes de cortesía al solicitar el material. Fomenta la comunicación con sus pares.	
20 min	DESARROLLO DE FICHA DE EVALUACIÓN	A cada participante se le entregará una ficha de evaluación. Se le entrega una ficha técnica sobre la asertividad, y elaboran un organizador visual. Elaboran un compromiso personal para mejorar su comunicación en su hogar y aula de clase.	Fichas de evaluación	Evaluar los logros y dificultades en el desarrollo de la sesión..	Ficha de evaluación.

Sesión n°7: “Controlemos la ira para vivir en armonía”

TIEMPO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS /ESTRATEGIAS	RECURSOS / MATERIALES	EVALUACIÓN	
				INDICADORES	INSTRUMENTOS
20 min	DINÁMICA DE INTEGRACIÓN	<p>La maestra saluda a cada participante. Luego, solicita un voluntario y a los demás participantes les solicita que formen dos grupos (la maestra deberá verificar que cada grupo tenga exactamente el mismo número de participantes).</p> <p>La maestra indica a los participantes que cada subgrupo deberá formar un círculo.</p> <p>La maestra solicita a uno de los grupos que se coloque de forma tal que su círculo quede dentro del formado por el otro grupo.</p> <p>La maestra indica al voluntario que se coloque de pie en medio de los círculos.</p> <p>La maestra explica a los participantes que cuándo empieza la música, los círculos deberán moverse en direcciones opuestas, cuándo se detenga, los círculos dejarán de moverse y todos deberán juntar su cabeza con la de otro participante del círculo contrario. El voluntario deberá de tratar de encontrar una pareja.</p> <p>Si el voluntario encuentra pareja, cuándo la música comience nuevamente el participante que quedó sin pareja será quien se coloque en medio de los círculos y podrá cambiar la orden (la diversión está en las ordenes diferentes que se pueden dar), por ejemplo:</p> <p>Nariz con nariz Ojo con ojo Mejilla con mejilla Pie con pie Cabeza con dedo del pie Mano con mano Espalda con espalda Mano con oreja Talón con dedo del pie Hombro con hombro Mano con rodilla</p>	Recursos humanos Globos Hilo	Participa activamente en los grupos de trabajo. Expresa sentimientos de aceptación con sus pares.	Ficha de observación
35 min.	TEMA: CONTROL DE LA IRA	<p>ψ La maestra proyecta el vídeo cuentos para el éxito “la ira y la montaña”</p> <p>ψ Lluvia de ideas acerca de la importancia que tiene el control de las emociones que dañen a los demás y a nosotros mismos (ventajas del control de la ira como: hijos, estudiantes, amigos)</p>	Recursos Humanos Video	Expresa sus opiniones en relación al tema. Comprende y expone la	Ficha de video

				importancia del autocontrol en su relación con los demás. Participa activamente en el desarrollo del tema.	
20 min	ACTIVIDAD FINAL	Se reunirán en 5 equipos, luego en un papelote, elaboran una frase con imágenes que exprese las desventajas de comunicarnos con sentimientos de ira, y la forma como deben auto controlarse.	Recursos Humanos	Sintetiza y argumenta la importancia del tema en su desarrollo personal.	
15 min	DESARROLLO DE FICHA DE EVALUACIÓN	A cada participante se le entregará una ficha de evaluación, elabora un compromiso personal para controlar sus emociones. Elabora un dibujo expresando los daños que ocasiona la expresión del sentimiento de ira en el ámbito personal e interpersonal.	Fichas de evaluación	Expresa los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas del tema.	Ficha de evaluación.

Sesión n° 8: Tolerar para amar y ayudar.

TIEMPO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS /ESTRATEGIAS	RECURSOS / MATERIALES	EVALUACIÓN	
				INDICADORES	INSTRUMENTOS
10 min	DINAMICA DE ANIMACIÓN Dibujando a ciegas	<ul style="list-style-type: none"> ψ La maestra saluda a los participantes. ψ Los participantes se dividirá en 5 equipos, elegirán a un representante, al cual se le entregarán por escritos los dibujos que los demás integrantes lo realizarán en una hoja. La consigna lo dará el representante de grupo. Uno de los participantes del grupo será el que dibuje y cada uno del resto de los participantes le señalará un trazo que le permita al dibujante trazar el dibujo completo el equipo que lo logre primero ganará. 	Papelotes Plumones	Reflexiona sobre la importancia de aceptar la ayuda de los otros.	Ficha de observación. Ficha de observación.
15 min.	ACTIVIDAD EN GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> ψ Las personas se vendarán los ojos, colocarán en 6 columnas, la columna 1 se pondrá frente a frente con la 2 (en parejas) de la misma manera la 3era columna con la 4ta y la 5ta con la 6ta columna. ψ La maestra dará inicio a la dinámica y estará pendiente que los participantes puedan colocarse adecuadamente. ψ Los participantes deberán manifestar a la otra persona la frase “te acepto, acepto lo que piensas, lo que dices me permite conocerte y saber que a pesar de todo eres una gran persona”. 	pañuelos	Exterioriza la intención de aceptar a la diversidad de personas con quienes comparte.	
20 min.	TEMA La tolerancia	<ul style="list-style-type: none"> ψ En grupo analizan una ficha de lectura sobre la tolerancia. ψ Elaboran un organizador visual sobre este valor. ψ Proponen alternativas de solución al caso planteado. 	Papelotes Plumones (colores) Recursos Humanos	Expresa la importancia de interiorizar el valor de la tolerancia. Expone sus planteamientos sobre el caso planteado.	Ficha de observación. Fotos
20 min.	ACTIVIDAD DE CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ψ Una de las personas saldrá del salón y entre todos propondrán una actividad que tienen que realizar con un compañero del salón. ψ Se propone la actividad y luego se le pregunta a la persona que ha salido un nombre de uno de sus compañeros, quien será que la acompañe a realizar la actividad. 	Recursos humanos	Reflexionar sobre la importancia comprender y aceptar las opiniones y formas de ser de los demás.	
5 min	DESARROLLO DE FICHA DE EVALUACIÓN	A cada participante se le entregará una ficha de evaluación. Entrega de ficha técnica para elaborar un dibujo con un lema sobre por qué es importante desarrollar la actitud de tolerar a los demás.	Fichas de evaluación	Evaluar los aprendizajes y las dificultades en el desarrollo del tema.	Ficha de evaluación.

Sesión n°9: Aprendiendo a relacionarnos

TIEMPO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS /ESTRATEGIAS	RECURSOS / MATERIALES	EVALUACIÓN	
				INDICADORES	INSTRUMENTOS
20 min	DINÁMICA DE ANIMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ψ La maestra saluda a los participantes. ψ Formen equipos de 5 participantes cada uno, y cada equipo haga un pequeño círculo con los brazos entrelazados. ψ A la señal, cada equipo, sin perder la forma de círculo, camine hacia su compañero y un participante de cada equipo infle un globo, amárrelo y déjelo caer dentro del círculo. ψ Una vez que tengan el globo en medio del círculo manténganlo en el aire empujándolo con sus estómagos y rodillas y comiencen a caminar hacia un compañero ψ Al llegar a su compañero, tome dos globos, ínfilelos, amárrelos y déjelos caer dentro del círculo. Continúen éste procedimiento agregando un globo más cada vez que lleguen a una nueva silla. ψ Si durante el recorrido un globo se cae al piso, deténganse, levántenlo con las manos y continúen su recorrido. Además, recuerden que dos equipos no pueden estar en la misma silla al mismo tiempo. ψ Transcurridos el tiempo límite del juego, el equipo que tenga más globos en movimiento dentro de su círculo será el ganador. 	Globos Recursos Humanos.	<p>Participa con agrado en la dinámica.</p> <p>Muestra actitudes de respeto y tolerancia en el juego.</p> <p>Se integra y fomenta las relaciones saludables.</p>	Ficha de observación
30 min.	TEMA: Las relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> ψ Se Presenta un video: el “Las Relaciones Interpersonales saludables nos nutren” ψ Observan el video y responden a una ficha, intercambian opiniones en pares y organizan sus conclusiones sobre la importancia de las relaciones humanas sanas y constructivas. 	Video Papelotes Recursos Humanos	<p>Analiza los fundamentos de una relación interpersonal constructiva.</p> <p>Explica la importancia de desarrollar actitudes de respeto y tolerancia en las relaciones interpersonales</p>	Ficha de video

<p>20 min.</p>	<p>DINÁMICA DE REFLEXIÓN</p>	<p>ψ Se formarán grupo y de cada grupo saldrá un representante. Luego los demás participantes de todos los grupos formarán 2 filas y cruzarán sus piernas y brazos, de manera que el camino se note con dificultad.</p> <p>ψ Luego se pedirá a que los participantes elegidos logren pasar por el camino en el menor tiempo posible.</p> <p>ψ Compartirán su experiencia</p>	<p>Recursos humanos</p>	<p>Reflexiona acerca de la trascendencia de fomentar adecuados vínculos interpersonales.</p>	
<p>10 min</p>	<p>DESARROLLO DE FICHA DE EVALUACIÓN</p>	<p>A cada participante se le entregará una ficha de evaluación.</p> <p>Elaboran un compromiso para mejorar sus relaciones interpersonales en el aula y con su familia.</p>	<p>Fichas de evaluación</p>	<p>Evaluar sus percepciones sobre la significatividad de la sesión en su vida personal, social y familiar.</p>	<p>Ficha de evaluación.</p>

Sesión n°10: Resolviendo los conflictos con creatividad

TIEMPO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS /ESTRATEGIAS	RECURSOS /MATERIALES	EVALUACIÓN	
				INDICADORES	INSTRUMENTOS
10 min	DINAMICA DE ANIMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ψ La maestra repartirá una hoja de color con el nombre de cada participante y todos escribirán la cualidad de esa persona para resolver un problema. Luego uno por uno se levantará para mencionar la cualidad del compañero y este a su vez se levantará para darle un abrazo y agradecerle y este continuará con la dinámica. se procede a retroalimentar su participación. 	Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre las actitudes de sus compañeros frente a una situación de conflicto. Identifica cualidades en sus compañeros para resolver un problema en forma constructiva. 	Guía de trabajo
15 min.	ACTIVIDAD EN GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> ψ Se les repartirá a cada uno una hoja de color y se les mencionará una situación problemática ψ El problema dice: elige a 4 de tus compañeros y en grupo colóquense encima de la alfombra, luego traten de darle vuelta a la alfombra pero sin salir de ella. ψ El grupo que lo realice en menor tiempo será el ganador. ψ Luego compartirán como lo han realizado 	<ul style="list-style-type: none"> Recursos Humanos Alfombra Hoja de color con la problemática. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre sus características personales. Aprende a escuchar y consensuar ideas. Asume actitudes de respeto frente a opiniones de sus compañeros. 	
20 min.	TEMA	<ul style="list-style-type: none"> ψ Analizan el tema sobre formas de resolver los conflictos y elaboran un organizador visual. ψ Elaboran sus conclusiones para presentarlo en la plenaria mediante una imagen. 	<ul style="list-style-type: none"> Papelotes Plumones (colores) Recursos Humanos 	<ul style="list-style-type: none"> Argumenta los fundamentos y las diferentes formas de resolver conflictos. Elaboran casos y dramatizan las formas más adecuadas de resolver los conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de observación. Fotos
20 min.	ACTIVIDAD DE CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ψ Se les otorgará a los participantes una ficha en la que pedirán a sus compañeros una firma, además le preguntarán lo que más les agrada y en qué les gustaría que le ayuden a mejorar. Luego se pedirá hacer un círculo para compartir la información que han podido recoger. 	<ul style="list-style-type: none"> 2 Papelotes Lapiceros Hojas de colores 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre la importancia de los mensajes y de las relaciones interpersonales en los grupos humanos. 	
5 min	DESARROLLO DE FICHA DE EVALUACIÓN	A cada participante se le entregará una ficha de evaluación	Ficha de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Evaluar los aprendizajes y sus propósitos de mejora personal en la construcción de una convivencia más armoniosa en el aula, colegio y familia. 	Ficha de evaluación.

Sesión n°11: Solo no puedes

TIEMPO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS /ESTRATEGIAS	RECURSOS /MATERIALES	EVALUACIÓN	
				INDICADORES	INSTRUMENTOS
10 min	DINAMICA DE ANIMACIÓN Dibujando a ciegas	<ul style="list-style-type: none"> ψ La maestra saluda a los participantes. ψ Los participantes se dividirán en 5 equipos, elegirán a un representante, al cual se le entregarán por escritos los dibujos que los demás integrantes lo realizarán en una hoja. La consigna lo dará el representante de grupo. El grupo que termine más rápido será el ganador 	Recursos Humanos	Comprende la idea de trabajar en equipo y solucionar los problemas.	Guía de trabajo
15 min.	ACTIVIDAD EN GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> ψ Comienza dando un pedazo de cinta adhesiva o pegamento a cada uno de los jóvenes asegúrate de que todos tengan un pedazo. Luego anuncia que van a realizar un concurso, pídeles que tomen la cinta adhesiva y que se la peguen en la parte de atrás de la mano izquierda asegúrate que todos lo hagan bien. Una vez que todos lo hagan explica que el concurso va a dar inicio y que no se vale hacer trampa. Se trata de ver quien puede quitarse la cinta de la mano izquierda usando nada más que la propia mano izquierda. Al percatarse que nadie puede, explícales solos no podemos y que siempre necesitamos la ayuda de los otros. Luego pídeles que con la mano derecha remuevan la cinta. 	Lapiceros Plumones. Papelotes Recursos Humanos	Reflexiona sobre la necesidad de los otros en nuestra vida para crecer y ayudarnos mutuamente.	
20 min.	TEMA	<ul style="list-style-type: none"> ψ Se entrega una ficha de lectura “Dios, Tú y los demás” ψ Analizan y elaboran dos conclusiones sobre el tema. ψ Elaboran una narración donde expresen la importancia de Dios y los otros en su vida. 	Papelotes Plumones (colores) Laptop Recursos Humanos	Opina sobre la trascendencia de encontrar la ayuda en Dios y de los demás en sus vidas.	
20 min.	ACTIVIDAD DE CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ψ Los participantes formarán un círculo y manifestarán lo aprendido en la sesión. ψ Escriben una carta a un compañero mostrándole su disposición de ayuda en una situación determinada. 	2 Papelotes Lapiceros Hojas de colores	Reflexiona sobre la ayuda de Dios y de las personas ante un problema.	Ficha de observación
5 min	DESARROLLO DE FICHA DE EVALUACIÓN	A cada participante se le entregará una ficha de evaluación	Fichas de evaluación	Evaluar los compromisos de ayuda con sus pares.	Ficha de evaluación.

Sesión n°12: Resolviendo conflictos

TIEMPO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS /ESTRATEGIAS	RECURSOS /MATERIALES	EVALUACIÓN	
				INDICADORES	INSTRUMENTOS
10 min	DINAMICA DE ANIMACIÓN	<p>Saluda a los participantes.</p> <p>ψ Cada participante se atará un globo al tobillo derecho y en cuanto empiece la música. Los participantes intentarán reventar el globo de su compañero. al participante que le revienten y le logren desatar el globo del tobillo estará fuera de la dinámica, por el contrario el que logre mantener su globo inflado y atado en su tobillo ganará la dinámica.</p>	<p>Recursos Humanos</p> <p>Música</p> <p>Globos</p>	<p>Comprende las ideas sobre la resolución de conflictos.</p> <p>Pone en práctica el trabajo en grupo en la resolución de problemas.</p>	<p>Guía de trabajo</p>
15 min.	ACTIVIDAD EN GRUPO	<p>ψ La maestra repartirá un papel con el nombre de un pescado (serán familias de peces) estos cuando la maestra lo indique buscarán a su familia.</p> <p>ψ Una vez agrupados, la maestra indicará que se hagan un círculo mirando cada participante hacia afuera y se abracen, posteriormente les pedirá que abrazados se sienten y logren levantarse sin soltarse los brazos. El grupo que alcance levantarse primero ganará la dinámica.</p>	<p>Lapiceros</p> <p>Plumones.</p> <p>Papelotes</p> <p>Recursos Humanos</p>		
20 min.	TEMA	<p>ψ Se Presenta un video sobre el tema la “resolución de conflictos”</p> <p>ψ Observan el video y responden a las interrogantes planteadas en el tema.</p> <p>ψ Elaboran cuatro conclusiones sobre el tema</p>	<p>Papelotes</p> <p>Plumones (colores)</p> <p>Laptop</p> <p>Recursos Humanos</p>	<p>Reflexiona sobre la importancia de resolver los conflictos de manera creativa. Asume que la presencia de conflictos le ayuda a desarrollar nuevos aprendizajes</p>	<p>Ficha de video</p>
20 min.	DINÁMICA DE CIERRE	<p>Harán dos columnas entre los participantes y dejarán un camino como Pasarella, cada uno pasará por ella manifestando cual es la parte de su cuerpo que no les gusta o que piensan son un problema para ellos y mencionarán en qué situaciones puede ser una ventaja para ellos. Por ejemplo. Una persona que es de baja estatura. En algunas situaciones puede alcanzar en cualquier espacio.</p> <p>Elaboran una autoreflexión sobre la forma como se deben resolver los conflictos.</p>	<p>Lapiceros</p> <p>Hojas de colores</p>	<p>Reflexionar sobre las ventajas de algunas situaciones que consideramos problemas para el desarrollo de nuevos aprendizajes.</p>	<p>Ficha de observación</p>
5 min	DESARROLLO DE FICHA DE EVALUACIÓN	<p>A cada participante se le entregará una ficha de evaluación</p>	<p>Fichas de evaluación</p>	<p>Evaluar los aprendizajes y sus compromisos en relación a resolver los conflictos con nuevas estrategias.</p>	<p>Ficha de evaluación.</p>

Sesión n°13: Mi familia comunicadora

TIEMPO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS /ESTRATEGIAS	RECURSOS /MATERIALES	EVALUACIÓN	
				INDICADORES	INSTRUMENTOS
10 min	DINAMICA DE ANIMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ψ Saludo a los participantes. ψ Se da la bienvenida a los estudiantes y se les preguntará ¿A quién le piden algo de comer cuando tienen hambre? ¿Acuden a su madre o padre cuando desean contarles lo que han hecho en el día? ¿Cómo se sienten? ¿Qué les preocupa? 	Recursos Humanos	Reflexionan sobre la necesidad de comunicación con los miembros de su familia. Reflexiona sobre sus características personales de cada miembro de su familia.	Guía de trabajo
15 min.	ACTIVIDAD “Ustedes y yo”	<ul style="list-style-type: none"> ψ La maestra les pide a los participantes que en una hoja bond dibujen a su mamá en una hoja y en otra a su papá y en la parte inferior del dibujo, escriban lo que quisieran decirle a cada uno. Luego, de manera voluntaria algunos podrán contar o que escribieron. 	Lapiceros Plumones. Papelotes		
20 min.	TEMA “mi familia me ama y le cuento todo”	<ul style="list-style-type: none"> ψ Se expondrá el tema de la importancia de comunicar a sus padres lo que sienten y piensan. ψ Se les presenta un video sobre “ familia feliz” ψ Responden a la ficha de video ψ Se presenta un foro sobre la importancia de la comunicación en la familia como factor de protección para el desarrollo de una adecuada personalidad. 	Diapositivas Papelotes Plumones (colores) Laptop Recursos Humanos	Reconoce la importancia de la comunicación familiar.	Cuestionario.
20 min.	ACTIVIDAD DE CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ψ Se le pide a los participantes que formen un círculo, mirando hacia afuera y se tomen de las manos. ψ Al otro grupo de participantes se les pide que se coloquen alrededor del primer círculo, de tal manera que los participantes de la rueda externa formen pareja con otro integrante de la rueda interna. ψ Y comentan sobre la mejor hora de comunicarse con la familia: se resalta la importancia de la hora de los alimentos para fortalecer los vínculos familiares y apagar el televisor, para no interferir ese momento. 	Lapiceros Hojas de colores	Fomenta la unión y la comunicación dentro de un grupo con un vínculo fraterno	
5 min	DESARROLLO DE FICHA DE EVALUACIÓN	A cada participante se le entregará una ficha de evaluación	Fichas de evaluación	Evaluar los aprendizajes de cada participante después del desarrollo del tema.	Ficha de evaluación.

Sesión n°14: Fomentemos el buen trato en la escuela, la familia y la comunidad

TIEMPO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS /ESTRATEGIAS	RECURSOS /MATERIALES	EVALUACIÓN	
				INDICADORES	INSTRUMENTOS
10 min	DINAMICA DE ANIMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ψ Saludo a los participantes. ψ La maestra introduce la sesión señalando que conversarán sobre el tema del buen trato en la escuela, la familia y la comunidad. ψ La maestra pide a los participantes que conformen un círculo de tal manera que puedan verse los rostros entre ellos y apreciar sus expresiones faciales, emociones que mostrarán cuando la maestra dé la orden menciona que estos rostros y emociones que realizarán en el tiempo dado será sobre la violencia y el buen trato en su familia, su escuela y comunidad. ψ Luego formarán un círculo y manifestarán sus sentimientos mientras expresaban sus emociones, y las expresiones faciales. 	Recursos Humanos	Reflexiona sobre importancia del lenguaje de los gestos y sobre la expresión de sentimientos positivos y negativos hacia los demás.	Fichas de observación Guía de trabajo
30 min.	ACTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ψ La maestra indica a los participantes que deberán mencionar ejemplos de situaciones en la familia, la escuela y la comunidad sobre la expresión de los gestos. ψ Luego registra en la pizarra o papelotes (en un cuadro) los ejemplos de maltrato. Y los organiza: los que suceden en la escuela, la familia y la comunidad. ψ Luego explica que así como existen situaciones de maltrato, ellos deben expresar acciones de buen trato. ψ Una vez organizado el cuadro, a través de una lluvia de ideas se les preguntara ¿Qué podemos hacer?, para superar las situaciones de maltrato que han presentado. ψ El tutor recoge las opiniones y destaca la importancia de tomar conciencia sobre nuestro comportamiento y el efecto que puede tener en los demás. Resalta que el maltrato físico y psicológico hace daño, especialmente a los niños y adolescentes, y el buen trato es un derecho y deber de todos. ψ Formar grupos de cinco o seis estudiantes. Cada equipo responderá en función a los ejemplos de situaciones de maltrato en la familia, la escuela y la comunidad: ¿cómo nos afectan? ¿en qué nos afectan? ¿escriban sus respuestas en papelotes? ψ Un representante expondrá su trabajo. 	Lapiceros Plumones. Papelotes Recursos Humanos	Reconoce las consecuencias negativas de la violencia en las escuelas.	

20 min.	TEMA	<ul style="list-style-type: none"> ψ En forma conjunta organizarán lo planteado en función al efecto físico, psicológico que ocasiona el maltrato y en qué medida pueden contribuir los participantes para mejorar los ambientes en los que se desarrollan. ψ Analiza un caso sobre victimización y proponen alternativas de solución para terminar con esas situaciones. ψ Escenifican situaciones de ayuda frente a situaciones de maltrato. ψ Elaboran alternativas de solución para crear en el aula acciones de protección contra este fenómeno. 	Diapositivas o papelotes Recursos Humanos	Comprende y pone en práctica las ideas conceptualizada con respecto al tema. Participa activamente en el desarrollo los conceptos.	Ficha de observación Fotos
20 min.	ACTIVIDAD DE CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ψ Finalmente se pedirá a los participantes que se dispersen por el salón y que en cuanto de la orden la maestra se unan de dos. Primero uno de ellos le cogerá las manos al otro y le manifestará las actitudes positivas que ve en él o ella, luego su compañero hará lo mismo. una vez terminado la dinámica con esa persona buscará a otra y así sucesivamente hasta hacer la actividad con todos sus compañeros. ψ Luego cada uno de ellos compartirán su experiencia en el taller. ψ Elaboran un compromiso personal para evitar situaciones de maltrato escolar en el aula. 	Recursos humanos	Reflexionar sobre la importancia de los mensajes positivos en sus círculos más cercanos como su escuela y familia.	
15 min	DESARROLLO DE FICHA DE EVALUACIÓN	<p>A cada participante se le entregará una ficha de evaluación. Elaboran un protocolo de actuación frente a una situación de maltrato en su aula.</p>	Fichas de evaluación	Evaluar los aprendizajes logrados sobre el tema.	Ficha de evaluación.

Sesión n°15: Mejores personas amando a los demás

TIEMPO	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTOS /ESTRATEGIAS	RECURSOS /MATERIALES	EVALUACIÓN	
				INDICADORES	INSTRUMENTOS
10 min	DINAMICA DE ANIMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ψ La maestra saluda a los participantes. ψ Se pedirá a los participantes que se ubiquen en círculo, ψ La maestra mencionará un pedido y estos deben acatar la orden sino cumplirán un castigo pedido por el público. ψ Por ejemplo: que se cambien se sitio todos los que tengan cabello negro, etc. luego les pedirá silencio para continuar con el desarrollo de la sesión. 	Recursos Humanos	Comprende y pone en práctica las ideas conceptualizadas con respecto al tema.	Fotos
15 min.	TEMA	<p>Exposición del tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> ψ La ética y la moral en la escuela y la familia. ψ Análisis de dilemas morales. ψ Puesta en común de soluciones. 	Lapiceros Plumones. Papelotes Recursos Humanos	Reconoce la importancia de tener claridad de sus principios en todas sus actuaciones. Investiga sobre la importancia de actuar de acuerdo a nuestros valores.	Guía de observación
20 min.	ACTIVIDAD EN GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> ψ Se formarán en grupo y realizarán un collage sobre la importancia de vivir de acuerdo las normas morales que todas personas poseen. ψ Luego los integrantes de los grupos expondrán su collage, poniendo énfasis en el cumplimiento de acciones concretas que se puedan vivir en casa y en el colegio. 	Papelotes Plumones Laptop Recortes de revistas.	Expresa y fomenta la forma adecuada de actuar en la familia y sociedad.	
20 min.	ACTIVIDAD DE CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ψ Se unirán de 2 personas, la maestra elegirá (la persona con mejor comportamiento que el otro. ψ Se pedirá que al que posee un comportamiento inadecuado se vende los ojos y al el otro será quien lo guíe. Este le cogerá los hombros y lo llevará a los lugares (dentro del salón) que el desee. Cuando el maestra lo indique se detendrán y la persona vendada le agradecerá y le dará un abrazo a la otra persona. luego cada uno compartirá su experiencia. 	2 Papelotes Lapiceros Hojas de colores	Reflexiona sobre la importancia de dejarse guiar por personas que conocen y desean su cuidado.	

<p>15 min</p>	<p>DESARROLLO DE FICHA DE EVALUACIÓN</p>	<p>A cada participante se le entregará una ficha de evaluación. Elabora una carta a un compañera motivándolo a convivir amando a sus padres y respetando a sus compañeros de clase.</p>	<p>Fichas de evaluación</p>	<p>Evaluar los aprendizajes previstos y los compromisos de mejora personal de cada participante</p>	<p>Ficha de evaluación.</p>
----------------------	---	---	-----------------------------	---	-----------------------------

ANEXO 02
Cuestionario (Pre test)
Para Estudiantes Sobre Convivencia Escolar

Institución Educativa: _____

Grado: _____ **Sección:** _____ **Sexo:** _____ **Edad:** _____

Fecha: _____

Estimado /a estudiante:

El presente cuestionario tiene como propósito recoger información sobre el estado actual de la convivencia escolar entre los estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria. Estos datos, nos servirán de referencia para desarrollar un programa de prevención del maltrato escolar y mejorar el ambiente de relaciones interpersonales en las Instituciones Educativas.

Te pedimos por favor, respondas con la mayor sinceridad a los ítems que se plantean, y te garantizamos que la información que nos proporciones será tratada de manera confidencial y para los fines expresados.

INSTRUCCIONES

Lee atentamente los ítems formulados y marca con una X el número que mejor corresponda de acuerdo a la escala que se muestra a continuación:

1.=Mala 2.=Regular 3.=Buena 4.=Muy Buena

ÍTEMS	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
1) Valora la relación interpersonal entre los estudiantes de tu Institución Educativa				
2) Valora la relación interpersonal entre los estudiantes y los profesores de tu Institución Educativa				
3) Valora la relación interpersonal entre los estudiantes y el director (a), de tu Institución Educativa.				
4) Valora la relación interpersonal entre los estudiantes y el sub director (a), de tu Institución Educativa.				
5) Valora la relación interpersonal entre los estudiantes y coordinador (a) de TOE, de tu Institución Educativa.				
6) Valora la relación interpersonal entre los estudiantes y Auxiliar de Educación de tu Institución Educativa.				
7) Valora la relación interpersonal entre los adultos de tu Institución Educativa (profesores, director (a), sub director (a) coordinador (a) de TOE, Auxiliar de Educación).				
8) Valora la relación interpersonal entre los profesores y los padres de familia o apoderados de tu Institución Educativa.				
9) Valora la relación interpersonal entre los integrantes de tu familia (padres –hermanos)				
Valora cada ítem del 1 al 4 y marca una sola respuesta considerando: 1.=Nunca 2.= 1 vez 3.=2 a 3 veces 4.= 4 o más veces				
10) He visto a estudiantes que impiden la participación de un compañero(a) en una actividad grupal.				
11) He visto a estudiantes hacer cosas que no quieren debido a que otros (as) compañeros (as) más fuertes los presionan y/o amenazan.				
12) He visto a estudiantes insultándose con palabras ofensivas (por ejemplo: perra, zorro (a), bestia, maricón, atorrante, idiota, retrasado, hijo (a) de puta, etc.) dentro o fuera de la IE:				
13) He visto a un estudiante amenazando a otro (a) diciéndole que le hará daño.				
14) He visto a un estudiante burlándose de otro (a) por alguna característica física o por su forma de ser, por ejemplo poniéndole sobre nombres ofensivos o humillándolo (a)(puede ser por su peso, su color de piel, la música que escucha, su forma de hablar, su vestimenta, lugar de procedencia o cualquier otra razón)				
15) He visto a un compañero(a) más fuerte agrediendo a otro más débil (por ejemplo: golpes, palizas, empujones, quemaduras pellizcos, etc.)				
16) He visto peleas entre estudiantes en mi I.E				
17) He visto estudiantes con armas dentro de mi I.E. (Cuchillo, pistola, navajas chavetas, etc.)				
18) He visto peleas con armas dentro de mi I.E. (Cuchillo, pistola, navajas chavetas, picos de botellas, etc.)				
19) Hay compañeros (as) a los que le han robado algo en el colegio.				
20) Hay compañeros (as) a los que les han roto y/o rayado, sus libros, cuadernos, mochilas u otros útiles escolares.				
21) Hay estudiantes que propagan rumores y mentiras utilizando el móvil, correo electrónico, facebook, ebuddy, twitter.				
22) He querido participar de alguna actividad pero me lo han impedido mis compañeros (a).				
23) He hecho algo que no quería hacer, debido a la amenaza de mis compañeros (as).				
24) Mis compañeros (as) me han presionado con amenazas para hacer algo que no quería.				
25) Mis compañeros (as) me han insultado.				
26) Mis compañeros (as) me han amenazado con hacerme daño.				
27) Mis compañeros (as) se burlan de mí por alguna de mis características física y/o por mi forma de ser (puede ser por tu peso, tu color de piel, la música que escuchas, tu forma de hablar, tu vestimenta, lugar de procedencia o cualquier otra razón).				
28) Mis compañeros me han agredido físicamente (con golpes, patadas, empujones, pellizcos, quemaduras, etc.).				

29) Mis compañeros me han agredido con armas (cuchillo, pistola, navajas, etc.).				
30) He sido víctima de algún robo dentro de la Institución Educativa.				
31) Mis compañeros (as) han propagado rumores y mentiras sobre mí utilizando el móvil, correo electrónico, facebook, ebuddy, twitter.				
32) He impedido que un compañero (a) participe en actividades del colegio para molestarlo o porque “me cae mal” .				
33) He obligado a un compañero (a) “más débil”, a hacer cosas que no quiere hacer (para probarlo y/o simplemente para burlarme de él o ella)				
34) He insultado a un compañero (a) con apodos o groserías.				
35) He amenazado a un compañero(a) diciéndole que le haré daño.				
36) Me he burlado de un compañero (a) por alguna de sus características físicas y/ o por su forma de ser (puede ser por su peso, color de piel, la música que escucha, forma de hablar, vestimenta, lugar de procedencia o cualquier otra razón).				
37) He agredido a un compañero (a) “más débil” (golpeándolo, pegándole con patadas pellizcos, quemaduras o empujándolo, etc.)				
38) He peleado con algún compañero (a).				
39) He llevado armas a mi I.E. (Cuchillo, pistola, navaja, chavetas.).				
40) Llevo armas (Cuchillo, pistola, navaja, chavetas.).				
41) He robado dentro de mi IE.				
42) He usado un arma para pelear con uno o varios compañeros (as) en mi I.E.				
43) He dañado o roto algo a propósito dentro de mi I.E. (Pueden ser cosas de tus compañeros (as) o cosas del colegio).				
44) He difundido rumores y mentiras de mis compañeros (as) utilizando el móvil, correo electrónico, facebook ebuddy, twitter.				
45) He visto a compañeros (as) insultando a profesores.				
46) He visto a compañeros(as) amenazando a profesores con hacerles daño.				
47) He visto a un (a) compañero (a) agrediendo a un profesor (a) (golpeándolo, empujándolo, etc.).				
48) He visto a profesores insultando a mis compañeros (as).				
49) He visto a profesores amenazando a mis compañeros (as) con hacerles daño.				
50) He visto a un profesor (a) agrediendo a un estudiante. (Pegándole, empujándolo, etc.).				
51) Un profesor (a) me ha insultado.				
52) Un profesor (a) me ha amenazado con hacerme daño.				
53) Un profesor (a) me ha agredido físicamente (golpeándome o empujándome, etc.).				
54) He insultado a un profesor/a.				
55) He amenazado a un profesor (a) con hacerle daño.				
56) He agredido a un profesor (a) (empujándolo o golpeándolo).				
57) He agredido con armas a un profesor (a).				
58) He visto a adultos que trabajan en mi I.E. insultándose entre ellos.				
59) He visto a adultos que trabajan en mi I.E. agredándose (golpeándose, empujándose, etc.				
60) He visto a mis padres insultándose con palabras ofensivas.				
61) He visto a mis padres agredándose con golpes ,patadas, etc.				
62) En mi casa mis padres y/o mis hermanos (as) me insultan con palabras ofensivas (por ejemplo burro (a) desgraciado (a)				
63) En mi casa mis padres y mis hermanos (as) me han agredido físicamente con golpes, latigazos , patadas, puñetes, etc.				
64) En mi casa he visto peleas entre mis hermanos (as) y mis padres.				
65) Me peleo con mis padres y hermanos (as).				
66) Mis padres hablan mal de los profesores en mi casa.				
67) Mis padres dan mucha importancia a que estudie y logre mis metas.				
68) Mis padres quieren que solucione los problemas sin utilizar los insultos y las peleas.				
69) En mi familia no dan importancia a los insultos y las peleas.				
70) Mis padres acuden a la I.E., para hablar con los profesores (as) e interesarse por mi rendimiento académico y comportamiento.				
71) Mis padres permiten que haga lo que yo quiero.				

Finalmente responde a la siguiente interrogante:

¿Con quién vives?

En este espacio puedes agregar algún aspecto sobre el tema que para ti sea importante y necesites orientación y que además podríamos no haberte preguntado.

Gracias por tu colaboración

ANEXO 03
Cuestionario (Post Test)
Para Estudiantes Sobre Convivencia Escolar

Estimado /a estudiante:

Como es de tu conocimiento, estamos tratando de mejorar la convivencia en las aulas, entre los estudiantes de segundo grado de educación secundaria, con este cuestionario esperamos recoger información sobre cómo hemos avanzado, luego de haber participado del programa: “Desarrollemos nuestra competencia social para convivir en armonía con los demás”. Te pedimos por favor, respondas con la mayor sinceridad a los ítems que se plantean, y te garantizamos que la información que nos proporciones será tratada de manera confidencial.

INSTRUCCIONES

Lee atentamente los ítems formulados y marca con una X el número que mejor corresponda de acuerdo a la escala que se muestra a continuación:

Mala 2.=Regular 3.=Buena 4.=Muy Buena

ÍTEMS	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
1) Valora la relación interpersonal entre los estudiantes de tu Institución Educativa				
2) Valora la relación interpersonal entre los estudiantes y los profesores de tu Institución Educativa				
3) Valora la relación interpersonal entre los estudiantes y el director (a), de tu Institución Educativa.				
4) Valora la relación interpersonal entre los estudiantes y el sub director (a), de tu Institución Educativa.				
5) Valora la relación interpersonal entre los estudiantes y coordinador (a) de TOE, de tu Institución Educativa.				
6) Valora la relación interpersonal entre los estudiantes y Auxiliar de Educación de tu Institución Educativa.				
7) Valora la relación interpersonal entre los adultos de tu Institución Educativa (profesores, director (a), sub director (a) coordinador (a) de TOE, Auxiliar de Educación).				
8) Valora la relación interpersonal entre los profesores y los padres de familia o apoderados de tu Institución Educativa.				
9) Valora la relación interpersonal entre los integrantes de tu familia (padres –hermanos)				
Valora cada ítem del 1 al 4 y marca una sola respuesta considerando: 1.=Nunca 2.= 1 vez 3. =2 a 3 veces 4.= 4 o más veces	1	2	3	4
10) He visto a estudiantes que impiden la participación de un compañero(a) en una actividad grupal.				
11) He visto a estudiantes hacer cosas que no quieren debido a que otros (as) compañeros (as) más fuertes los presionan y/o amenazan				
12) He visto a estudiantes insultándose con palabras ofensivas (por ejemplo: perra, zorro (a), bestia, maricón, atorrante, idiota, retrasado, hijo (a) de puta, etc.) dentro o fuera de la IE:				
13) He visto a un estudiante amenazando a otro (a) diciéndole que le hará daño.				
14) He visto a un estudiante burlándose de otro (a) por alguna característica física o por su forma de ser, por ejemplo poniéndole sobre nombres ofensivos o humillándolo (a)(puede ser por su peso, su color de piel, la música que escucha, su forma de hablar, su vestimenta, lugar de procedencia o cualquier otra razón)				
15) He visto a un compañero(a) más fuerte agrediendo a otro más débil (por ejemplo: golpes, palizas, empujones, quemaduras pellizcos, etc.)				
16) He visto peleas entre estudiantes en mi I.E				
17) He visto estudiantes con armas dentro de mi I.E. (Cuchillo, pistola, navajas chavetas, etc.)				
18) He visto peleas con armas dentro de mi I.E. (Cuchillo, pistola, navajas chavetas, picos de botellas, etc.)				
19) Hay compañeros (as) a los que le han robado algo en el colegio.				
20) Hay compañeros (as) a los que les han roto y/o rayado, sus libros, cuadernos, mochilas u otros útiles escolares.				
21) Hay estudiantes que propagan rumores y mentiras utilizando el móvil, correo electrónico, facebook, ebuddy, twitter.				
22) He querido participar de alguna actividad pero me lo han impedido mis compañeros (a).				
23) He hecho algo que no quería hacer, debido a la amenaza de mis compañeros (as).				
24) Mis compañeros (as) me han presionado con amenazas para hacer algo que no quería.				
25) Mis compañeros (as) me han insultado.				
26) Mis compañeros (as) me han amenazado con hacerme daño.				
27) Mis compañeros (as) se burlan de mí por alguna de mis características física y/o por mi forma de ser (puede ser por tu peso, tu color de piel, la música que escuchas, tu forma de hablar, tu vestimenta, lugar de procedencia o cualquier otra razón).				
28) Mis compañeros me han agredido físicamente (con golpes, patadas, empujones, pellizcos, quemaduras, etc.).				
29) Mis compañeros me han agredido con armas (cuchillo, pistola, navajas, etc.).				
30) He sido víctima de algún robo dentro de la Institución Educativa.				
31) Mis compañeros (as) han propagado rumores y mentiras sobre mí utilizando el móvil, correo				

electrónico, facebook, ebuddy, twitter.				
32) He impedido que un compañero (a) participe en actividades del colegio para molestarlo o porque “me cae mal”.				
33) He obligado a un compañero (a) “más débil”, a hacer cosas que no quiere hacer (para probarlo y/o simplemente para burlarme de él o ella)				
34) He insultado a un compañero (a) con apodos o groserías.				
35) He amenazado a un compañero(a) diciéndole que le haré daño.				
36) Me he burlado de un compañero (a) por alguna de sus características físicas y/ o por su forma de ser (puede ser por su peso, color de piel, la música que escucha, forma de hablar, vestimenta, lugar de procedencia o cualquier otra razón).				
37) He agredido a un compañero (a) “más débil” (golpeándolo, pegándole con patadas pellizcos, quemaduras o empujándolo, etc.)				
38) He peleado con algún compañero (a).				
39) He llevado armas a mi I.E. (Cuchillo, pistola, navaja, chavetas.).				
40) Llevo armas (Cuchillo, pistola, navaja, chavetas.).				
41) He robado dentro de mi IE.				
42) He usado un arma para pelear con uno o varios compañeros (as) en mi I.E.				
43) He dañado o roto algo a propósito dentro de mi I.E. (Pueden ser cosas de tus compañeros (as) o cosas del colegio).				
44) He difundido rumores y mentiras de mis compañeros (as) utilizando el móvil, correo electrónico, facebook ebuddy, twitter.				
45) He visto a compañeros (as) insultando a profesores.				
46) He visto a compañeros(as) amenazando a profesores con hacerles daño.				
47) He visto a un (a) compañero (a) agrediendo a un profesor (a) (golpeándolo, empujándolo, etc.).				
48) He visto a profesores insultando a mis compañeros (as).				
49) He visto a profesores amenazando a mis compañeros (as) con hacerles daño.				
50) He visto a un profesor (a) agrediendo a un estudiante. (Pegándole, empujándolo, etc.).				
51) Un profesor (a) me ha insultado.				
52) Un profesor (a) me ha amenazado con hacerme daño.				
53) Un profesor (a) me ha agredido físicamente (golpeándome o empujándome, etc.).				
54) He insultado a un profesor/a.				
55) He amenazado a un profesor (a) con hacerle daño.				
56) He agredido a un profesor (a) (empujándolo o golpeándolo).				
57) He agredido con armas a un profesor (a).				
58) He visto a adultos que trabajan en mi I.E. insultándose entre ellos.				
59) He visto a adultos que trabajan en mi I.E. agredándose (golpeándose, empujándose, etc.)				
60) He visto a mis padres insultándose con palabras ofensivas.				
61) He visto a mis padres agredándose con golpes, patadas, etc.				
62) En mi casa mis padres y/o mis hermanos (as) me insultan con palabras ofensivas (por ejemplo burro (a) desgraciado (a)				
63) En mi casa mis padres y mis hermanos (as) me han agredido físicamente con golpes, latigazos , patadas, puñetes, etc.				
64) En mi casa he visto peleas entre mis hermanos (as) y mis padres.				
65) En mi casa otros familiares (tíos, tías, abuelo, abuela, primos, primas, etc.) me insultan con palabras ofensivas (por ejemplo burro (a) desgraciado (a)				
66)) En mi casa otros familiares (tíos, tías, abuelo, abuela, primos, primas, etc.) me han agredido físicamente con golpes, latigazos , patadas, puñetes, etc.				
67) Me peleo con otros familiares (tíos, tías, abuelo, abuela, primos, primas, etc.)				
68) Me peleo con mis padres y hermanos (as).				
69) Mis padres hablan mal de los profesores en mi casa.				
70) Mis padres dan mucha importancia a que estudie y logre mis metas.				
71) Mis padres quieren que solucione los problemas sin utilizar los insultos y las peleas.				
72) En mi familia no dan importancia a los insultos y las peleas.				
73) Mis padres acuden a la I.E., para hablar con los profesores (as) e interesarse por mi rendimiento académico y comportamiento.				
74) Mis padres permiten que haga lo que yo quiero.				

Finalmente responde a las siguientes interrogantes:

75) De los temas que hemos desarrollado nombra los que más te han ayudado a mejorar la convivencia en el aula

-----Por qué-----

76) Qué propones para progresar en aquellas conductas o actitudes lo que aún no has logrado mejorar:

En tu aula-----

En tu Institución Educativa-----

En tu casa con tu familia-----

77) En este espacio puedes indicar algo que te interese o preocupe y que no se haya contemplado en el cuestionario

Por qué-----

Gracias por tu colaboración

ANEXO 04
Ficha De Evaluación

SESIÓN:

IE.....

APELLIDOS Y NOMBRES

GRADO..... **SECCIÓN**..... **FECHA**.....

1.- ¿Estás satisfecho (a) de haber participado en esta sesión?

SÍ ---- NO -----

¿Por qué?

2.- ¿El tema desarrollado contribuye en tu desarrollo personal?

SÍ ----- NO-----

¿Por qué?

3.- ¿Qué aprendiste en esta sesión?

4.- Señala lo que más te ha gustado en el desarrollo de la sesión:

5.- Señala lo que no te ha gustado en el desarrollo de la sesión:

6.-Señala aquello que cambiarías con tus compañeros a partir de lo aprendido el día de hoy

ANEXO 05

Ficha De Consentimiento Informado

Estimados Padres de familia:

Reciba un saludo cordial y a la vez comunicarle que estamos realizando una investigación sobre maltrato escolar, fenómeno que se presenta en el espacio educativo y tiene consecuencias negativas a corto, mediano y largo plazo en las estudiantes, por lo que, se hace necesario, conocer, la realidad respecto al tema, para luego desarrollar un programa orientado a prevenir conductas de riesgo.

En tal sentido, la Dirección de la Institución Educativa y la docente María Nery sampén Díaz como investigadora, solicitan a Usted la autorización para la participación de su hijo (a) en el estudio “Efectos de un programa de prevención del maltrato entre escolares, en estudiantes de segundo grado de educación secundaria en las Instituciones Educativas estatales de Chiclayo, 2010-2011.

Para el estudio se utilizará un cuestionario que se aplicará a los estudiantes con preguntas acerca del tema, lo que sienten, piensan respecto al maltrato entre estudiantes. Así mismo conocer las necesidades de aprendizaje para prevenir dicho fenómeno.

Dado que se trata de responder un cuestionario de preguntas, no existen riesgos para la salud del estudiante.

Por el contrario permitirá conocer cómo estamos y qué se puede mejorar a fin de lograr espacios de aprendizajes saludables.

Los datos proporcionados en el cuestionario son anónimos y confidenciales, la información obtenida será transferida sin nombre a una base de datos en computadora.

La participación en el presente estudio es voluntaria, no existiendo ninguna sanción o problema en la Institución Educativa porque usted haya decidido no autorizar la aplicación del cuestionario.

Para cualquier pregunta, aclaración o reclamo, puedes acudir a la investigadora profesora María Nery Sampén Díaz (teléfono 203377)
Gracias por la atención que le merezca la presente.

ANEXO 06

Matriz Descriptiva De Cuestionario Preguntas Abiertas Sobre Integración Familiar y Temática Importante Para los Estudiantes

Pregunta	Categoría	Sub categorías	Instituciones Educativas			Resumen conclusivo
			33IENLT	22IENSR,	11IECAS,	
1.- ¿Con quién vives?	Integración familiar (IF)	IF1 (Familias constituidas por padres hermanos y abuelos)	La sub categoría IF1 representa el 38% del total de las familias de estudiantes entrevistados.	La sub categoría IF1 (Familias constituidas por padres hermanos y abuelos) representa el 70% del total de las familias de los estudiantes entrevistados	La categoría IF1 (Familias constituidas por padres hermanos y abuelos) representa el 70% del total de las familias de los estudiantes entrevistados	<p>Observamos que en una de las instituciones educativas (33IENLT) los estudiantes sólo en un 38% viven con sus padres hermanos y abuelos, lo que nos lleva a inferir que, la presencia de estudiantes agresores, víctimas y observadores tenga sus posibles causas, en la falta de atención familiar, escasa relación afectiva y ausencia de normas y límites. Al respecto Díaz Aguado (2007), manifiesta que en ningún otro contexto social podemos encontrar los seres humanos una atención continuada y un afecto incondicional, como el que deben manifestarnos en la familia.</p> <p>Por otro lado, al relacionar esta información con los resultados del pretest encontramos que en el contexto familiar de dichos estudiantes en un 29% perciben agresiones.</p> <p>Además, cabe anotar que en las instituciones educativas 12IENSR, 21IECAS, existe un 70% de estudiantes que viven con la presencia de padres, hermanos y abuelos, lo que nos permite inferir la existencia de una adecuada comunicación, entre la familia y los hijos, así como muestras de afecto y la existencia de normas claras, aspectos considerados como protectores para prevenir conductas violentas (Mendoza 2012)</p>

		<p>IF2 (Familias constituidas con la presencia de uno de los progenitores, madre o padre y otros familiares).</p>	<p>La sub categoría IF2 representa el 37% del total de las familias de los estudiantes entrevistados.</p>	<p>La sub categoría IF2 representa el 27.5% del total de las del total de las familias de los estudiantes entrevistadas.</p>	<p>La sub categoría IF2 representa el 24% del total de las familias de los estudiantes entrevistados.</p>	<p>Observamos en estos resultados que la IE de varones se presenta un mayor porcentaje de estudiantes que viven sólo con la presencia de uno de los progenitores, a diferencia de las otras dos entidades. Estos hallazgos conducen a interpretar que las conductas de malos tratos en las aulas, tendrían entre otros factores condicionantes, la ausencia de la responsabilidad compartida de los padres en la educación de los hijos, ya que la desestructuración de la familia es considerado como uno de los factores de riesgo para la agresividad de los adolescentes (Fernández, I. 2003).</p>
		<p>IF3 (Familias constituidas por abuelos, hermanos, otros familiares y algunas veces apoderados)</p>	<p>La sub categoría IF3 representa el 25% del total de las familias de los estudiantes entrevistados.</p>	<p>La sub categoría IF3 representa el 2.5% del total de las familias de los estudiantes entrevistados.</p>	<p>La subcategoría IF3 representa el 6% del total de las familias de los estudiantes entrevistados.</p>	<p>Observamos que en esta sub categoría la 33IENLT también presenta un porcentaje más alto de estudiantes que viven sin la presencia de sus progenitores, información que conlleva a deducir el rol fundamental que desempeña el acompañamiento de los padres en el desarrollo y transmisión de normas y valores que le ayude a vivir respetándose y respetando a los demás. Sin embargo, en esta institución educativa, la carencia de vínculos afectivos, la falta de supervisión y la exposición de los modelos violentos en sus hogares, podrían contribuir a que los adolescentes desarrollen conductas de maltrato escolar. Estas aseveraciones, son producto de la observación directa y en el dialogo con los estudiantes, durante el tiempo del desarrollo de la investigación (6 meses)</p>
Conclusión	<p>La información analizada e interpretada sobre la integración de las familias de los estudiantes que participaron en la investigación, demuestran que los estudiantes de la institución educativa masculina, presentan el mayor índice de familias disfuncionales, categoría considerada por Mendoza (2012) como factor de riesgo en la probabilidad de que un estudiante se convierta en víctima o agresor en la dinámica del maltrato escolar, situación que se verifica al contrastar los resultados del análisis cuantitativo donde la presencia de agresiones físicas directa en el rol agresor, víctima y observador es en un mayor porcentaje la Institución Educativa masculina con un 28% , 24% y 40% respectivamente.</p>					

PREGUNTA	CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	INSTITUCIONES EDUCATIVAS			RESUMEN CONCLUSIVO
			TEXTUALIDADES			
			33IENLT	22IENSR	11IECAS	
<p>2. En este espacio puedes agregar algún aspecto sobre el tema que para ti sea importante y necesites orientación y que además podríamos no haberte preguntado.</p>	<p>Temas importantes considerados por los estudiantes (TICE)</p>	<p>TICE1: conflictos en el aula.</p>	<p>“Que nuestros compañeros no se burlen de mi forma de hablar y de vestirme”. “Si otros alumnos nos vienen a amenazar como debo actuar”. “Como debo portarme con un compañero del aula que me siempre me insulta y se cree porque tiene una tienda”. “Que nos aconsejen que no nos roben las cosas”. “Que ayuden a conversar sin hablar lisuras”.</p>	<p>“Que nos expliquen porque siempre las que saben se la creen y se juntan siempre”. “Que los alumnas no desesperen con sus gritos, todas hablan a la vez cuando no hay profesora”. “que nos ayuden para que no se insulten cuando están aclarando un mal entendido”. “Nos han preguntado porque existe el chisme a veces nos separa de nuestras amigas”.</p>	<p>“No me han preguntado si en el colegio expulsan por varios días a los estudiantes que pelean dentro del aula y fuera del colegio y no hacen nada”. “En el colegio paran insultándose sobre todo los hombres”. “Que nos enseñen a no pelear con nuestros compañeros ya que duelen los puñetes”. “Sobre si hay peleas en las aulas o maltratos”. “Nos hubieran preguntado si queremos que nos enseñen a resolver las peleas de otra forma y no pegándonos”. “Sobre la violencia y como poder evitarla en las escuelas, en la calle y en la familia”</p>	<p>En estos testimonios expresados por los estudiantes de las tres instituciones educativas participantes en la investigación, se refleja un conjunto de necesidades latentes, relacionadas con el abordaje de la temática referente a los conflictos de relación interpersonal. Como ya lo hemos manifestado, los conflictos forman parte de nuestra vida. Sin embargo es necesario aprender afrontarlos y tratarlos de manera constructiva. Y los espacios sociales más idóneos para aprender abordarlos son el contexto de la familiar y el educativo. En este sentido, se justifica la inclusión de esta temática en el programa desarrollado.</p>
		<p>TICE2: conducta agresiva.</p>	<p>“No me han preguntado por qué solo con golpes puedo resolver los insultos de mis compañeros” “Quiero que me ayuden a no maltratar a mis amigos con mis palabras y mi mano”</p>	<p>“Quisiera que ayuden a mi compañera que recibe muchos insultos y no sabe defenderse” “Necesito orientación en cómo llevar una vida más saludable con mi grupo ya que yo soy la que fomento la</p>	<p>“En que mis compañeros me agreden y no me dejan de insultar y me robar mis útiles”. “Que mis compañeros me agreden mucho con sus palabras y también con patadas”. “Nos hubieran preguntado</p>	

			<p>“Necesito saber cómo ayudar a mi compañero que se ríe cuando golpea a otro amigo y no tiene compasión, aunque a veces quiero alejarme de él pero tengo miedo”.</p>	<p>desunión con mis gestos de malhumor”.</p>	<p>cómo nos sentimos en el aula cuando algún compañero nos pega y no podemos hacer nada porque nos da más duro”</p>	<p>que los estudiantes de estas instituciones educativas, requieren potenciar y desarrollar ciertas habilidades, conocimientos y actitudes sociales, que les ayude a enfrentar situaciones violentas. Tal como nos muestra la literatura científica, al considerar que en una situación de maltrato escolar, todos los involucrados (Agresores, víctimas y observadores) necesitan ayuda, por lo tanto el programa tuvo estas características de dotar a todos los estudiantes del grupo clase de estrategias para prevenir o disminuir conductas de maltrato escolar.</p>
		<p>TICE3: valores de amistad solidaridad y respeto, cooperación.</p>	<p>“Por qué yo no tengo buenos amigos que me defiendan cuando me tiran al suelo mis compañeros” “Como debo actuar con mi amigo cuando le obligan a robar las cosas de mis compañeros” “Cómo ayudar a un compañero que siempre te tira las cosas y coge tus útiles sin pedir permiso”. “No nos han preguntado porque</p>	<p>“Si hay alumnas que mienten para hacer daño a otras, y la solidaridad en el aula”. “Si alguna vez una amiga te ha traicionado y te has molestado con ella y la estas odiando”. “Sobre las relaciones que existen con diversas alumnas mucho dejan de lado por las notas a las que no saben”. “Que nos ayuden a que los líderes de los grupos de trabajo no</p>	<p>“Cómo conseguir amigas sanas que no se aprovechen de mis tareas que yo las hago a pesar que trabajo”. “Que los trabajos de grupo se hagan con otras compañeras y no con las mismas” “Que nos ayuden a no ser egoístas con los chicos que trabajan” “Que no se burlen cuando hablamos en los grupos y quieren que solo sus ideas valgan” “que los coordinadores de grupo no sean mandones y</p>	<p>De la expresión de estos sentimientos y puntos de vista de los estudiantes, se deduce una necesidad manifiesta y latente de aprendizajes relacionados con los valores de amistad, (factor protector para ayudar a las víctimas), solidaridad, respeto y cooperación que ayuden a éstos a convivir mejor en el aula. Al respeto señala Martínez (2005) que la educación en valores es una responsabilidad de la familia, escuela y de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, se observa, desde distintos</p>

			algunos alumnos participan mucho y yo no, siento que mis ideas no valen”	sean los que más saben ya que nos menosprecian y no nos respetan nuestra opinión”	no se la crean y no hacen caso a nuestras ideas”	ámbitos, la incapacidad de muchas familias para abordar una educación en valores, así como la pasividad que muestran al ceder esta responsabilidad a las instituciones educativas.
		TICE4: Discriminación.	<p>“Quisiera que ayuden a mi compañero que para solo en el recreo porque no sabe hablar bien”.</p> <p>“No me han preguntado si en esta aula existen los que se creen los intocables y nos excluyen de su grupo por no ser como ellos”</p> <p>“Que nos ayuden para que los niños que estudian no trabajen y no los hagan a un lado porque llegan tarde”</p>	<p>“No nos han preguntado sobre las desigualdades en el trato de mis compañeras, ya que no hablo bien como ellas”</p> <p>“Quisiera orientación sobre cómo ayudar a mis compañeras que más saben para que no dejen de lado a las que menos sabemos”</p> <p>“Que nos dejen a un lado en el recreo porque no tenemos dinero para invitarlas”</p> <p>“porque muchas compañeras se la creen porque viven en urbanización”</p> <p>“Que nos ayuden a querernos y no ser creídas porque tienen plata”</p> <p>“Algo que permita a las alumnas a no discriminar ni ser discriminadora”</p>	<p>“Que no me dejen de lado porque soy floja y no hago mis tareas”</p> <p>“Quisiera orientación en cómo integrarme mejor en el grupo y participar de los temas, ya que siempre me dicen que mi opinión no vale”</p> <p>“Quiero ayudar a mi compañero que trabaja y no lo ponen en los trabajos porque llega tarde y sale mal en sus notas”</p> <p>“Que los profesores no nos hagan a un lado a los que no les pagamos las separatas porque no tenemos plata”</p>	Las expresiones de solicitud de ayuda de algunos estudiantes, que sienten que son excluidas por determinadas situaciones, así como la formulación de críticas para los docentes, que de alguna manera muestran actitudes de intolerancia, han permitido considerar esta categoría como temática de interés para ser abordado en el programa que pretendió dotar a los estudiantes de capacidades y actitudes para convivir mejor con los demás.

		<p>TICE5: Autoestima.</p>	<p>“No me han preguntado porque tengo bajas notas y no me gusta estudiar, solo vengo al colegio a molestar a mis compañeros”.</p> <p>“Por qué pienso que me merezco que me insulten en mi casa y colegio”</p> <p>“Que me ayuden en cómo expresarme sin sentirme que no valgo nada”</p> <p>“Porque desde niño no supero en hablar mirando los ojos siempre agacho la cabeza cuando hablo, tengo mucha vergüenza”.</p>	<p>“Me hubiese gustado que me pregunten si los profesores al tener preferencias con las que más saben nos bajan la autoestima y como se puede resolver esta situación”</p> <p>“Quiero que me ayuden a motivarme, ya que no participo en clase y me siento sola”</p> <p>“Necesito ayuda para superar mis miedos al expresarme con mis compañeras y cuando salgo a exponer hablo muy despacio y la profé me grita y me manda a sentarme”.</p>	<p>“NO me han preguntado como es mi autoestima o si me ha sentido solo o discriminado.</p> <p>“Por qué siento que todos me rechazan quiero superar eso”</p> <p>“No me han preguntado por qué no reclamo a mis amigas que se burlan de mi persona y me siento mal”.</p> <p>“Porque siento que me merezco que me quiten mi fruta mis amigas y me dejan sin nada para comer en el recreo”.</p> <p>“No me han preguntado si en mi aula me dejan de lado y nadie me saluda y porque soy así”</p>	<p>La valoración de estas expresiones dadas por los estudiantes, antes del desarrollo del programa, orientado a prevenir situaciones de maltrato escolar, reflejó una problemática relacionada con la gestión de elementos intrapersonales (Autoestima, autoconcepto) e interpersonales (comunicación, interacción) que requerían una atención pedagógica, en tal sentido se asumió esta categoría como parte del programa por considerarla una capacidad fundamental para aprender a convivir.</p> <p>Ortega (2007) refuerza estas ideas al considerar que la convivencia es el arte de vivir juntos y exige, que cada persona sea consciente y capaz de gestionar elementos importantes de su personalidad, así como elementos interpersonales y sobre todo enfatiza la reciprocidad moral, base para planificar y ejecutar otros procesos</p>
--	--	-------------------------------	--	---	---	--

		<p>TICE6: Atención por parte del docente al maltrato escolar.</p>	<p>“No me han preguntado porque un si el profesor te avergüenza cuando le dices que tu compañero te agrade” Que los profesores deben hacer algo cuando un compañero se cree el más vivo y nos pega cuando no le damos lo que quiere”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Que los profes no se queden callados por lo que ven en el aula que nos roban las cosas” • “No nos han preguntado porque los profes, se burlan de lo de hablamos de nuestros compañeros que se roban las cosas y nos amenazan” • “Que nos ayuden para que los compañeros que maltratan con objetos fuertes se curen y los profes no se rían porque creo que también tienen miedo. 	<p>“Porque los profesores no se dan cuenta de los grupos que existen en el aula de las que más saben y que deben hacer algo para integrarnos.</p>	<p>“Si los profesores nos escuchan, que personas de otras salones dejen de insultar y que por algo que te falte en tu camisa la insignia te regresen a tu casa y perdamos clases”.</p> <p>“Que como son tus profesores buenos o malos, o si alguien de tus familiares ha hecho algo malo contigo como (golpear o abusar de ti) o si algún profesor tiene un alumno preferido y si los ayuda más en sus notas más a ellos”</p> <p>“No me han preguntado que si los profesores nos tratan con amor ya que algunos son muy malos nos gritan” (TICE7).</p>	<p>Al leer y releer los testimonios de los estudiantes de estos contextos educativos, se infiere la escasa atención que los docentes ofrecen a los estudiantes que padecen de maltrato escolar. Por otro lado se deduce, los estilos comunicativos o modelos predominantes en la interacción entre docentes y estudiantes. Concluimos afirmado que una de las posibles soluciones al problema de los malos tratos demandan del profesorado una mayor implicación y autoridad en el mantenimiento de las buenas relaciones interpersonales, en el marco de un estilo democrático- asertivo. Al respecto agrega Fernández (2006) a que el profesor con estilo permisivo- pasivo permite que se realicen acciones indebidas en el aula y actúa como si no se diera cuenta. Intenta ganarse la amistad de los alumnos sin enfrentarse al conflicto. Puede producirse caos, desorden, irritación, falta de respeto, claro cansancio y sensación de impotencia</p>
--	--	---	---	---	--	--

		<p>TICE7: el trato de los profesores a los estudiantes.</p>	<p>“No me han preguntado si los profesores te discriminan porque trabajas, llegas tarde y no te tratan bien”</p> <p>“Que si hay amor, comprensión y entendimiento entre profesores y alumnos”.</p> <p>“Si sobre que el profesor te avergüenza por todos los motivos ante tus compañeros”.</p> <p>“Qué si los profesores nos dan oportunidades para hacer nuestras tareas y nos gritan cuando no cumplimos”</p> <p>“No me han preguntado porque algunos profesores solo nos tratan con gritos cuando no sabemos contestar lo que nos preguntas en la clase”</p> <p>“Porque existen profesores que sólo vienen a firmar y se van a su casa y encima nos gritan cuando reclamamos que haga clase “</p>	<p>“No me han preguntado que si los profesores nos tratan con amor ya que algunas son indiferentes”</p>	<p>“Si los profesores nos quieren, porque algunos nos odian y nos maltratan con sus palabras”</p> <p>“Porque no preguntaron porque en los estudiantes que se pegan se ve algunas veces mal desempeño si es por los profesores que los gritan o por los padres que originan eso”.</p> <p>“Qué si los profesores nos enseñan bien y sobre si alguna vez los profesores abusan de los estudiantes”.</p> <p>“Qué si los profesores nos tratan con amor”</p> <p>“Quiero que me ayuden a entender porque algunos profesores no les gusta su carrera y solo viene a gritar y a veces nos insultan, cuando les decimos que hagan algo”</p> <p>No me han preguntado porque algunos profesores cobran mucho los exámenes y nos gritan cuando les reclamamos, ya somos sus enemigos”.</p>	<p>En relación al trato de los profesores con los estudiantes de estos contextos, observamos, sobre todo en las instituciones masculina y mixta un estilo docente de liderazgo autoritario y permisivo, lo que conlleva a firmar que una de las posibles influencias, que podrán estar alimentando las situaciones de malos tratos en los estudiantes sería la figura del docente</p>
--	--	---	---	---	--	---

		<p>TICE8: violencia familiar.</p>	<p>“Nos hubieran preguntado que sí en tu familia existe amor y no odio ya que en mi casa se odian mis padres y se tiran con cucharones”</p> <p>“Que los padres nos llaman inútiles y burros a los hijos y que esto no debe ocurrir”</p> <p>“Que por favor este cuestionario debe aplicarse a mi familia para que vean lo mal que hacen al castigarme con un látigo fuerte”</p> <p>“No me han preguntado si es normal que mi mamá siempre me castigue cuando no cocino ya que vivimos solos y ella sale a trabajar”.</p> <p>“Cómo puedo ayudar a mi papá para entienda que con los gritos no me va hacer cambiar me pone muy agresivo y quiero pegarle”</p> <p>“Cómo debo hacer para que mis primos y el señor que vive con mi mamá, no me molesten cuando estudio.</p>	<p>“Que los padres nos llaman burras y nos golpean cuando sacamos malas notas”.</p> <p>“No nos han preguntado si nuestros padres nos comprenden y no nos dejan tener enamorado y por eso nos gritan y nos mandan a dormir temprano”</p>	<p>“Que tu familia te grite por las puras”.</p> <p>“Sobre que debían mencionar donde los padres llaman por inútiles a los hijos que esto no debe ocurrir”</p> <p>“Que si en tu familia existe el amor y no el odio como en mi casa”</p> <p>“Si alguien de tus familiares te ha causado daño y cada rato te amenaza con pegarte”.</p> <p>“No han preguntado si he visto peleas en mi casa y que también me castigan cuando les digo que no lo hagan”.</p> <p>“Como aprender a vivir con otro señor que no es mi papá y quiere pegarme porque no le hago caso”</p> <p>“Necesito que me ayuden a comprender a mi tía que vive conmigo y grita por todo y me tira con lo que tiene”</p>	<p>Los testimonios recogidos de los estudiantes, demuestran en algunos casos la existencia de estilos educativos familiares, considerados como factores de riesgo, para sembrar actitudes violentas en los estudiantes. En este sentido reafirma este hallazgo, los aportes de Smith (2007) quien señala que dos de los factores más importantes para el desarrollo de una conducta agresiva es la existencia de conflictos en el núcleo familiar (entre padres, padres e hijos o entre hermanos), y la falta de calor paterno.</p>
--	--	---------------------------------------	--	---	---	---

ANEXO 07:

Matriz Explicativa De Las Fichas De Evaluación De Las Sesiones Del Programa “Desarrollemos La Competencia Social Para Convivir En Armonía Con Los Demás”

INTERROGANTES	CATEGORÍA	TEXTUALIDADES			SUBCATEGORÍAS	RESUMEN CONCLUSIVO
		33IENLT	22IENSR	11IECAS		
<p>1.-Estas satisfecho (a) de haber participado en esta sesión Si/no ¿por qué?</p>	<p>Satisfacción por los aprendizajes logrados (SAL)</p>	<p>“Sí, porque he aprendido que se siente ponerse en el lugar del otro”. “Sí, porque me enseñó a practicar la empatía”. “Sí, porque me ayuda a comprender mis sentimientos”. “Sí, porque he aprendido a desarrollar la empatía”. “Sí, porque se promovió la participación de todos, aunque mis compañeros me molestaban por participar, ya que casi, yo no participo”. “Sí, porque me he desenvuelto bien delante de mis compañeros. Sí, porque he comprendido y he reflexionado sobre la empatía”. “Sí, porque fue una sesión interesante, hablar sobre este tema que no lo</p>	<p>“Sí, porque nos ha ayudado a desarrollar más nuestra empatía”. “Sí, porque me ayuda a ayudar y aconsejar a mis compañeras”. “Sí, porque aprendí sobre la empatía”. “Sí, porque me enseñó a ser empática y tolerante”. “Sí, porque me agradó el tema”. “Sí, porque he aprendido lo que debo hacer para vivir en armonía”. “Sí, porque me sirve para comprender a mis compañeras”. “Sí, porque me hizo reflexionar en mi actuar y logré hacer un compromiso conmigo misma”. “Sí, porque ahora he aprendido a escuchar mejor a mis compañeras y</p>	<p>“Sí, porque me ayudaron a desarrollar mi empatía”. “Sí, porque puedo poner en práctica la empatía con mis compañeras”. “Sí, porque me he sentido alegre y he aprendido sobre la empatía”. “Sí, porque me han enseñado a ser empático. Sí, porque me ha ayudado a conocerme mejor”. “Sí, porque hemos aprendido un tema nuevo. Sí, porque participé dando mis opiniones”. “Sí, porque me ha hecho aprender muchas cosas buenas”. “No, porque no me han preguntado”. “Sí, porque me ayudó a escuchar y ser escuchado por todos”. “Sí, porque aprendí a escuchar a los demás y no</p>	<p>SAL1: empatía: saber escuchar, reflexionar, comprender, ponerse en lugar de otro integrar y ayudar.</p>	<p>Los temas orientados a desarrollar la capacidad empática en los estudiantes, motivó y contribuyó a reflexionar sobre las formas de expresar sus sentimientos de comprensión y ayuda a sus compañeros y compañeras de aula. Así mismo, se pudo observar la participación activa y el interés en el tema. Por otro lado, expresaban su s alegrías por la forma de trabajar en grupo. La valoración de las respuestas dadas por los estudiantes, después de participar de la temática referida a desarrollar la capacidad empática, reflejó los aprendizajes adquiridos y un deseo de interiorizar y poner en práctica aquellas actitudes que nos ayudan a prevenir situaciones de malos tratos en las aulas.</p>

		<p>sabía ni lo conocía”.</p> <p>“Sí, porque pude expresar lo que sentía delante de todos”.</p> <p>“Sí, porque me he sentido contento de trabajar con quien nunca trabajé en equipo y lo creía malo”.</p>	<p>a mis padres”.</p> <p>“Sí, porque el tema me ayuda a ayudar a mis amigas en sus problemas”.</p> <p>“Sí porque me pude expresar sin vergüenza sobre lo que pensaba y no se burlaron”.</p> <p>“Sí porque todas pudimos compartir opiniones”.</p>	<p>hacer prejuicios”.</p> <p>“Sí, porque he aprendido mucho de la empatía”.</p>		<p>Sobre el desarrollo esta capacidad, coincidimos con Díaz Aguado (2004), al manifestar que educar la empatía y el respeto a los derechos humanos debe estar como un objetivo educativo.</p>
--	--	--	---	---	--	---

INTERROGANTES	CATEGORÍA	TEXTUALIDADES			SUBCATEGORÍAS	RESUMEN CONCLUSIVO
		33IENLT	22IENSR	11IECAS		
1.-Estas satisfecho (a) de haber participado en esta sesión Si/no ¿por qué?	Satisfacción por los aprendizajes logrados (SAL)	<p>“Sí, porque he aprendido a ser asertiva”</p> <p>“Sí porque he comprendido y reflexionado lo que significa ser agresivo, y pasivo”.</p> <p>“Sí, porque nos enseña a valorar a los otros y respetarnos”.</p> <p>“Sí porque he participado con respeto en las técnicas asertivas”.</p> <p>“Sí, porque he aprendido a decir no cuando alguien me quiere invitar a tomar licor”.</p> <p>“Sí, porque la profesora comunica entusiasmo en lo que hace y acepta todas nuestras opiniones”.</p>	<p>“Sí porque he comprendido como debo actuar asertivamente”.</p> <p>“Sí porque he aprendido a no enojarme tan fácilmente”.</p> <p>“Sí porque he aprendido a responder las críticas de manera asertiva”.</p> <p>“Sí porque me enseñó a no ser criticaona”.</p> <p>“Sí porque participamos todos en las dinámicas y de manera ordenada”.</p> <p>“Sí porque desde ahora defenderé mis derechos asertivos”.</p>	<p>“Sí porque he aprendido a ser asertivo”.</p> <p>“Sí porque me enseñó a no ser agresivo”.</p> <p>“Sí porque todos hemos participado con alegría y hemos practicado la asertividad”.</p> <p>“Sí porque pude compartir sobre los estilos de comunicación”.</p> <p>“Sí porque he aprendido a hacer respetar mis derechos sin agredir a los otros”.</p>	<p>SAL2: Asertividad Estilos de comunicación, derechos asertivos, técnicas asertivas.</p>	<p>El desarrollo actividades de aprendizaje orientadas a potenciar el estilo asertivo de comunicación, significó en los estudiantes, una gran satisfacción, frente a la metodología de casos, que demandaban una reflexión sobre las diferentes formas de actuaciones y de respuestas a situaciones cotidianas. En este sentido, puedo inferir que los estudiantes aprovecharon muy bien la temática, para reflexionar sobre el estilo que más conviene utilizar en una situación de conflicto y evitar llegar a extremos de agredirse con palabras u acciones que atentan contra su dignidad de personas.</p>

INTERROGANTES	CATEGORÍA	TEXTUALIDADES			SUBCATEGORÍAS	RESUMEN CONCLUSIVO
		33IENLT	22IENSR	11IECAS		
<p>1.-Estas satisfecho (a) de haber participado en esta sesión Si/no ¿por qué?</p>	<p>Satisfacción por los aprendizajes logrados (SAL)</p>	<p>“Sí, porque he aprendido a ser tolerante y no discriminar a mis compañeros”.</p> <p>“Sí, porque he aprendido a no excluir a mis compañeros de mi grupo porque son malos y no estudian”.</p> <p>“Sí, porque he aprendido a brindar mi amistad aunque no me caigan por sus costumbres”.</p> <p>“Sí, porque he aprendido como se sienten los que vienen de fuera a mi colegio, cuando se les rechaza y no se les tolera”.</p> <p>“Sí, porque todo lo que se ha dicho en esa hoja del caso del estudiante maltratado, pasa en mi aula y no hacemos nada”.</p> <p>“Sí porque puedo hacer amigos y exigir que me respeten y ya no me griten”.</p> <p>“Sí porque he aprendido el valor del respeto y la tolerancia”.</p>	<p>“Sí, porque he aprendido a tolerar a mi compañera que siempre grita cuando habla”.</p> <p>“Sí porque he participado en el caso del estudiantes y me da pena que lo maltraten, creo que debo brindar mi amistad sin interés”.</p> <p>“Sí, porque hemos aprendido a escucharnos en las opiniones, sobre el caso que hemos tratado”.</p> <p>“Sí, me ha gustado la sesión, me ayuda a reflexionar sobre lo importante de tolerar y vivir con respeto con los otros”.</p> <p>“Sí, he participado con agrado ya que pude trabajar un caso real y escuchar los sentimientos de mis compañeras”.</p> <p>“Sí, tome conciencia de brindar mi amistad a los que sufren discriminación”.</p> <p>“Sí, he comprendido que la amistad es lo más grande, porque debo respetar y ser tolerantes y que no hay la amiga perfecta porque somos humanos”.</p> <p>“Sí, porque pude pensar y tomar la decisión de respetarme para que me respeten y que no debo de discriminar ya que todos tenemos el mismo valor”.</p>	<p>“Sí, porque he podido compartir lo que pensaba hacer con aquellos compañeros que no los incluimos en el grupo”.</p> <p>“Sí, porque me sentido escuchado por mis compañeros, y compañeras, ya que algunos se creen los que más saben y nos dejan de lado”.</p> <p>“Sí, porque he aprendido que la tolerancia, debe estar unido con el respeto a uno mismo y después el de mis compañeros”.</p> <p>“Sí porque he aprendido a cómo tratar a los que sufren y acercarme para ayudarlos y no excluirlos de los grupos de trabajo ni en el juego”.</p>	<p>SAL3: Discriminación Tolerancia Respeto Amistad Exclusión</p>	<p>La participación de los estudiantes en la resolución del caso planteado, para reflexionar sobre comportamientos de conductas discriminatorias, resultó interesante, porque se observó y registró en el diario de reflexiones, la participación respetuosa, y tolerante en las propuestas, para resolver el caso.</p> <p>Así mismo, observar, la naturalidad de los estudiantes en su capacidad de expresar sus opiniones y elegir la mejor alternativa para resolver el caso.</p> <p>Estas evidencias cualitativas, permiten deducir que los estudiantes avanzaban en aquellas capacidades que ayudan a prevenir situaciones de maltrato escolar, en este caso de la exclusión, que como podemos observar en los resultados cuantitativos se da con mayor incidencia en la Institución Educativa de Mujeres.</p>

INTERROGANTES	CATEGORÍA	TEXTUALIDADES			SUB CATEGORÍAS	RESUMEN CONCLUSIVO
		33IENLT	22IENSR	11IECAS		
<p>1.-Estas satisfecho (a) de haber participado en esta sesión Si/no ¿por qué?</p>	<p>Satisfacción por los aprendizajes logrados (SAL)</p>	<p>“Sí, porque he aprendido que los conflictos se resuelven dialogando y que los animales lo resuelven peleando”. “Sí, porque a mí no me gusta cuando se pelean por tonterías, ahora espero que no sea así”. “Sí, he participado con agrado porque el tema es de interés ya que a nuestra edad que por todo peleamos”. “Sí he participado contento, porque me ha enseñado a reflexionar frente a un conflicto y no reaccionar porque eso me hace daño a mi salud”. “Sí, porque hemos practicado el diálogo frente a un conflicto, y eso ayuda a escuchar y no gritar cuando alguien nos molesta”. “Sí, he aprendido a respetar el turno de hablar y mirar a los ojos de mis compañeros.</p>	<p>“Sí, he participado con agrado, porque me gusta el tema, ya que aprendí a dialogar más no a imponer mis ideas”. “Si he participado, y me sentido escuchada por mis compañeras, y hemos logrado resolver el dilema con la participación de todas”. “Sí, porque hemos participado en la solución del problema llegando al consenso”. “Sí, he logrado aprender y comprender, que frente a un conflicto, existen varias alternativas y no sólo el agredir y poner nuestra fuerza para ganar”. “Sí, porque he logrado compartir ideas y llegar a un acuerdo frente al dilema planteado”. “ Sí, he participado con mucho agrado, ya que el tema es apropiado a nuestra edad, porque todos los días hay conflictos y la mejor forma de resolverlos es dialogando”. “Sí he aprendido que la mediación escolar contribuye a desarrollar el diálogo y evitar resolver los conflictos por la fuerza”. “Sí, me siento contenta de haber participado, en la sesión de conflictos, porque he trabajado con chicas que no conocía como, pensaban”.</p>	<p>“Sí he participado con agrado, el tema es muy apropiado, para protegernos de aquellos que nos agreden y utilizar el diálogo en los conflictos”. “Sí, porque todos tenemos conflictos no sólo en nuestra aula, sino en la calle, en la familia y debo dialogar, antes de agredir cuando no me aceptan mis ideas”. “Sí he aprendido los pasos para resolver un conflicto, buscar la mejor alternativa y en grupo no ayuda a pensar desde diferentes formas”. “Sí, he aprendido que cuando voy a resolver un conflicto, debo respirar y estar tranquilo, para tener otras ideas y reflexionar sobre las consecuencias de usar la violencia”. “Sí, me gusta mucho ya que la profe siempre trae cosas nuevas para pensar y reflexionar que debemos aprender a resolver las cosas hablando y no gritando como lo hacen los animales”.</p>	<p>SAL4Resolución de Conflictos. diálogo, mediación, generación creativa de alternativas de solución, reflexión de las consecuencias de sus actos</p>	<p>La sesión sobre el tema de los conflictos, contribuyó a fijar aprendizajes sobre las estrategias más adecuadas para resolver los conflictos, incidiendo en la capacidad de dialogar, de saber escuchar, y de utilizar el consenso para llegar a acuerdos que beneficien a ambas partes. Los estudiantes manifestaron agrado de participar en esta sesión, ya que consideran que los conflictos, a esta edad, se intensifican y es necesario aprender a dialogar, para dejar de lado las reacciones violentas que generan deterioro de la salud física, psicológica y espiritual.</p>

	TEXTUALIDADES			
	CATEGORÍA	33IENLT	22IENSR	11IECAS
	<p>2.- ¿El tema desarrollado contribuye con tu desarrollo personal? Sí/ No ¿Por qué</p> <p>Contribución de la temática en su desarrollo personal (CTDP)</p>	<p>“Sí, porque ahora ya puedo expresar mis sentimientos y me siento que tengo más amigos.</p> <p>Sí, porque nos ayuda a convivir mejor con nuestra familia y mis compañeros”.</p> <p>“Sí, porque ahora presto mayor atención cuando hablan mis compañeros”.</p> <p>“Sí, porque he desarrollado virtudes sobre todo el respeto a mis semejantes”.</p> <p>“Sí, porque me enseñó a tratar bien a todos”.</p> <p>“No, porque aún no logro que mama me deje de maltratar”.</p> <p>“Sí porque he desarrollado, mi capacidad de comprender a los otros en sus problemas y ahora pienso en escucharlos mejor”.</p> <p>“Sí, porque en mi familia se usa la pasividad y ahora les enseño a ser asertivos, especialmente a mi mamá que se deja gritar de mi papá”.</p> <p>“Sí, porque me hace un joven más compasivo”.</p> <p>“Sí, porque aprendí a “autocontrolarme y no dejarme llevar por la ira, cuando mis compañeros me molestan”.</p> <p>“Sí, porque he aprendido a tener buena comunicación”.</p> <p>“Sí, porque permite que mejore en mi actuar”.</p> <p>“Sí, porque aprendí cosas buenas para desarrollar mejor mi personalidad”.</p>	<p>“Sí, porque ahora tengo más reflexión sobre cómo tratar a mis compañeras”.</p> <p>“Sí, porque ahora, trato de escuchar mejor a mis compañeras ya que antes no les tomaba mucho interés”.</p> <p>“Sí, porque favorecerá en mis relaciones interpersonales con mis compañeras, mis padres, y hermanos. Sí, porque me permitirá un buen desarrollo de empatía con los demás”.</p> <p>“Sí, porque me enseñó a hacer tolerante y no herir los sentimientos de los demás”.</p> <p>“Sí porque los temas nos ayudarán a madurar y mejorar como personas”.</p> <p>“Sí, porque ahora trato de ponerme en el lugar de mi compañera, cuando me cuenta sus problemas”.</p> <p>“Sí, me ayudó a desenvolverme mejor con mis compañeras y saber que sí me escuchan, ya que antes no me hacían caso”.</p> <p>“Sí, porque trataré de ser mejor amiga y auxiliar a las que me necesitan”.</p> <p>“Sí, porque desde ahora cuando me necesiten, siempre estaré dispuesta a ayudar”.</p> <p>“Sí, porque ahora ya no caeré en el error de enojarme fácilmente”.</p> <p>“Sí, porque he aprendido a responder la crítica de manera asertiva”.</p> <p>“Sí, porque pretendo mejorar en no ser crítica y poder comprender más a mis</p>	<p>“Sí, porque he comprendido que mis compañeros son importantes y necesito escucharlos mejor”.</p> <p>“Sí, ahora sé que siempre necesitamos de los demás y debo aceptarlos como son, con sus defectos y valores”.</p> <p>“Sí, he aprendido a tolerar a mis compañeros aunque a veces no me gusta cómo actúan, son vulgares”.</p> <p>“Sí me ayudado a defenderme pero, sin pelear, utilizando mi palabra, y no mis manos, ya que antes les tiraba con cualquier cosa que tenía en mis manos”.</p> <p>“Sí, me ayuda a confiar en los demás, porque son buenos mis amigos y amigas, antes les tenía vergüenza, ahora, ya soy capaz, de mirarlos cuando estoy hablando”.</p> <p>“Sí he aprendido que la amistad es muy bonita, y no debo esperar tener una amiga impecable, porque todos cometemos errores”.</p> <p>“Sí, ahora que he desarrollado un poco mi capacidad empática, me siento más libre, para expresar lo que siento, y también puedo escuchar a mis amigas”.</p> <p>“Sí, he fortalecido mis sentimientos de amistad”.</p> <p>“No, porque no soy capaz de sanar mi rencor con una chica que me pegó muy fuerte y nadie le dijo nada, y eso no es correcto”.</p>

		<p>“Sí, He aprendido a no agredir a mis compañeros”.</p> <p>“Sí, porque he incrementado mi capacidad de reflexionar.</p> <p>Sí, porque ya no me dejaré manipular”.</p> <p>“Sí, porque todos estos temas me han ayudado hacer mejor compañero y mejor hijo, ahora trato de no pegarle a mi hermano”.</p> <p>“Sí, he aprendido a respetar a mis compañeros que llegan de otro colegio de la sierra, ya no me burlo”.</p> <p>“Sí, porque ahora pretendo respetar a mis profes, cumplir mis tareas y estudiar más”.</p> <p>“No, porque no me interesaban los temas, ya que yo soy así y nadie me cambia”.</p>	<p>compañeras”.</p> <p>“Sí, porque me ayudó a controlar mi rabia, ya que siempre tengo esos ataques de ira, y ahora he aprendido a respirar y contar hasta 10 antes de responder a mi madre y mis compañeras”.</p> <p>“Sí, porque aprendí a ser tolerante con mis compañeras, ahora ya las miro y les dijo hola, ya que antes, no me interesaban, hoy trato de ponerme en su lugar”.</p>	
--	--	---	--	--

	TEXTUALIDADES			
	CATEGORÍA	33IENLT	22IENSR	11IECAS
<p>3.- Que aprendiste en esta sesión</p>	<p>APRENDIZAJES LOGRADOS (AL)</p>	<p>“Que debemos respetar, atender, aprender y dar confianza”.</p> <p>“Que debemos escuchar a la persona que se siente mal, darle amor, cariño y no rechazarlo”.</p> <p>“A respetar y querer a mis compañeros”.</p> <p>“Que debemos escuchar con los ojos, oídos y corazón”.</p> <p>“Que debemos ser armoniosos con los demás y así vivir en felicidad. Sobre el desarrollo de las relaciones interpersonales”.</p> <p>“Saber comunicarme y estar en común acuerdo con los demás”.</p> <p>“A ofrecer mi amistad, a compartir y ofrecer ayuda”.</p> <p>“A ayudar y enseñar a otros. Sobre la empatía y convivencia con mis compañeros”.</p> <p>“Que los problemas no se solucionan con violencia”.</p> <p>“A ponerme en el lugar del otro. Que es la empatía y en qué nos ayuda”.</p> <p>“A enfrentar las críticas de mis compañeros cuando se burlan de mi”.</p> <p>“Los diferentes estilos de comunicación: Agresivo, Pasivo y Asertivo”.</p> <p>“Que debemos hacer respetar nuestros</p>	<p>“A tratar a una persona, a escucharla”.</p> <p>“A escuchar a mis compañeras y no juzgarlas”.</p> <p>“Que para ser empáticos hay que saber oír, entender, prestar atención y querer”.</p> <p>“A que cuando me cuenten algo debo fijar mi mirada en sus ojos, mientras conversa y saber ponerme en lugar suyo con el corazón”.</p> <p>“A se empático con los demás, a ser tolerante y no herir los sentimientos de alguien más”.</p> <p>“A apoyar a mis compañeras, escucharlas y no juzgarlas para no herir sus sentimientos”.</p> <p>“A escuchar a las personas y sobre la empatía”.</p> <p>“Que todos debemos practicar la empatía. A desarrollar la empatía para vivir en armonía”.</p> <p>“A escuchar con los oídos, pero también con el corazón y los ojos”.</p> <p>“Que la empatía ayuda a desarrollar una buena personalidad”.</p> <p>“Saber escuchar a mis compañeras”.</p> <p>“A enfrentar con energía y seguridad la marginación de mis compañeras que me dan pena que no las acogen en los grupos”.</p> <p>“Que siendo empáticas, lograremos tener buenas amistades”.</p> <p>“A que no debo distraerme, cuando me cuentan algo”.</p> <p>“A no dar opiniones que puedan lastimar a</p>	<p>“Que debemos aprender a controlar la empatía y debemos desarrollar nuestras habilidades”.</p> <p>“Comprender a las personas; en relación a sus problemas, con mente abierta”.</p> <p>“Escuchar y comprender a los demás y ser escuchados, también a desarrollar mi empatía y ser tolerante”.</p> <p>“El significado de empatía y el convivir en armonía”.</p> <p>“Que debemos ser empáticos comenzando con nosotros mismos y con los demás al escucharles y prestarles atención”.</p> <p>“Que hay que ayudar a nuestros compañeros y compañeras”.</p> <p>“Que debemos escuchar con el corazón y oídos a los que nos hablan y poner en práctica la empatía”.</p> <p>“La importancia de la empatía, a tener confianza y amistad entre todos”.</p> <p>“Que debemos escuchar con la mente abierta y a ser tolerantes con los demás”.</p> <p>“Que todos debemos escucharnos y ponernos en el lugar del otro.”</p> <p>“El estilo asertivo, en cuanto a hacer valer mis derechos, cuando intentan agredirme mis compañeros los que se creen fuertes e intocables”.</p>

		<p>derechos.</p> <p>“A ser asertivo y no agresivo, ya que varias veces he gritado en lugar de hablar normal”.</p> <p>“A no ser pasivo con mis compañeros y profesores que son injustos con mis notas”.</p> <p>“A dar lo mejor de mí ya que todos valemos igual, y no sentirme inferior”.</p> <p>“A respetar los derechos de los otros, y ya no coger las cosas ajenas, por molestar a mi compañero que me insulta”.</p> <p>“A tener confianza en sí mismo, porque debo respetarme y amarme”.</p> <p>“A tomar decisiones firmes y no dejarme manipular, para mandar mensajes feos a mi compañero que no sabe hablar”.</p> <p>“A no actuar con agresividad”.</p> <p>“A cooperar con mis compañeros que no son marginados porque se ve feo que no los incluyan en el juego del recreo”.</p> <p>“A no dejarme llevar por el rencor y dejar de ser vengativo”.</p> <p>“A comunicar mis sentimientos tranquilo sin alterarme”.</p> <p>“A resolver los conflictos conversando y no gritando ni dándonos puñetes y patadas”.</p> <p>“A no dar patadas a mis compañeros cuando hablan algo de mí”.</p> <p>“A buscar otros amigos, ya que me merezco tener amigos y no estar aislado”.</p>	<p>mis compañeras y a otras personas”.</p> <p>“A desarrollar mejor mi empatía con mis compañeras”.</p> <p>“A que cuando me cuentan algo debo prestar mucha atención y dar ánimos”.</p> <p>“A demostrar a mis amigas que las quiero, siendo respetuosa y tolerante”.</p> <p>“A prestar atención, a mis padres, porque quieren mi bien, aunque a veces son malos con sus castigos”.</p> <p>“A comportarme muy bien con los demás, controlando mi enojo y respirando con calma”.</p> <p>“A comprender, y ser tolerante con mi compañera que me arrocha, pero decirle que no haga eso asertivamente”.</p> <p>“A no juzgar, además de que si quiero ser comprendida debo de comprender yo también”.</p> <p>“A ser una persona empática”.</p> <p>“Los medios para poder escuchar y comprender a mis amigas”.</p> <p>“A expresar mis opiniones sin temor, ya que tengo derecho a equivocarme”.</p> <p>“A entender a mis compañeras que son de otra religión que les tengo rabia porque no rezan a María”.</p> <p>“A ser una persona asertiva y no agresiva”.</p> <p>“A cuidarme y aprender a contestar, como me gustaría que me contesten cuando pido algo”.</p> <p>“A ser paciente, ya que me molesta la pasividad de mi amiga, aunque ella es muy buena”.</p> <p>“Que no debo enfurecerme por las opiniones que hacen en contra mía, y</p>	<p>“A no ser pasivo, ni agresivo, sino asertivo, ya que siempre soy pasivo, no reclamo cuando me insultan pensaba que me merecía eso”.</p> <p>“Los tipos de comunicación, y el respeto a las diferencias, ya que todos somos únicos y debemos sentirnos felices así como somos”.</p> <p>“Usar la asertividad para poder relacionarnos con los demás, ya que ser agresivo, me lleva a tener más problemas y ya no quiero eso”.</p> <p>“Que la mejor forma de comunicarme es la asertiva y tener en cuenta el disco rayado para que no me obliguen hacer cosas que no quiero”.</p> <p>“A ser asertiva y saber defender mis derechos en caso de agresión y comunicar a mis amigas y amigos para que todos nos sintamos protegidos”.</p> <p>“No herir a los demás”.</p> <p>“El cómo comunicarme con otros y no tener vergüenza de pedir ayuda, ya que merezco que me defiendan”.</p> <p>“No dejarnos manipular y no agredir porque mi compañero, me ordena, que comunique a mis padres y profesores”.</p> <p>“A reaccionar de manera asertiva y respetuosa en diferentes situaciones, sobre todo cuando se meten conmigo e insultan porque vivo muy adentro del pueblo”.</p> <p>“A saber expresarme, mirando a los ojos, de mis compañeras, y no tener roche, mirando al suelo cuando hablo”.</p>
--	--	--	---	---

			<p>respirar profundo, para poder contestar”.</p> <p>“Que no debo enojarme fácilmente, porque debo controlar mis emociones que son mías”.</p> <p>“A no reaccionar de manera agresiva, cuando recibo un insulto, sino dialogar y tolerar”.</p> <p>“Que para ser mejor amiga, debo mostrar una conducta asertiva, y no ser hipócrita, debo corregir a mis amigas con buenas maneras”.</p> <p>“A no tratar mal a las personas, cuando no hacen lo que yo quiero, ya que soy muy caprichosa”.</p> <p>“A comportarme bien, y respetar las normas que hemos acordado todas”.</p> <p>“A no crear conflictos, ya que a veces invento cosas para que mi amiga no tenga otras amigas y no me deje sola en la hora de recreo”.</p> <p>“Que no debo ser agresiva ni pasiva, sino asertiva, porque así puedo tener más amigas buenas y no amigas falsas”.</p> <p>“Las diversas formas de la asertividad”.</p> <p>“A que no debo herir a nadie con mis comentarios”.</p> <p>“A no ofender a nadie”.</p> <p>“A llevarme con los demás”.</p> <p>“Técnicas de la asertividad”.</p> <p>“A usar las técnicas de la asertividad”.</p>	<p>“Que debo ser respetado, pero antes debo respetar y tolerar a mis compañeros”.</p> <p>“Las diferentes formas de comunicación, y no alterarme cuando hablo”.</p> <p>“He aprendido a reflexionar y a resolver dilemas con ideas de todos mis compañeros y compañeras”.</p> <p>“A no ofender, y ser sensible y solidarios con aquellos que sufren porque no tienen sus útiles para hacer los trabajos”.</p> <p>“Que sin importar que estilo de comunicación use la otra persona, siempre debo ser asertiva”.</p> <p>“A respetar a mis profesores, aunque ellos son injustos, nos gritan y nos cobran por sus separatas que nos entregan”.</p> <p>Que no insultar ni hacer sentir mal a nadie.</p> <p>He desarrollado mi capacidad de criticar, pero sin agredir, pensando antes de hablar.</p> <p>He aprendido a llegar a resolver un problema con ayuda de otros, con el consenso.</p> <p>A discrepar, pero con mis ideas, sin querer imponer mis ideas, ya que las ideas de todos valen.</p>
--	--	--	--	--

TEXTUALIDADES			
CATEGORÍA	33IENLT	22IENSR	11IECAS
4.-Señala lo que más te ha gustado en el desarrollo de la sesión	<p>valoración de actividades de aprendizaje del programa (VAADP)</p> <p>“El reparto de los celulares, porque me sentí feliz que me escojan como amigo confiable”.</p> <p>“El tema de la empatía fue muy apropiado a mi edad”.</p> <p>“La práctica de la escucha activa, así pude aprender a mirar mejor cuando hablo con alguien”.</p> <p>El entusiasmo de la profesora que siempre llegaba contenta.</p> <p>El trabajo en equipo y las normas para respetarnos cuando hablamos, así nadie se pasaba de vivo.</p> <p>Los casos que presentaba la profe, no hacía reflexionar y pensar de manera diferente.</p> <p>Que nos hacía participar a todos, y nos animaba a expresar mis ideas.</p> <p>Las dinámicas muy bonitas nos integraban a todos.</p> <p>El cómo se expresaba la profesora, no hacía saber que todos somos importantes.</p> <p>El juego de los colores.</p> <p>El escuchar a las personas y no poner apodo, la hora de trabajar en grupo.</p> <p>La forma de dirigirse a nosotros muy cordial, pero exigente.</p> <p>La empatía, el amor, la amistad, que nos brindó y fui capaz de contarle lo que me ocurría con mis compañeros.</p> <p>Cuando explicaron lo que es ser asertivo, y comprender que debo cambiar mi agresividad con mi hermana que me molesta.</p>	<p>“La participación de todos, en el grupo y el respeto de las normas al momento de hablar”.</p> <p>“La demostración de la confianza, al regalarme una flor”.</p> <p>“Que para ser empáticos debo escuchar con los oídos, ojos y corazón”.</p> <p>El reparto de las flores, y sentir que mis amigas esperan mi ayuda.</p> <p>El saber que tengo personas que imitan mis virtudes y desean que las ayude en sus tareas.</p> <p>Cuando mis compañeras dijeron como se sentían. Cuando no las tomamos en cuenta.</p> <p>Cuando escuché con la mente abierta y sin prejuicios.</p> <p>Lo de los colores, porque supe quién me tiene confianza.</p> <p>La forma de hacer la clase de la profesora muy alegre y dinámica.</p> <p>El orden, las dinámicas desarrolladas y la paciencia de la profesora, para escuchar y exigir el respeto entre nosotros con buenas maneras.</p> <p>El juego de los colores.</p> <p>Que me dieran flores blancas y azules.</p> <p>La empatía y el cómo desarrollarla yo también.</p> <p>El significado de cada color, y saber que tengo otras amigas que me admiran por lo que soy responsable y buena consejera.</p> <p>En el recordar que debo ser comprensiva y saber escuchar.</p>	<p>“La dinámica de los celulares, ya que no pensé recibir varios, y que me elijan de ser un buen amigo”.</p> <p>“El aprender a desarrollar la empatía con ejemplos y saber que debo controlarme cuando expreso mis sentimientos”.</p> <p>“Todo, en especial como desarrollar la sesión, nos respeta y no nos insulta ni nos vota de la clase”.</p> <p>“Las actividades, son muy dinámicas y hablamos todos”.</p> <p>A ser respetuoso con los sentimientos y pensamientos de los demás.</p> <p>Que logró que yo reflexione sobre cuanto valgo y que lo que yo hago repercute en mi aula.</p> <p>La forma de relacionarnos en, los grupos, todos participamos.</p> <p>Me gustó mucho los casos para resolver en grupo.</p> <p>Que me integré en un grupo que no sabía cómo pensaban, y saber que algunas si me quieren.</p> <p>Escuchar, mirar a los ojos y practicar la empatía.</p> <p>A tener confianza con los demás.</p> <p>Que la profesora es muy amable y nos ayuda a entender, como tratarnos mejor.</p> <p>Los pasos a seguir para desarrollar la empatía y ser asertivos.</p> <p>Cuando nos dieron os celulares táctil.</p> <p>La explicación acerca de los pasos a seguir durante la sesión y respetar las normas, esperar el turno para hablar.</p>

		<p>Cuando se explicó que debemos hacer valer nuestros derechos sin agredir a nadie. En ser asertivo con las demás personas. Todo. Los temas no fueron aburridos, ya que todos participamos en grupo. La comunicación en las relaciones interpersonales. Los ejemplos. El estilo agresivo. Que todos mis compañeros fueron sinceros. Que usando la asertividad se logra tener una autoestima alta. Las preguntas de la profesora y que no nos dice eso no está bien, trataba de que todos participemos con respeto. Que en su clase nadie se tiraba objetos, porque nos gustaban los temas.</p>	<p>En el reflexionar acerca de los problemas de nuestras compañeras y ver la forma de ayudarles. La paciencia y didáctica de la profesora. Que nos hayan ayudado y enseñado a desarrollar varias capacidades sobre todo a pensar y ayudar a nuestras compañeras. La práctica de aprender como escuchar a mis compañeras y sobretodo entenderlas, mirándonos fijamente. Mi participación en el tema, ya que a veces no me escuchan cuando quiero hablar, se burlan mis compañeros. El desarrollo del tema, desde su inicio, hay respeto. El cómo debemos desarrollar nuestra empatía. Lo interesante de la sesión. Que aprendía a entender con amor y cariño a mis compañeras. El que nos hayan felicitado por el trabajo que hemos Realizado. Que hemos aprendido a relacionarnos con respeto, aunque todavía algunos compañeros insisten en tirar cosas a mis compañeras. Todo haya estado divertido. El orden con el que se desarrolló la sesión y también los ejemplos con los que la profesora nos ilustraba el tema. El desempeño de la profesora en la sesión, muy dinámica y alegre. Las dinámicas que realizamos. La reflexión que hemos tenido, para mejorar y la confianza de la profesora en</p>	<p>El regalo de celulares fue muy bonito, ya que yo recibí un celular blanco que me indicaba que soy bueno. Que siempre nos invitaba a pensar antes de hablar. A tener mente abierta para comprender a los demás Las dinámicas, pues tenía en cuenta que todos participen. Que la profesora siempre nos escuchaba con mucha atención y me sentía muy importante. Que nos dejara hablar con libertad, y no nos cortaba cuando participamos. Cuando me enseñaron a ser asertivo. Cuando participó mi amiga, ya que ella no participa, siempre está aislada, ahora ya me junto con ella. Cuando salimos a participar al frente con los muñecos y darle caricias. Todo me gustó Cuando mis compañeros participaron, sin burlarse y tomaron en serio que debemos cambiar. La forma en la que mis compañeros se trataban en la sesión, con la profesora extraña, siempre quiero que nos tratemos así . Él dialogar en forma asertiva sin gritarnos.. El ejemplo que plantearon en la sesión, sobre el estudiante que era excluido por sus compañeros, me dio pena y yo no quiero ser así. Cuando mis compañeras salieron a decir a unos muñecos que se bañen y le</p>
--	--	--	---	---

			<p>nosotros que sí vamos a cambiar. Que conversó con nuestros padres para que nos ayuden y nos quieran mucho y no nos dejen solos.</p> <p>Porque ha sido una sesión práctica. El trabajo desarrollado en grupos. Las mímicas que la profesora realiza en sus explicaciones. La facilidad con la que se comunica con nosotras La paciencia que nos tenía la profesora. Que pude expresarme y decir lo que sentía. Que todas colaboraron para terminar el trabajo y todos nos escuchamos con respeto.</p>	<p>pusieron nombre. Diferenciar los tipos de comunicación. Cuando respondí con la verdad. Cuando salí al frente a explicar. La motivación de la profesoras y que me ayudó a salir de un problema con mis madre A no ser agresivo, sino asertivo. La explicación de cómo debo actuar y reclamar mis derechos. Que mis compañeras hablen al frente con asertividad y sin burlas.</p>
--	--	--	--	---

	TEXTUALIDADES			
	CATEGORÍA	33IENLT	22IENSR	11IECAS
	5. Señala lo que no ha te gustado en el desarrollo de la sesión	valoración de actividades de aprendizaje del programa (VAADP)	<p>“Nada, Todo estuvo muy bonito”</p> <p>“Colocar mi nombre en las fichas de evaluación”.</p> <p>“Que termine las dos horas muy rápido”.</p> <p>“Que el aula se encuentre sucia cuando llegaba la profesora”.</p>	<p>“Nada, todo fue muy interesante y divertido”.</p> <p>“El no haber tomado toda la atención debida”.</p> <p>“En el momento de la repartición de las flores, me hubiese gustado entregar una flor a alguna amiga, pero tuve vergüenza decirle que quería que me ayude”.</p> <p>“Que algunas compañeras se quedaban sin recibir flores”.</p> <p>“Que hubo poco tiempo, deben ser tres horas”.</p>

					TEXTUALIDADES				
CATEGORÍA		33IENLT		22IENSR		11IECAS			
6.- Señala aquello que cambiaría con tus compañeros (as) a partir de lo aprendido el día de hoy		Expresiones de cambio en la conducta de los estudiantes (ECCE)		<p>“Que le daré más confianza, respeto y amistad a mis compañeros que no saben defenderse”.</p> <p>En mi actitud de escuchar. No poner sobrenombres a mis compañeros. No herir a mis compañeros con insultos. No pelear con mis compañeros. En ser mejor amigo con los demás. En compartir con ellos. No poner apodos. Saber entender sus problemas.</p>		<p>“Que las voy a escuchar y no juzgar a mis compañeras”.</p> <p>Que voy a entender a mis compañeras, cuando tienen un problema, darles mi apoyo. Escuchar atentamente a los demás, con los oídos, corazón y ojos. La manera en hablarles a mis compañeras, lo haré con respeto sin ofenderlas con mis palabrotas. En ser tolerante y sensible ante la pobreza económica de mis compañeras. Brindar confianza y compadecerme del dolor de mis compañeras que sufren por ser poco estudiosas. Mi forma de escuchar a los demás, ser más cordial y abrasarlas cuando tienen un problema, mostrar mis sentimientos de solidaridad. Dar solución a sus problemas sin herir sus sentimientos. Comprenderlas. Mirar a los ojos cuando me hablen. Poner atención a mis compañeras. No ser tan impulsiva. Entender a mi amiga, que sufre porque sus padres la golpean cuando saca bajas notas. Ponerme en el lugar del otro. Emplear la técnica de la empatía. Cambiaré y ayudaré a mis compañeras. No ser metiche, entrometida y</p>		<p>“En el trato a mis compañeros, los entenderé cuando están tristes porque no tienen muchos amigos”.</p> <p>Saber escuchar con claridad y con mucha atención para poder entender al otro. A no herir a nadie y escuchar a todos. La intolerancia por la tolerancia, a quienes no piensan como yo. La antipatía por la empatía, entenderlos En lugar de juzgarlos. Ayudar a los demás, porque todos tenemos mucho que dar. Que hay que escuchar a los demás con la mente abierta. Escuchar a los demás y no ignorarlos, por tener otra religión y otras creencias. Respetar a mis compañeros y no herirlos con mis bromas pesadas y groseras. No discriminar a nadie por su manera de ser. Ya no existirá burlas de mi parte hacia mis compañeros. No lastimar a mis compañeros con mis comentarios. “Escuchar a las personas”. “A ser solidario y así también respetuoso conmigo y los demás”. “Escuchar más con el corazón y la mente mirándoles a la cara”.</p>	
				<p>En demostrar amistad. En escuchar a mis compañeros. En la agresividad, voy a tratar a los demás con cariño, sabiendo que soy digno de amar. En ser asertivo, y defender mi dignidad y de mis compañeros En ya no ser gritón, ni peleón. En respetar a los demás, a mis profesores no ponerles apodos. En reclamar mis derechos, sin enojarme, controlar mis rabietas. En respetar las decisiones de los demás, y no manipular a mis compañeros, para que cuelguen cosas malas en la red!”. “En ya no insultar, amenazar ni actuar con agresividad”. “En ser amable con mis compañeros, para que ellos también me traten con respeto”. “En no ser pasivo y exigir respeto cuando</p>					

		<p>se comen mi fruta”.</p> <p>“En mi comportamiento, voy a mejorar en mis vocabulario no voy hablar con groserías a mis compañeros”.</p> <p>“A no ser nada de pasivo ni agresivo”.</p> <p>“No reaccionará ni tomaré en cuenta las críticas que me hagan, sino, que buscaré ayuda en mis amigos”.</p> <p>“En hacer respetar mis derechos”.</p> <p>“Respetaré a mis padres y no les engañaré para que ya no me peguen cuando voy a jugar”.</p>	<p>chismosa.</p> <p>“En el desarrollo de la empatía con todas las personas de mi alrededor”.</p> <p>“Escucharé con atención”.</p> <p>“Ayudarlas en lo que necesiten”.</p> <p>“Pensar antes de comentar algo, porque puede causar dolor con mis comentarios feos”.</p> <p>“Aconsejar a mis amigas.</p> <p>Tomar más atención en lo que me cuenten”.</p> <p>“Respondiendo a los demás de manera asertiva y ya no discutiendo con mis padres ni compañeras”.</p> <p>“En ser mejor persona, recordando que tengo dignidad y debo comportarme como persona digna”.</p> <p>“En no tomar demasiada importancia a las críticas y hablar sin herir a los demás”.</p> <p>“Hablar con los demás de manera calmada, controlando mis emociones.</p> <p>Defenderme de manera asertiva, frente a las críticas”.</p> <p>“No contestar de manera desagradable.</p> <p>Transformar las preguntas negativas en respuestas asertivas”.</p> <p>“No gritando ni insultando”.</p> <p>“Siendo asertiva conmigo misma”.</p> <p>“En dar mí apoyo sembrando la paz frente a, los conflictos”.</p> <p>Utilizaré el diálogo y la tolerancia para hablar de los problemas.</p>	<p>“A saber escuchar mejor.</p> <p>En tener la mente abierta para oír a mis compañeras”.</p> <p>“Dejaré de lado el estilo agresivo, con mis compañeros porque debemos tener buena comunicación y apoyarnos”.</p> <p>“A ser asertivo y no agredir a nadie”.</p> <p>A hablar con un lenguaje asertivo y poder hablar bien.</p> <p>Debo emplear el estilo de comunicación asertiva y relacionarme mejor con mis compañeros.</p> <p>La forma de reclamar con mis derechos, sin agredir a mis profesores tampoco a mis padres.</p> <p>Debo ser más asertiva.</p> <p>Que debo de hablar siempre calmada, con expresiones de respeto.</p> <p>Que no me voy a dejar manipular por mis amigas.</p> <p>No jugaré con golpes ni diré mentiras.</p> <p>Diré lo que pienso sin vergüenza, de manera asertiva.</p> <p>“Mi forma de comunicarme y aplicar lo aprendido hoy”.</p> <p>“No siendo agresivo, sino comprender a mis compañeros en sus problemas personales”.</p> <p>“En no tratar mal a nadie, porque al igual que yo; ellos también tienen derechos”.</p> <p>“En respetar a las personas, sobre todo a mis padres compañeros y profesores”.</p>
--	--	--	--	--

ANEXO 08

Matriz explicativa de resultados del cuestionario preguntas abiertas sobre los aprendizajes logrados tras participar en el programa “Desarrollemos la competencia social para convivir en armonía con los demás”, y propuestas de mejora personal de los estudiantes participantes en el ámbito de: aula, institución educativa y familia

PREGUNTAS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	OBJETIVO DEL PROGRAMA (1)	TEXTUALIDADES DE APRENDIZAJES LOGRADOS	RESUMEN CONCLUSIVO.
1.-De los temas desarrollados en el programa ¿qué aprendizajes has desarrollado, para mejorar la convivencia.	Temática y aprendizajes que contribuyeron a mejorar la convivencia escolar (TACMCE)	TACMCE1: empatía y asertividad.	Fomentar el desarrollo de la capacidad empática y asumir actitudes asertivas en la comunicación con sus pares y en su familia.	<p>“Empatía porque me enseñó a comprender el dolor de mis compañeros cuando son agredidos por los que se creen intocables y son más gordos y grandes”.</p> <p>“No ser agresivo, ya que me hago daño y hago daño a mis compañeros, también a mis hermanos”.</p> <p>“La técnica del disco rayado, ya que ahora puedo plantarme diciendo no, no, cuando alguien me obliga a insultar o agredir a mis compañeras”.</p> <p>“Las estrategias asertivas para no dejarme manipular de mis compañeros, cuando quieren que tome licor o agreda a mis compañeros”.</p> <p>“A expresar lo que siento y no quedarme callada, cuando mis compañeras me ordenan que haga lo que no quiero”.</p> <p>La forma asertiva, porque me ayuda a pensar antes de actuar.</p> <p>Las formas de comunicarme porque ya sé cómo hablar con mis compañeros que se burlan de mi cara.</p> <p>El practicar los estilos de responder a</p>	<p>Las sesiones de aprendizaje orientadas a fomentar la capacidad empática y asumir actitudes asertivas, contribuyó para sensibilizar a los estudiantes en la necesidad de ayudar a sus compañeros, cuando son maltratados, fortaleciendo los vínculos de amistad, considerado como factores de protección frente a situaciones de maltrato escolar entre estudiantes.</p> <p>Asimismo se logró mejorar las formas de comunicarse entre estudiantes, favoreciendo un entorno de aprendizaje saludable y con mayor participación y expresión de sus necesidades e intereses.</p> <p>Además mejoraron en el lenguaje de sus gestos, en el tono de voz., lo que significó en términos cuantitativos disminuir las agresiones verbales directas de 40% A 4% en la IE mixta, en la IE femenina de 24% a 0 % y en la IE masculina de 29% a 0%,</p>

				<p>mis compañeros y compañeros con seguridad y mirando a sus ojos.</p> <p>A participar en los grupos ya que siempre me dejan sólo para trabajar.</p> <p>A expresar mis ideas y saber que puedo equivocarme y luego corregir y aprender de mis errores.</p> <p>A pedir los lapiceros de mis compañeros prestado, pero diciendo por favor y no responder de forma agresiva.</p> <p>“A comunicar mis logros y mis dificultades, a mis padres, aunque a veces siento que no les importa mucho lo que hago, ya que están muy metidos en ganar plata”</p> <p>“A comunicarme mejor con mi familia, especialmente con mamá que siempre me maltrata cuando le contesto y no le hago caso”.</p>	<p>datos que complementan la efectividad del programa.</p>
--	--	--	--	---	--

PREGUNTAS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	OBJETIVO DEL PROGRAMA (2)	TEXTUALIDADES DE APRENDIZAJES LOGRADOS	RESUMEN CONCLUSIVO.
<p>1.-De los temas desarrollados en el programa ¿qué aprendizajes has desarrollado, para mejorar la convivencia?</p>	<p>Temática y aprendizajes que contribuyeron a mejorar la convivencia escolar (TACMCE)</p>	<p>TACMCE4: autoestima, autocontrol emocional.</p>	<p>Fortalecer la autoestima, la capacidad de autocontrol emocional para asumir las consecuencias de sus actos desde la reflexión personal y crítica ante situaciones que vulneren sus derechos.</p>	<p>“Hoy aprendí lo mucho que valgo no por lo que tengo sino por lo soy y espero quererme más y ya no dejar de comer para estar flaca”.</p> <p>“A no poner apodos fuertes porque eso afecta la autoestima de mi compañero, aunque a veces me provoca hacerlo, pero ahora cuento hasta diez como me ha enseñado la profe”</p> <p>“Aprendí que la cólera me lleva a cegar mi inteligencia y puedo actuar como un animalito y que yo puedo controlarme”</p> <p>“Expresar sin temores mis ideas, y mirar a los ojos de mis compañeras, cuando hablo, ya que siempre miro para el cielo ya que me daba roche” (vergüenza)</p> <p>“A expresar lo que siento y no quedarme callada, cuando mis compañeras me ordenan que haga lo que no quiero”.</p> <p>“Que todos merecemos consideración y puedo pedir que me presten cosas a mis compañeras y no tener vergüenza”</p> <p>“He aprendido que los seres humanos valemos por lo que somos y no por lo que tenemos, ya que muchos nos discriminan porque no tenemos celulares caros, o porque no les invitamos en el recreo”</p> <p>“A respetar las normas de mi hogar, a colaborar en las tareas de la casa para que no me griten y ser más tolerante con mi hermano menor, ayudarle en sus tareas para que mi familia sea grande”.</p>	<p>A la luz de estos testimonios percibimos que los estudiantes aprendieron de alguna manera a reconocer su valía personal, aspecto fundamental para poder tener relaciones interpersonales sanas con los compañeros de aula. Así mismo, el aprender a educar sus emociones, a reflexionar antes de actuar y a asumir actitudes firmes frente a situaciones que pongan en riesgo sus derechos, conlleva a ciertos cambios en sus actuaciones con sus pares, lo que trae como consecuencia un clima de convivencia más apropiado para convivir.</p>

PREGUNTAS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	OBJETIVO DEL PROGRAMA (3)	TEXTUALIDADES DE APRENDIZAJES LOGRADOS	RESUMEN CONCLUSIVO.
<p>1.-De los temas desarrollados en el programa ¿qué aprendizajes has desarrollado, para mejorar la convivencia.</p>	<p>Temática y aprendizajes que contribuyeron a mejorar la convivencia escolar (TACMCE)</p>		<p>Promover el desarrollo de habilidades</p> <p>Cognitivas para identificar las causas de un problema y generar alternativas diversas de solución.</p>	<p>“Me enseñó a pensar que debo respetar y buscar soluciones a los problemas que no sean violentas ni malas y así ser un buen estudiante”.</p> <p>“Que no hay que agredir a ninguna de las personas que me rodean ya sea en el colegio o también en mi hogar”.</p> <p>“No debo burlarme de mi compañera y trabajar en equipo cooperando para que el trabajo se haga rápido y bien hecho”.</p> <p>“A resolver los problemas sin utilizar los insultos”.</p> <p>“La comprensión de los padres, porque no somos muy apegadas a esta edad, ya que nos pegan y nos insultan con todo lo que tienen en la mano, por no contarles lo que nos sucede”.</p>	<p>Visualizamos en estos testimonios, el desarrollo de algunas habilidades cognitivas que conlleva a los estudiantes ser consciente de sus actos en su interacción con sus pares y familiares. Al respecto Segura (2007), aporta sobre esta capacidad cognitiva, y la considera como la capacidad que hace posible el amor y, por tanto, nos hace seres humanos. Enfatiza además este autor que las personas agresivas, especialmente las de comportamiento más violento suelen carecer totalmente de esta capacidad y por lo tanto consideran como único recurso de resolución de conflictos la violencia. Estos aportes refuerzan la necesidad de ejercitar estas habilidades de manera permanente y desde edades muy tempranas, para facilitar actuaciones reflexivas, responsables y orientadas siempre al bien común.</p>

PREGUNTA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	OBJETIVO DEL PROGRAMA (4)	TEXTUALIDADES	RESUMEN CONCLUSIVO
<p>1.- De los temas desarrollados en el programa ¿qué aprendizajes has desarrollado, para mejorar la convivencia.</p>	<p>Temática y aprendizajes que contribuyeron a mejorar la convivencia escolar (TACMCE)</p>	<p>TACMCE6: resolución de conflictos.</p>	<p>Desarrollar la habilidad para participar de manera constructiva y pacífica en la resolución de conflictos, utilizando las estrategias del diálogo, el consenso y la mediación.</p>	<p>“Aprendí que los conflictos no son malos y que no sólo se resuelven con la fuerza del poderoso o del más fuerte y grande del aula”.</p> <p>“Participar en una pelea para parar y no echar más rabia, convenciendo a mis compañeros que conversen, aunque me ganaré los golpes”.</p> <p>“Que cuando estoy en una discusión debo respirar profundo y hablar calmado, no insultando, porque eso levanta más la cólera”</p> <p>“A resolver los conflictos dialogando y no peleando”</p> <p>“A intervenir con buenas maneras para que no sigan gritando mis compañeras”</p> <p>“Que tengo que levantar la mano para hablar, para que mis compañeras no me hagan callar, ya que siempre me gusta participar pero interrumpiendo”</p> <p>“A no imponer mis ideas y aceptar que todos tenemos derechos de hablar aunque algunos de mis compañeros no entienden y gritan”</p> <p>“ Que ya yo puedo herir menos a mis compañeros hablando con buenas maneras y así ya no me golpean”</p> <p>“A cómo convivir mejor con la familia, porque he logrado que mi familia reflexione más para que me dejen de insultar”.</p> <p>“Que sí podemos defender al que está en el suelo, y no dejarlo que lo maltraten, ahora todos sabemos el mal que nos causa cuando peleamos y a veces por nada”</p>	<p>Los Testimonios emitidos por los estudiantes, en relación a los conflictos y sus diferentes formas de gestionarlos son una muestra de los aprendizajes que desarrollaron y que les puede servir de alguna manera para evitar la escalada de la violencia o de los malos tratos. En este sentido, asumimos que el conflicto forma parte de la vida social de los estudiantes y que requiere su tratamiento desde una perspectiva constructiva, de tal manera que los implicados en una situación conflictiva, salgan enriquecidos, tanto en el ámbito personal, en sus relaciones con sus pares y en su contexto familiar. Es decir se trata, de considerar la presencia de los conflictos como ayuda para aprender nuevas y mejores maneras de responder a los problemas y como motor de cambio, personal y social (Hazas 2010). Consideramos que los estudiantes se enriquecieron con esta temática y asumieron actitudes para mejorar su relación con sus pares y familiares.</p>

PREGUNTA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	OBJETIVO DEL PROGRAMA (5)	TEXTUALIDADES DE APRENDIZAJES LOGRADOS POR LOS ESTUDIANTES	RESUMEN CONCLUSIVO
<p>1.- De los temas desarrollados en el programa ¿qué aprendizajes has desarrollado, para mejorar la convivencia.</p>	<p>Temática y aprendizajes que contribuyeron a mejorar la convivencia escolar (TACMCE)</p>	<p>TACMCE2: valores (respeto, tolerancia, amistad, cooperación y solidaridad.).</p>	<p>Promover actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad, cooperación, amistad, escucha activa, demostrando interés y participación para incluir a todos sus compañeros (as) en los juegos del recreo y en el trabajo grupal en las aulas.</p>	<p>“No ser peleón con mis compañeros y colaborar en las tareas, para que no me excluyan de los grupos, no llevar objetos al cole como cuchillos y navajas para no hacer daño y no dañarme más yo” “A respetar, porque, hay que respetar para que nos respeten y no debo ser malo”. “A estar unidas entre compañeras y no faltarnos el respeto, por vivir en zonas pobres”. “El de no insultarse, porque muchas chicas se insultaban en el aula”. “No debo burlarme de mi compañera y trabajar en equipo cooperando para que el trabajo se haga rápido y bien hecho”. “A resolver los problemas sin utilizar los insultos”. “A respetar las opiniones de mis compañeras, escuchando con atención, hasta que termine de hablar”. “El respeto y no insultar a los profesores tampoco a mis compañeros, porque es una falta de todo” “A dar mi amistad, a los que sufren, por ser débiles de carácter y no pueden responder a los que les rompen sus cosas”. “A incluir a todos mis compañeros en mi grupo, ya que uno no habla bien es tartamudo y me daba cólera, porque por él nos ponen baja nota en las exposiciones”. “A valorar a todos mis compañeros, aunque no piensen como yo e incluirlos en el juego de los recreos”</p>	<p>La temática desarrollada contribuyó a interiorizar los valores ejes para una adecuada convivencia escolar. Observándose en los estudiantes una mejora cualitativa en sus actitudes, ya que como se demuestra en los resultados del post test, las agresiones físicas directas disminuyeron en la IE masculina de 42% al 4%, en la IE mixta de 22% al 4% y en la femenina del 5% a cero, demostrándose de esta manera la efectividad del programa. .</p>

PREGUNTA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	TEXTUALIDADES	RESUMEN CONCLUSIVO
<p>2.- ¿Qué propones para progresar en aquellas conductas o actitudes que aún no has logrado mejorar?</p>	<p>Compromisos de mejora personal en el aula (CMPA)</p>	<p>CMPA1: formas de comunicarse CMPA2: formas de resolver los conflictos interpersonales CMPA3: respeto a las diferencias individuales CMPA4: Práctica de valores de solidaridad y amistad CMPA5: control de emociones</p>	<p>“Ya no voy a golpear a mis compañeros para que me quieran”. “Ayudar para que no peleen y no se insulten”. A tener una mejor relación con mis compañeros “Ayudar a mis compañeros en sus tareas”. “A no contestar a los profesores de manera grosera, ya que debo respetar para que me respeten”. “A Resolver los conflictos dialogando y no imponiendo mi idea”. “A no pelear ni manipular a mis compañeras”. Tener más respeto a mis compañeras”. “A no insultar ya que a veces me provoca burlarme e insultar”. “A practicar a unidad y no discriminar a mis compañeras”. “A decir quien comete faltas graves para que la ayuden y ya no siga pegando a mis compañeras”. “Quiero ser asertiva, porque soy pasiva cuando se cogen mis cosas y las malogran, no les digo nada pero tengo mucha cólera”. “A no pelear con mis compañeros con golpes, tampoco a insultarlos”. “A respetar y escuchar a mis compañeras porque a veces me burlo de ellas y ya no quieren participar”. “A saber escuchar, y resolver los conflictos dialogando. A no discriminar a mis compañeros”. “Ser asertivo para reclamar mis derechos”. “Cambiar mi forma de actuar con mis compañeros, ya que soy pasivo”. “A practicar la amistad, solidaridad y la cooperación con mis compañeros y compañeras”. “A respetar y no gritar en el aula interrumpiendo las clases”. “Quiero mejorar en mi forma de expresar mis sentimientos, ya no quiero desesperarme cuando siento cólera y saber respirar y relajarme”.</p>	<p>Observamos y testimoniamos por sus expresiones el deseo de mejorar en algunas actitudes, que como sabemos se lograr con el tiempo con la constancia y sobre todo con un buen clima familiar, escolar y social. Sin embargo, puedo inferir que los estudiantes, asimilaron la necesidad de promover en sus aulas un mejor trato para favorecer relaciones interpersonales más saludables y propiciar mejores aprendizajes</p>

PREGUNTA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	TEXTUALIDADES	RESUMEN CONCLUSIVO
2.- ¿Qué propones para progresar en aquellas conductas o actitudes que aún no has logrado mejorar?	Compromisos de mejora personal en la institución educativa (CMPIE)	CMPIE1: respeto a las normas de convivencia institucionales CMPIE2: respeto a los profesores CMPIE3: colaborar para mejorar el clima de la institución educativa	<p>“A Respetar a todos mis profesores de mí colegio a no gritarles coimeros cuando nos cobran por los exámenes”.</p> <p>“Mejorar la imagen de mi colegio no promoviendo peleas a la hora de recreo ni en la calle”</p> <p>“A colaborar para que ya no se peleen mis compañeros de otras aulas, y se respeten, y no malogren las carpetas”</p> <p>“No hablar mal de nadie de mi colegio, tampoco coger cojas ajenas de mis compañeros de otras aulas”.</p> <p>“A respetar las normas de la Institución educativa, tratando con respeto a mis auxiliares de educación y profesores”</p> <p>“Ayudar para que mis compañeros de otras aulas no se golpeen”.</p> <p>“A saber respetar a los miembros de mi colegio”.</p> <p>“Ser respetuoso y no insultar a mis compañeros de primer grado”.</p> <p>“A comunicar a mis profes para que dialoguen con los otros compañeros para que se traten bien, ya que se insultan”</p>	Los estudiantes tienen la intencionalidad de transferir los aprendizajes logrados al contexto de la IE, con el propósito de mejorar la convivencia en toda la IE

PREGUNTA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	TEXTUALIDADES	RESUMEN CONCLUSIVO
2.- ¿Qué propones para progresar en aquellas conductas o actitudes que aún no has logrado mejorar?	Compromisos de mejora personal en la familia (CMPA)	CMPF1: Respeto a integrantes de su familia CMPF2: colaboración en tareas familiares CMPF3: respeto a las normas en el hogar.	<p>A comunicarme mejor con mi familia, especialmente con mamá que siempre me maltrata cuando le contesto y no le hago caso.</p> <p>“A respetar las normas de mi hogar, a colaborar en las tareas de la casa para que no me griten y ser más tolerante con mi hermano menor, ayudarle en sus tareas para que mi familia sea grande”.</p> <p>“La comprensión de los padres, porque no somos muy apegadas a esta edad, ya que nos pegan y nos insultan con todo lo que tienen en la mano, por no contarles lo que nos sucede”.</p> <p>“A comunicar mis logros y mis dificultades, a mis padres, aunque veces siento que no les importa mucho lo que hago, ya que están muy metidos en ganar plata”.</p> <p>“El cómo convivir mejor con la familia, porque quisiera que a mi familia le hagan reflexionar más para que me dejen de insultar”.</p> <p>“A pedir permiso a mis padres cuando voy a salir, porque ellos se preocupan, cuando no saben dónde estoy, y a veces me voy a jugar con mis amigos”.</p>	Los temas abordados sobre comunicación y buen trato en la familia sensibilizaron a los estudiantes para reflexionar sobre la importancia de valorar a sus padres, comprenderlos y sobre todo respetarlos, colaborando en las tareas del hogar y con los hermanos menores.

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Validación de expertos

Para la validación de los cuestionarios recurrimos a un conjunto de veinte profesionales considerando ciertos criterios como: reconocido prestigio profesional, en orientación educativa a adolescentes, experiencia docente en el nivel de educación secundaria, docentes universitarios, coordinadores de Tutoría y Orientación Educativa, tutores, y psicólogos.

Las reuniones con cada uno de los expertos fueron de manera presencial, la misma que permitía, explicarles con detalle, las características de la investigación, la pretensión, y estructura del cuestionario y la importancia de sus aportes para enriquecer el instrumento.

Se les entregó el documento y, de manera individual, se les solicitó analizar el cuestionario en los aspectos formales (estructura, presentación, claridad, vocabulario utilizado), y en el análisis de contenido.

De los veinte expertos seleccionados, catorce respondieron entregando la ficha de evaluación con las respectivas sugerencias y aportes.

A continuación se presenta el informe estadístico de las observaciones al cuestionario

A. Introducción y justificación

Este informe presenta los procesos de revisión externa y de validación de una nueva herramienta metodológica desarrollada con el fin de facilitar el proceso de evaluar la situación de convivencia escolar en las instituciones educativas estatales secundarias de la ciudad de Chiclayo con

la finalidad de detectar el maltrato escolar en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria.

La aplicación de este instrumento consistió en identificar los diferentes maltratos existentes en las instituciones educativas estatales del que son objeto los estudiantes del segundo grado de educación secundaria para identificar, valorar y asimilar esta evidencia.

B. Objetivos

1. Diseñar una herramienta metodológica que facilite la descripción del estado situacional de la convivencia escolar en las instituciones educativas estatales de la ciudad de Chiclayo.
2. Determinar la validez de esta herramienta en relación a su capacidad de identificar los diferentes niveles de maltrato escolar entre los estudiantes del segundo grado de secundaria de las instituciones educativas estatales de la ciudad de Chiclayo.

C. Metodología

Metodología para cumplir el objetivo 1:

Diseñar una herramienta metodológica que facilite la identificación de evidencias de los diferentes niveles de maltrato escolar en la convivencia escolar

En fases previas al desarrollo de este proyecto se definieron los criterios, dimensiones e indicadores a partir la realización de una revisión sistemática de la literatura científica.

Metodología para cumplir el objetivo 2:

Determinar la validez de estos instrumentos en relación a su capacidad de facilitar el proceso de revisión sistemática para diferentes perfiles de usuarios.

Considerando la validez como el grado en que un instrumento sirve para el propósito para el que ha sido construido, la validez del cuestionario ha sido comprobada a través de la validez aparente y de contenido, lo que nos permite valorar la capacidad del instrumento para detectar los diferentes niveles de maltrato entre los estudiantes en la convivencia escolar.

Validez de contenido

La validez de contenido trata de garantizar que los indicadores utilizados constituyen una muestra relevante y representativa del conjunto de todos los posibles indicadores del concepto, que se pretende medir, la calidad de la evidencia científica. De manera convencional la validez de contenido es definida en términos de representatividad de la muestra de indicadores, de esta forma, se entiende la validez de contenido como el grado en el que los indicadores seleccionados representan de forma adecuada nuestro constructo de interés, que en este caso es la calidad o validez interna del cuestionario.

La representatividad de los criterios incluidos en el instrumento viene dada por el propio proceso de elaboración, ya que para ello se ha partido de una revisión sistemática que incluyó inicialmente todos los criterios que integraban los cuestionarios publicados para la valoración de la calidad de los estudios, de los cuales se eliminaron solo aquellos que eran redundantes.

La adecuación de los criterios incluidos se avala por la selección realizada por los diferentes expertos en docencia, orientación educativa, tutoría, y psicología.

Con el objeto de analizar la validez de contenido se revisaron todas las áreas de la aplicación, la expresión y el formato de los criterios mediante la valoración de los 20 revisores expertos que han juzgado la capacidad de los ítems para evaluar todas las dimensiones y valorar si cubren adecuadamente todos criterios de la calidad de los estudios según los diferentes niveles de maltrato escolar.

Proceso de validación

Con el fin de valorar la validez de apariencia y de contenido se ha llevado a cabo el siguiente proceso.

Selección de 20 evaluadores expertos pertenecientes al ámbito educativo del distrito de Chiclayo, como ya hemos señalado en líneas anteriores, sólo 14 de ellos entregaron el informe respectivo.

Con el fin de minimizar el efecto que el lenguaje técnico, el idioma o el tema de estudio pudiesen tener sobre el proceso de lectura crítica, los estudios seleccionados cumplieron los siguientes criterios:

- Presentar una redacción con el mínimo lenguaje técnico posible.
- Estar relacionados con la convivencia escolar, de fácil comprensión para todo tipo de revisores.
- Estar coherentemente relacionado con las dimensiones de maltrato escolar que se desea medir.
- Tener representatividad de los ítems que miden los indicadores de las dimensiones de maltrato escolar.

Procedimiento

- Entrega personal, a cada participante para que procediesen a su evaluación. Esto permitió analizar los posibles problemas relacionados con el uso de la redacción, nivel de dificultad, coherencia y representatividad de los ítems de esta encuesta.
- Los revisores devolvieron personalmente el informe del cuestionario. Las preguntas seleccionadas para ello han sido las siguientes:

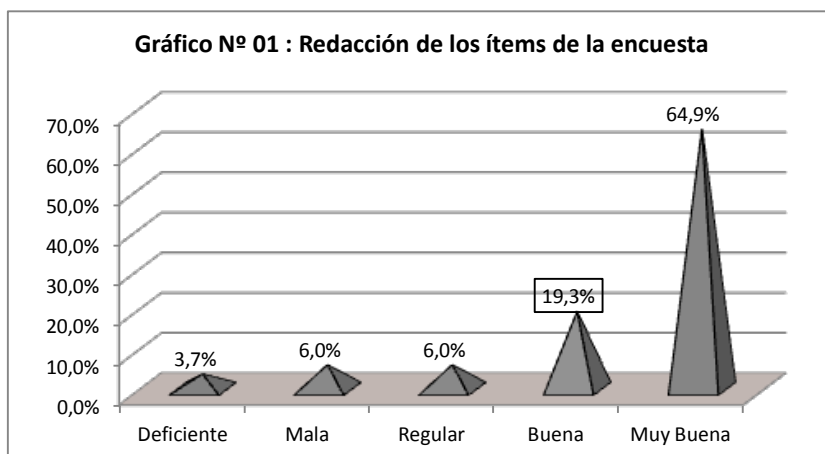
1. Valora cada uno de los siguientes ítems con respecto a su redacción				
Deficiente	Mala	Regular	Buena	Muy Buena
2. Valora cada uno de los siguientes ítems con respecto al nivel de dificultad de respuesta para un alumno del segundo grado				
Deficiente	Mala	Regular	Buena	Muy Buena
3. Valora cada uno de los siguientes ítems con respecto con respecto a su coherencia con las dimensiones del maltrato escolar				
Deficiente	Mala	Regular	Buena	Muy Buena
4. Valora cada uno de los siguientes ítems con respecto a su representatividad con los indicadores del maltrato escolar				
Deficiente	Mala	Regular	Buena	Muy Buena

D. Resultados

Cuadro N° 14: Resultado de la Evaluación del nivel de la Redacción de los 71 ítems de la encuesta. Chiclayo 2011.

REDACCION	% Ítems evaluados	% acumulado de Ítems
Deficiente	3,7%	3.7%
Mala	6,0%	9.8%
Regular	6,0%	15.8%
Buena	19,3%	35.1%
Muy Buena	64,9%	100.0%
Total	100%	

Fuente: Informe Opinión de Expertos



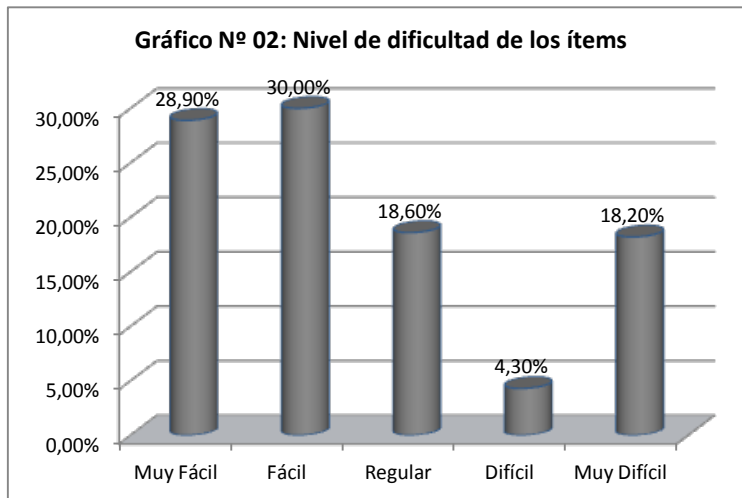
Fuente: Informe Opinión de Expertos

Podemos observar que sólo un 3,7% y un 6% de los ítems fue considerado deficiente y mala respectivamente, mientras que en su mayoría 84,2% de los ítems fueron calificados con “Buena” y “Muy Buena” redacción. Se tomó en cuenta las sugerencias de mejora expresadas por los expertos.

Cuadro N° 15: Resultado de la Evaluación del nivel de la Dificultad de los 71 ítems de la encuesta. Chiclayo 2011.

NIVEL DE DIFICULTAD	% DE ÍTEMS EVALUADOS	% ACUMULADO DE ÍTEMS EVALUADOS
Muy Fácil	28,9%	28.9%
Fácil	30,0%	58.9%
Regular	18,6%	77.5%
Difícil	4,3%	81.8%
Muy Difícil	18,2%	100.0%
Total	100.0%	

Fuente: Informe Opinión de Expertos – Instrumento Pre Test



Fuente: Informe Opinión de Expertos – Instrumento Pre Test

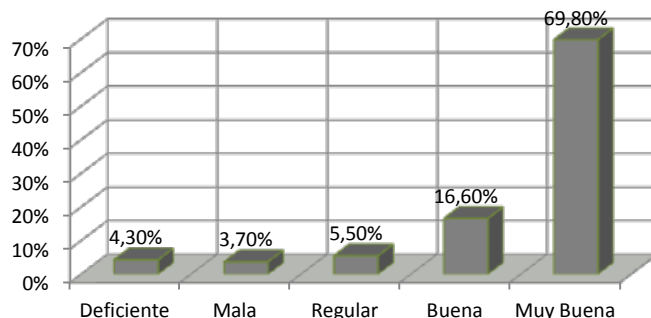
Se puede observar que un 58,9 % de los ítems fueron considerados “Muy Fácil” y “Fácil” para responder, mientras que el 22,5% de los ítems fueron considerados “difícil” y “muy difícil” de responder, por lo que se tomó en cuenta las sugerencias de mejora expresada por los expertos para eliminar o modificar los ítems de mayor dificultad.

Cuadro N° 16: Resultado de la Evaluación del nivel de Coherencia de los 71 ítems de la encuesta con las dimensiones del maltrato escolar. Chiclayo 2011.

COHERENCIA	% ÍTEMS EVALUADOS	% ACUMULADO DE ÍTEMS
Deficiente	4.3%	4.3%
Mala	3.7%	8.0%
Regular	5.5%	13.6%
Buena	16.6%	30.2%
Muy Buena	69.8%	100.0%
Total	100%	

Fuente: Informe Opinión de Expertos – Instrumento Pre Test

Gráfico Nº 03: Coherencia de los ítems



Fuente: Informe Opinión de Expertos – Instrumento Pre Test

Sólo un 4,3% y un 3,7% de los ítems fueron calificados con deficiente y mala coherencia respectivamente, mientras que un mayoritario 69,8% y 16,6% de los ítems fueron calificados con “Muy Buena” y “Buena” coherencia con las dimensiones de maltrato escolar que se desea medir.

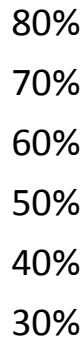
Cuadro Nº 17: Resultado de la Evaluación del nivel de Representatividad de los 71 ítems de la encuesta con los indicadores del maltrato escolar.

Chiclayo 2011.

REPRESENTATIVIDAD	% ÍTEMS EVALUADOS	% ACUMULADO DE ÍTEMS
Deficiente	5.6%	5.6%
Mala	2.5%	8.1%
Regular	2.5%	10.7%
Buena	12.9%	23.5%
Muy Buena	76.5%	100.0%
Total	100%	

Fuente: Informe Opinión de Expertos – Instrumento Pre Test

Gráfico Nº 4: Representatividad de



80%
70%
60%
50%
40%
30%

Fuente: Informe Opinión de Expertos – Instrumento Pre Test

Con respecto a la representatividad podemos observar que sólo el 5,60% de los ítems fueron considerados deficientes, mientras que un 76,5% y 12,9% de ellos fueron calificados de “Muy Buena” y “Buena” representatividad de los indicadores de maltrato escolar que se desea medir.

Comentarios Positivos

“Destaco y felicito el propósito de la investigación sobre un tema tan importante y delicado en las Instituciones Educativas”.

“Considero importantes los ítems presentados”.

Sugerencias de Mejoras

“Los ítems están redactados en segunda y tercera persona”.

“Me parece que la valoración en cada ítem debería ser: Nunca (1), casi nunca (2), algunas veces (3), casi siempre (4) y siempre (5)”.

“En los ítems 62, 63 y 65 dice padres y hermanos, debe decir o ó y/o, además tener en cuenta a los estudiantes que viven con otros familiares que también los agreden”.

“Las instrucciones no deben predisponer a los evaluados a brindar respuestas que no puedan ser confiables. Es importante destacar para que se evalúa (convivencia escolar), la sinceridad del evaluado, la confidencialidad y la no existencia de respuestas correctas e incorrectas sino de criterio personal”.

“El empleo del término "maltrato escolar" puede influir en las respuestas de los mismos”.

Para la validez interna utilizamos el alfa de cronbach cuyo resultado fue de 0,782, un valor bastante aceptable de confiabilidad del instrumento, este coeficiente fue calculado utilizando el software SPSS, tal como lo muestran los siguientes resultados:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	176	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	176	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,782	52

E.-Discusión de los Resultados

Tras el proceso de revisión externa, que constó de la opinión de 14 expertos. Este instrumento intenta medir el estado situacional del maltrato escolar en la convivencia escolar en las instituciones educativas del distrito de Chiclayo. El instrumento está subdividido en 9 dimensiones en función del concepto que se desea medir y cada dimensión contiene indicadores específicos para la evaluación del maltrato escolar entre los estudiantes en la convivencia escolar. En relación a la redacción de este instrumento, el 84,2% de ítems se consideró que estaban de “buena” y “muy buena”, un porcentaje de un 77,5% de los ítems en la categoría de respuesta «regular», «fácil» y «muy fácil» con respecto a la dificultad de respuesta, un 89,3% de ítems en la categoría «buena» y «muy buena» con respecto a la representatividad de las dimensiones que se desea medir, el 86,4 % de los ítems fue considerado «buena» y «muy buena» con respecto a la coherencia lo que se desea medir. Cinco expertos han sugerido algunos cambios en la redacción de los mismos.

La validez interna fue evaluada y calificada como aceptable por el alfa de cronbach que obtuvo un valor de 0,782.

F.-Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos tras la revisión externa y posterior validación de las Fichas de Evaluación Crítica, este instrumento de medida (del maltrato escolar) de la convivencia escolar entre los estudiantes (dentro) se presenta como una herramienta con ítems en su mayoría bien redactados, coherentes, representativos, y sencillos de utilizar. Se incluyeron todas las sugerencias aportadas por los expertos que han participado, y que dió lugar a una nueva versión mejorada del instrumento.

ANEXO 09

Informe Opinión De Expertos: Instrumento Pre-Test

I.- DATOS GENERALES

Apellidos y Nombres del profesional experto: _____

Investigadora:

Cargo e institución donde labora: _____

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

CRITERIO	INDICADOR	DEFICIENTE 0-20				REGULAR 21-40				BUENA 41-60				MUY BUENA 61-80				EXCELENTE 81-100			
		5	10	15	20	26	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
CLARIDAD	Es formulado con lenguaje apropiado para el estudiante.																				
VOCABULARIO	Es apropiado al nivel educativo.																				
OBJETIVIDAD	Está expresado en indicadores precisos y claros																				
ORGANIZACIÓN	Presentan los ítems una organización lógica																				
PERTINENCIA	Los ítems corresponden a los indicadores que se evaluarán.																				
INTENCIONALIDAD	Evalúan la comprensión lectora																				

COHERENCIA	Coherencia entre la variable e indicadores.																			
METODOLOGIA	El instrumento responde al propósito de la investigación																			

III. SUGERENCIAS (realizar todas las anotaciones, críticas o recomendaciones que considerarán oportunas para la mejora del cuestionario)

IV.-OPINIÓN DE APLICABILIDAD

V. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: _____

LUGAR Y FECHA _____ TLF. N° _____

FIRMA _____

DNI: _____

